

В.Е. Жабakov
В.Г. Макаренко
Г.М. Шакамалов

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРАКТИКО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск, 2021

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования

В.Е. Жабиков

В.Г. Макаренко

Г.М. Шакамалов

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРАКТИКО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск

2021

УДК 371 : 796.07

ББК 74.04 : 75.1

Ж 12

Ж 12 Жабаков, В.Е. Педагогическое управление практико-ориентированной подготовкой студентов в условиях трансдисциплинарности : монография / В.Е. Жабаков, В.Г. Макаренко, Г.М. Шакамалов; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021 – 247 с. – 1000 экз. – ISBN 000-0-000000-00-0. – Текст: непосредственный.

ISBN

Монография посвящена проблеме разработки и реализации модели управления практико-ориентированной подготовкой студентов, определены теоретические и методологические основания проблемы, представлена концептуальная модель и педагогические условия реализации трансдисциплинарного подхода. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения методико-технологических основ подготовки будущих педагогов физической культуры.

Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов и ссузов.

Рецензенты:

А. М. Кузьмин, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления физической культурой Уральского государственного университета физической культуры

З. М. Большакова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева в рамках научного проекта «Проектирование трансдисциплинарных образовательных ресурсов в условиях практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры договор № № МК-032-21 от 26.04.2021».

© Жабаков В.Е., Макаренко В.Г., Шакамалов Г.М.2021

Содержание

Введение	5
.....	
1 Теоретические основы практико-ориентированной подготовки студентов в условиях трансдисциплинарности	9
.....	
1.1 Практико-ориентированная подготовка студентов как предмет теоретического анализа.....	9
.....	
1.2 Практико-ориентированная подготовка бакалавров в современном вузе	31
.....	
1.3 Современные тенденции подготовки магистров в условиях практико-ориентированного обучения	47
.....	
Выводы по главе 1	60
.....	
2 Методологические аспекты практико-ориентированной подготовки студентов вуза в условиях трансдисциплинарности ...	61
.....	
2.1 Парадигма управления физкультурным образованием студентов	61
.....	
2.2 Трансдисциплинарный подход в проблеме управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза	79
.....	
2.3 Принципы педагогического управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза	100
.....	

2.4 Средства, методы и формы практико-ориентированной подготовки студентов вуза	118
.....	
Выводы по главе 2	158
.....	
Глава 3 Проектирование практико-ориентированной подготовки студентов вуза в условиях трансдисциплинарности.....	159
.....	
3.1 Трансдисциплинарная модель управления подготовкой студентов вуза спортивных специальностей.....	159
.....	
3.2 Компоненты практико-ориентированной подготовки студентов физкультурно-спортивного профиля	175
.....	
3.3 Реализация трансдисциплинарной модели практико- ориентированной подготовки студентов вуза	192
.....	
Выводы по главе 3	210
.....	
Заключение	211
.....	
Библиографический список	214
.....	

ВВЕДЕНИЕ

Задачей высшего образования является формирование у студентов вуза особой, трансдисциплинарной. мировоззренческой позиции, обучение навыкам редуцирования, трактовки дисциплинарных знаний через призму универсальных (трансдисциплинарных) закономерностей и моделей действительности, обретение опыта использования трансдисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных проблем подготовки будущих педагогов физической культуры.

Опыт высшего образования свидетельствует о том, что эффективное решение этих задач возможно при условии, если трансдисциплинарность будет являться предметом специального научного направления. Современная подготовка педагогов в вузе предполагает изменение подходов к обучению. Прежде всего, это касается целостного представления в нем системы образования в контексте социума и перехода от взглядов на образование как замкнутой системы к процессному видению развития образования, как ответа на вызовы постиндустриального общества.

Такое видение процесса обучения обеспечивает трансдисциплинарный подход, который позволяет раскрыть в единстве явления и процессы образования и общества, синтезируя на единой методологической и теоретической основе знания педагогического, психологического и социально-экономического циклов, объединяя их в целостную систему. Образование, как открытая социуму система, предстает как динамично развивающаяся структура, развитие которой осуществляется в инновационной деятельности, смене стратегических направлений, введения информационных технологий, возникающих рисков, т. е. абсолютно приближено к реальной образовательной ситуации в социуме.

Трансдисциплинарность ставит все изучаемые студентом дисциплины в ситуацию равенства их значения в отношении осваиваемого образовательного пространства социума. А ценностно-смысловые ориентации рассматриваются как способность определять ценностно-смысловые основы развивающегося

образовательного пространства на нескольких уровнях: глобальном, федеральном, региональном и муниципальном.

Выход за рамки отдельной дисциплины на трансдисциплинарный уровень переводит учебную ситуацию на социальный уровень, что придает ему социально-педагогический характер, где сочетание исследовательского, учебного и проектного компонентов приобретают черты системной взаимосвязи. Такая постановка вопроса обеспечивает формирование мета-рамок, где знания интегрированы на более высоком уровне абстракции и выступают главным условием в поиске решения сложных многофакторных проблем в образовательном пространстве социума.

Характер изучаемой проблемы обуславливает использование в исследовании научных положений теории управления в спорте (В. Г. Белов, В. Н. Бобрешов, М. К. Бочаров, Н. В. Жмарев, В. И. Жолдак, В. Г. Камалетдинов, Г. Н. Пономарев и др.), теории управления качеством образования (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. Каган, В. А. Качалов, В. Г. Кинелев, А. Крупнов, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, В. М. Соколов, В. А. Федоров, Е. А. Ямбург и др.), современной концепции качества подготовки специалиста (Ю. П. Адлер, В. И. Байденко, Е. Ж. Володина, О. В. Голосова, А. Л. Денисова, А. П. Егоршина, В. Н. Козлова, В. Т. Колосова, Э. М. Короткова, И. Я. Лернер, В. П. Панасюк, Т. И. Руднева, Н. А. Селезнева и др.).

Вопросы управления качеством образования, повышения качества на основе последних достижений педагогической науки рассмотрены в работах ведущих педагогов и специалистов (О. В. Аристов, Л. И. Васильева, Н. В. Днепровская, И. Н. Ким, А. М. Кузьмин, А. Я. Найн, В. С. Поллат, Ю. Т. Шестопал, Н. Ю. Шумакова и др.).

Учитывая актуальные проблемы высшего образования необходимо пересмотреть методы и содержание практико-ориентированной подготовки студентов, изменить атмосферу учебной деятельности, чтобы повысить эффективность процесса обучения. Взятые в целом, современные организационные формы обучения в вузе в условиях трансдисциплинарности

обеспечивают использование широкого спектра каналов доступа к учебной информации, индивидуализацию процесса обучения и более глубокое овладение студентами знаниями, формирование у них профессиональных компетенций. Освоение новых организационных форм практико-ориентированной подготовки самым тесным образом связано с цифровой революцией, становлением общества и экономикой знаний.

Таким образом, на **научно-теоретическом уровне** актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых практико-ориентированная подготовка раскрывается в основных положениях дидактики высшей школы и социального взаимодействия, наличием современных концептуальных подходов к сущностному пониманию не только практико-ориентированной подготовки, но и потенциала личности студентов и недостаточной разработанностью теории и практики практико-ориентированной подготовки студентов в сфере физической культуры и спорта и, соответственно, нереализованном потенциале вузов в подготовке студентов.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает:

- недостаточное внимание к проблеме преемственности практико-ориентированной подготовки в условиях трансдисциплинарности;
- преобладание формального подхода к формированию у студентов педагогического вуза потребности в саморазвитии в профессиональной деятельности;
- отсутствие эмпирических исследований реального состояния проблемы педагогического управления практико-ориентированной подготовки студентов в условиях трансдисциплинарности.

Несомненно, практико-ориентированная подготовка студентов не осуществляется стихийно, самопроизвольно, как сопутствующая, второстепенная составляющая профессиональной деятельности; однако, не определены ее структурные компоненты, не созданы технологии и не выявлены условия формирования, что негативно влияет не только на уровень

профессиональной компетентности, но и снижает уровень удовлетворенности личности в профессии. Следовательно, актуальность исследования на научно-методическом уровне определяется противоречием между реальной практикой подготовки студентов вузов и степенью ее научно-теоретического обоснования, не позволяющего вывести ее на методологический уровень в контексте трансдисциплинарного подхода.

Таким образом, глубокие изменения в социально-экономической, политической и культурно-образовательной сферах в начале XXI столетия отразились на морали, сознании, ценностной ориентации, поведении, осложнили процесс самореализации личности в профессиональной педагогической деятельности. В то же время современная социальная действительность все более настойчиво требует воспитания и развития у молодежи качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах жизни. Утверждаются новые ценности: саморазвитие, самообразование, самореализация, которые становятся основой для оформления парадигмы личностно-ориентированного образования. Естественное стремление современных студентов к ситуации успеха в учении, к достойной самореализации в соответствии со своими индивидуальными возможностями, интересами, устремлениями сковывается неэффективными технологиями практико-ориентированной подготовки.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

1.1 Практико-ориентированная подготовка студентов как предмет теоретического анализа

Проблема практико-ориентированной подготовки студентов является актуальной. На современном этапе развития образования особенно важно организовать процесс обучения так, чтобы его результат проявлялся в развитии устойчивого познавательного интереса будущих педагогов физической культуры, собственной внутренней мотивации, в формировании системы практически востребованных знаний и умений.

Практико-ориентированная подготовка, во-первых, предполагает ориентацию содержания педагогического образования на актуальные потребности педагогической практики. Как отмечает А. В. Савицкая [206], в современном педагогическом образовании должен преобладать способ академического образования, предполагающий акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты, при этом на первый план выходит активное обучение небольших групп, а не традиционные формы организации учебного процесса. Реализация практико-ориентированной подготовки, по Л. В. Павловой [180] определяется внедрением таких методов преподавания и обучения, которые позволяют студентам сочетать учебу в вузе с практической работой.

Во-вторых, практико-ориентированная подготовка направлена не только на формирование системы знаний, умений, навыков, но и на получение опыта практической деятельности с целью достижения социально и профессионально-значимых компетенций. Подобное понимание сущности практико-ориентированной профессиональной подготовки, по мнению Ф. Г. Ялалова

[252], обеспечивает активное вовлечение студентов в учебную деятельность. Одной из концептуальных тенденций модернизации педагогического образования представляется активное использование в образовательном процессе вуза современных технологий, основанных на принципах контекстного обучения, форм и методов интерактивного обучения, внедрение эвристических методов и увеличения практической составляющей подготовки будущих педагогов. Следовательно, практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов понимается как система поэтапного вовлечения студентов в процесс познания фундаментальных предметных знаний через освоение технологий их качественного и количественного отбора, систематизацию и оценивание их достоверности, через использование комплекса профессионально-ориентированных технологий, форм и методов обучения, способствующих формированию универсальных и профессиональных компетенций (выработке индивидуальных стратегий и тактик принятия решений в ситуациях профессиональной деятельности), способность к рефлексии и профессиональной самоактуализации.

В-третьих, практико-ориентированная подготовка рассматривается как ориентация учебного процесса на конечный продукт профессионального обучения в котором конкретизированы виды действий, усвоенные студентами в ходе работы с учебной информацией в виде опыта. По своей сути он является перечнем конкретных практических действий, опыт применения которого возможен в результате интеграции теории и практики. Так, активная форма организации профессиональной подготовки, предназначена для применения в теоретическом и практическом компонентах, реализуется с помощью насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [247]. Следовательно, в условиях практико-ориентированной подготовки роль преподавателя существенно отличается от роли педагога в педагогическом «классическом» образовании. Отличие традиционной и практико-ориентированной подготовки заключается в изменении направленности содержания профессиональной подготовки на конечный продукт обучения и

методах достижения поставленных целей. Переход к практико-ориентированным технологиям профессиональной подготовки формирует конкретные требования к содержанию подготовки будущих педагогов.

Содержание практико-ориентированного обучения должно включать теоретическую часть (лекции, семинары, самостоятельную работу, курсовое проектирование, работа с СМИ); прикладную или практическую часть (практические и лабораторные работы, игровые формы подготовки, учебную и производственную практики, выполнения проектов совместно с преподавателями вузов и специалистами-практиками). Формирование содержания учебных дисциплин при традиционном подходе осуществляется по принципу: студенты должны быть знакомы со всеми теоретическими выкладками. Поскольку учебный план ограничивает время на изучение каждой дисциплины, встает вопрос выбора наиболее важной по содержанию информации. Эта проблема решается произвольно – на усмотрение преподавателя-разработчика учебной программы по соглашению кафедры, приводит к перегруженности теоретической подготовки информации, ориентированной на формирование у студентов общего представления о специальности. При реализации практико-ориентированной подготовки основное влияние на выбор содержания информации имеет конечный продукт профессионального обучения – конкретизированные виды действий, что составляют основу профессиональных компетенций. Это определяет выбор методов обучения и создает структуру учебного процесса. Формирование содержания учебных дисциплин в условиях практико-ориентированной подготовки требует основополагающей информации сделать практические сведения, что превращает цели и задачи каждой учебной дисциплины в конкретизированный конечный продукт обучения и подчиняет выбор методов обучения дидактическим закономерностям практико-ориентированного подхода, выстроенным в соответствии с этапами достижения конечного продукта подготовки студентов.

В таком контексте реализация практико-ориентированной подготовки позволяет моделировать предметное содержание профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Воспроизведение реальных профессиональных ситуаций в академической и практической фазе подготовки специалистов является основной характеристикой внедрения практико-ориентированного подхода при перераспределении для студентов соотношения теоретической, практической и методической информации.

Таким образом, сущность практико-ориентированной подготовки в вузе состоит в создании для студентов таких условий, чтобы они могли погрузиться в профессиональную сферу, реализовать себя творчески и проявить свою самостоятельность, в формировании фундаментальной научной базы знаний у студентов параллельно с получением компетенций.

Упорядочение понятийно-терминологического поля проблемы практико-ориентированной подготовки позволило нам выделить такие компоненты практико-ориентированной подготовки, как практико-ориентированная ситуация, практико-ориентированное задание, практико-ориентированный образовательный контент, практико-ориентированная среда. Рассмотрим каждый компонент.

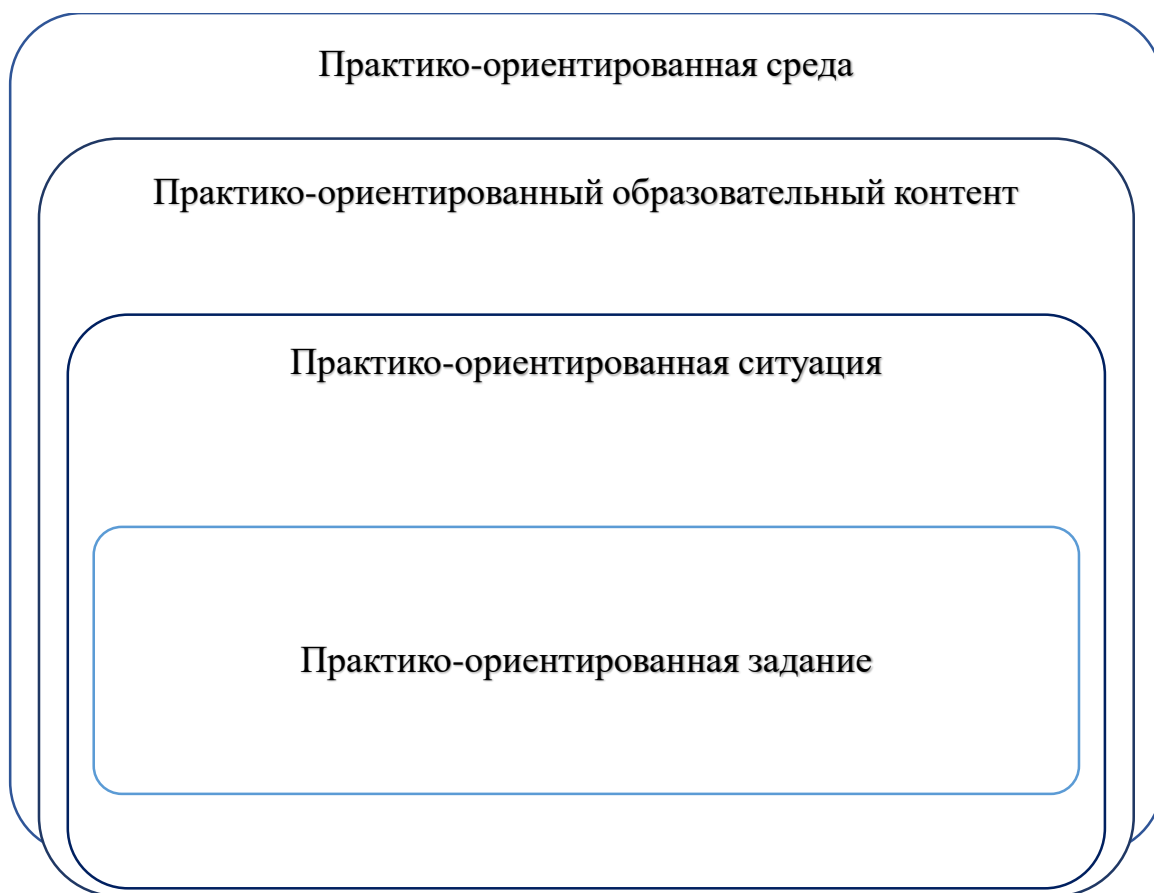


Рисунок 1 – Компоненты практико-ориентированной подготовки

Практико-ориентированное задание представляет собой систему разработанных прикладных задач, которые должны быть по своей постановке и методам решения более близкими к задачам, возникающим на практике. Кроме того, прикладные задания должны включать «сюжетную линию», сформулированную, как правило, в виде проблемы и удовлетворяющую следующим требованиям: 1) вопрос должен быть поставлен в таком виде, в каком он обычно ставится на практике (решение имеет практическую значимость); 2) искомые и данные величины (если они заданы) должны быть реальными, взятыми из практики.

Выделим функции практико-ориентированных заданий:

1) Познавательная: расширение кругозора студентов за счет использования информации, предназначенную для повышения общего культурного уровня студентов.

2) Развивающая: совершенствовании умений студентов работать с разными видами представления информации (таблицами, справочниками, графиками и т. д.), а также в развитии логического мышления, потому что при решении задач используются такие логические операции, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение.

3) Оценка качества знаний студентов: правильность решения заданий позволяет объективно отразить уровень усвоения учебного материала, предусмотренного программой, а также то, насколько сознательно студент владеет этим материалом, самостоятельно его использует.

Проектирование практико-ориентированных заданий для самостоятельной работы следует связывать с прогнозируемыми результатами теоретической и практической подготовки студентов, что проявляется в овладении когнитивной компетенции (умение конструировать, излагать, проблематизировать теоретический материал, аргументировать и отстаивать собственную исследовательскую точку зрения); операциональной компетенции (умение отбирать и осуществлять профессионально-технологические действия в соответствии с актуальными поставленными задачами); рефлексивной компетенции (умение осуществлять логически обоснованное осмысление своей деятельности и принимать решения по ее оптимизации).

Обычно практико-ориентированное задание – это довольно длинный текст возможно с числовыми данными и дополнительной информацией (таблицы, диаграммы, схемы, карты, рисунки, фото и т. д.), причем в тексте некоторых заданий присутствуют не все нужные для решения данные, а также могут быть избыточные данные. Часто есть несколько путей решения такого задания, применяются способы разных предметных направлений. Такое задание дает шанс получать различные ответы, а кроме того, получать ответ в разных формах: количественной, описательной, графической, в форме некоего продукта.

Л. В. Байбородова, М. В. Груздев и И. Г. Харисова [14] отмечают следующие особенности подготовки студентов к решению профессиональных задач:

- изучение каждой темы готовит студента к выполнению определенного трудового действия и предполагает не только формирование теоретической основы для его реализации, но и ориентацию на развитие практических умений в сфере организации отдельных этапов профессиональной деятельности;
- любое профессионально значимое знание закрепляется в практической деятельности, при выполнении практических заданий;
- освоение обучающимися учебного материала подтверждается выполнением практических заданий и решением практико-ориентированных проблем;
- каждая формируемая компетентность оценивается на основе выполнения конкретных практических действий. [14]

Таким образом, одним из средств реализации практико-ориентированной подготовки являются практико-ориентированные задания, а важным условием их применения является проектирование ситуации решения этих заданий, что позволит студентам без осложнений самостоятельно формулировать проблемы профессионального характера, ставить цель их решения, выделять пути достижения поставленной цели и анализировать достигнутые результаты в зависимости от специфики условий каждой конкретной задачи. Решение практико-ориентированных задач должно быть поэтапным, что обеспечит осмысленность действий студентов в практико-ориентированной образовательной ситуации.

Образовательная ситуация – это единица образовательного процесса, клеточка деятельности его субъектов – педагога и обучающегося, микрособытие педагогической реальности. [85]

Вообще ситуация (от фр. – совокупность обстоятельств) – это система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности,

побуждающие его к выполнению действий. Термин «образовательная ситуация» используется в нескольких коннотациях:

- для обозначения совокупности внешних условий региона, конкретной образовательной организации: «образовательная ситуация в стране / в школе» и т. п.;

- как характеристику состояния отдельного взятого человека в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее поведение в образовании: «индивидуальная образовательная ситуация болеющего ребенка»;

- в дошкольной педагогике для описания деятельности детей дошкольного возраста. Понятие учебной деятельности в этом случае неприменимо, поскольку как таковых занятий и уроков на этом уровне образования не предусматривается. Используется понятие «образовательная ситуация» как аналог понятия «учебная ситуация» или понятие НОД – непосредственная образовательная деятельность.

Обоснованию понятия «образовательная ситуация» посвящен ряд психолого-педагогических исследований, в частности, К. Н. Поливановой, Г. А. Цукерман, А. В. Хуторского, В. А. Гуружапова, Е. Н. Землянской и др. Ученые раскрывают сущность, типы образовательных ситуаций, их структуру и способы проектирования и реализации, отмечают значимость понятия для реализации идей развития ребенка в образовании, а также подчеркивают особый характер позиций и взаимодействий участников в развивающих образовательных ситуациях.

По мнению Е. Н. Землянской [85], необходимо разграничить исходные понятия: «педагогическая ситуация», «учебная ситуация», «образовательная ситуация». Представим в этой связи ее соображения.

Понятие «педагогическая ситуация». Его истоки – в понятии педагогического процесса как одной из основных категорий педагогики. Рассматривая педагогический процесс как специально организованное, целенаправленное взаимодействие всех участников этого процесса, направленное на развитие личности при ведущей и направляющей деятельности

педагогов, на реализацию цели и содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) (В. А. Сластенин), единицами педагогического процесса являются педагогические ситуации [182]. Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее решения, есть педагогическая задача. Последовательное решение педагогических задач и составляет развертывание педагогического процесса и ведет к реализации цели образования.

Учебные ситуации рассматриваются как элементарные структурные единицы урока. По мнению К. Н. Поливановой [192], учебная ситуация – это такая организация, клеточка деятельности, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая с ним разнообразные учебные действия, переформулируют, частично запоминают. Термин «учебная ситуация» используется для описания и конкретизации учебной деятельности обучающихся. Учебная деятельность представлена как решение системы неких учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные, вспомогательные и т. д. Учебные ситуации рассматриваются как прототип реальной практической ситуаций. [192] Поэтому часто учебная ситуация понимается как синоним учебного задания, организующего поисковую активность учеников. А цель учебной ситуации состоит в создании такой среды, которая бы позволила бы ученикам творчески реализовать себя и получить собственную продукцию определенного качества. Исходя из этого понимания, учебные ситуации бывают: ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация, ситуация-тренинг, классическая ситуация, живая ситуация, ситуация действия по алгоритму, по инструкции, по стандарту. [182] То есть учебная ситуация – это обстоятельства, условия, в которые поставлен ученик в ходе учебного процесса; это не просто содержание учебного задания, но и средства и методы работы ученика; место работы; способы проверки результатов.

Образовательная ситуация, по мнению А. В. Хуторского, всегда обозначает конкретный временной и пространственный участок, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции. [241] Образовательная ситуация по своей продолжительности может быть от нескольких минут до нескольких дней. Возможна также цепочка взаимосвязанных ситуаций, в последнем случае они образуют педагогическую технологию. Итак, отличительной особенностью образовательной ситуации является то, что она предполагает взаимодействие как минимум двух или больше участников, каждый из которых может создать неопределенность, внести инициативу, использовать личный опыт, выступить внешним фактором для остальных. [192] Участники ситуации в образовании – педагог и обучающийся, поэтому условия формулируются как для одного, так и для другого участника. Поэтому образовательная ситуация – в отличие от традиционно понимаемой учебной ситуации – это не просто учебное задание и совокупность условий окружающей среды, но, главное, сценарий взаимодействия субъектов – педагогов и обучающихся – по поводу определенного содержания образования для выполнения задач образования.

Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается профессиональная задача. Эти условия могут, как способствовать, так и препятствовать успешному решению задачи. Однако для человека большую ценность представляют ситуации педагогической помощи, а именно поддержка в процессе адаптации к новым условиям и в состояниях и ситуациях, сопровождающих данный процесс: растерянности и депрессии, конкуренции, возникающего конфликта и эмоционального взрыва, а также при достижении успеха.

К педагогическим ситуациям, имеющим важное значение для практико-ориентированной подготовки, можно отнести [34]:

- 1) ситуации стимулирования;
- 2) ситуации выбора;
- 3) ситуации успеха;

- 4) конфликтные ситуации;
- 5) проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач;
- 6) ситуации риска;
- 7) ситуации критики и самокритики;
- 8) ситуации помощи и взаимопомощи;
- 9) ситуации угрозы наказания;
- 10) ситуации самооценки;
- 11) ситуации общения;
- 12) ситуации подчинения;
- 13) ситуации убеждения;
- 14) ситуации обвинений и выдержки;
- 15) ситуации быстрого переключения в работе и общении;
- 16) ситуации соревнования и соперничества;
- 17) ситуации сопереживания;
- 18) ситуации проявления невнимания;
- 19) ситуации ограничения;
- 20) игровые ситуации;
- 21) ситуации ответственных решений;
- 22) ситуации освоения новых способов деятельности;
- 23) ситуации выражения веры и доверия;
- 24) ситуации предъявления требований;
- 25) тренинговые ситуации;
- 26) ситуация расхолаживания дисциплины и дезорганизации.

Следовательно, ситуация является практико-ориентированной, если целью ее является прирост когнитивных, операциональных или мотивационных ресурсов обучающихся (создание обучающимися образовательного продукта; достижение детьми конкретных образовательных результатов – личностных, метапредметных или предметных). Практико-ориентированная ситуация конкретизирована относительно времени ее начала и окончания, а также места в

образовательном процессе, так как она предполагает включенность и совместную (совместно распределенную) деятельность участников образовательного процесса – педагогов и обучающихся.

Введение понятия «практико-ориентированная ситуация» чрезвычайно важно для организации именно подготовки студентов, поскольку для создания ситуации важно фиксировать не только предмет изучения (дискурса) занятия, но и характер и способы учебной коммуникации. В самом деле, практико-ориентированная подготовка может быть эффективной только при условии собственной активной деятельности обучающихся в практико-ориентированном образовательном контенте.

«Контент» (англ. Content – содержание, наполнение) имеет обширное употребление во всех сферах деятельности человека. Контент классифицируется по форме подачи, по назначению, по оригинальности.

Под формой подачи информации подразумевается, в каком виде будет осуществляться восприятие содержимого электронного контента: текстовый файл, рисунок или схема, аудиозапись или видеозапись. Под оригинальностью контента, в свою очередь, понимается его уникальность или неуникальность. Рассматривая контент с точки зрения назначения, его подразделяют на обучающий, продающий, коммуникативный, развлекательный и другие виды [34]. В своей работе Д. В. Гринченков и Д. Н. Куций классифицируют электронный контент по образовательно-методическим функциям (электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные средства контроля, электронные учебно-методические комплексы) и по типу информации (текстовая, визуальная, комбинированная, аудио- и видеoinформация, интерактивные модели, сложноструктурная). [62] В педагогической литературе термин «контент» используется с уточнениями «образовательный», «обучающий», «учебный». В соответствии с ГОСТ Р 52653- 2006 образовательный контент – «структурированное предметное содержание», применяемое при освоении образовательных программ и являющееся составной частью электронного образовательного ресурса. [62] В своей монографии

А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина аналогичным образом определяют понятие образовательного контента, ссылаясь на обязательность отчетливости структуры предметного наполнения, используемого в образовательном процессе. [212] Под дефиницией «контент» авторы, изучающие дистанционные образовательные технологии, понимают тексты, графические, звуковые, зрительные способы представления информации, мультимедиа и другие виды информационного наполнения. [212]

В словаре понятий и определений контент – это «содержание. Существенными параметрами контента является его объем, актуальность и релевантность». [139] П. С. Ломаско образовательный контент рассматривает как наполнение интерактивного средства обучения определенным содержанием, которое предоставляется результатом совокупности аудио, видео, текстовой и другой информации. [139] Проанализировав предлагаемые в научной и нормативной литературе определения образовательного контента, можем определить его как актуальное, значимое, качественное содержание образовательного ресурса, состоящее из мультимедийных источников информации, используемых обучающимися для освоения образовательной программы. Несмотря на то, что электронный образовательный контент призван выполнять в процессе обучения такие функции, как демонстрация учебной информации, информационно-справочное обеспечение, приобретение практических навыков, контроль и оценку, форма организации учебных занятий, при этом уже не является, традиционной классно-урочной, а представляет собой некую совокупность индивидуальной и групповой форм. Использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий открывают новые возможности для увеличения результативности освоения образовательных программ, в том числе и во время внеаудиторной контактной работы. В электронном практико-ориентированном контенте могут присутствовать все виды традиционных занятий, но в новом формате, с учетом специфики электронной образовательной среды. Этот аспект особенно актуален в системе дополнительного профессионального образования, так как появляются

возможности освоения программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации без ущерба для профессиональной деятельности, а также варианты выбора образовательных организаций и даже определенных преподавателей. [182]

На примере некоторых традиционных видов учебных занятий можно увидеть, насколько расширяются их возможности при использовании электронного образовательного контента в системе онлайн обучения студентов:

– лекционные занятия реализуются как в режиме видеоконференций, когда преподаватель выступает в привычной всем роли лектора, так и в электронной форме: тексты, презентации, учебные пособия и другое. При этом слушателям, как правило, дается возможность сохранить учебную информацию на электронном носителе и вернуться к ней в удобное время, что актуально для тех, кто осваивает образовательную программу без отрыва от производства;

– практические занятия имеют ряд преимуществ в отличие от аудиторных, так как получение практических навыков с помощью учебных тренажеров может проводиться в режиме отсроченного времени, что немаловажно, если обучающийся находится в другом часовом поясе;

– консультации обучающихся возможны в режиме видеоконференций или чатов, либо в порядке асинхронного взаимодействия участников образовательного процесса с использованием социальных сетей и электронной почты.

Образовательный контент – это структурируемое предметное содержание дисциплины, используемое в образовательном процессе. [139] В качестве варианта представления образовательного контента можно выделить полосы тем, отобранных на материале научных монографий, статей, диссертаций, и предлагаемых обучающимся для изучения в определенном, систематизированном порядке. Используя принцип детализации дисциплин на содержательном уровне, необходимо отметить целесообразность использования метода контент-анализа при отборе учебного материала и в соответствии с

требованиями стандарта, образовательной программы и учебного плана. Использование метода контент-анализа позволяет создать на процессуальном уровне образовательный контент как продукт, готовый к практическому применению. Для педагогического проектирования образовательного контента необходимо использовать конкретные четко прописанные алгоритмы, а для проведения контент-анализа с целью отбора учебного материала необходимо наличие основного подхода, объекта проектирования контента. Таким образом, образовательный контент будет иметь универсальный характер. [139]

Моделирование практико-ориентированного образовательного контента предполагает:

- 1) определение соответствия учебных тем целям и содержанию практико-ориентированной подготовки;
- 2) последовательное распределение дидактических единиц по темам;
- 3) определение тематического и текстового практико-ориентированного образовательного контента;
- 4) определение целей, задач, средств, методов и технологий реализации практико-ориентированного образовательного контента;
- 5) обеспечение мониторинга образовательного контента.

Проектирование образовательного контента позволяет унифицировать, обобщить и систематизировать образовательный контент на каждом из этапов практико-ориентированной подготовки, что является важным фактором повышения качества образования современного дидактического материала: учебников, учебно-методических комплексы, хрестоматий и т.д.

В качестве важнейшего условия трансформации образовательного процесса высшей школы в современных условиях выдвигается создание новых образовательных сред, которые отражали бы и изменяющийся характер отношения человека с социальной, природной и информационной средой и обеспечивали бы включенность современного человека в процесс образования. Поэтому проблема конструирования практико-ориентированной образовательной среды является актуальной. [166]

В литературе по проблемам педагогики и философии образования понятие «среда» встречается в ряду как традиционных, так и активно формирующих свой содержательный потенциал понятий [99]: среда, образовательная среда, культурно-образовательная среда, образовательное пространство, информационная среда, учебно-информационная среда, обучающая среда, учебная среда и др. Для обозначения обобщенной модели сред, «работающих» в сфере образования, можно использовать такой теоретический концепт, как «образовательная среда (среды)», не солидаризируясь при этом с авторами, которые разрабатывают понятие «образовательная среда» применительно к конкретным ситуациям. Образовательные среды в таком понимании характеризуются рядом черт. Прежде всего, необходимо отметить, что под средой обычно предлагается понимать зону «непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [82], в ЕЭС принят термин «окружение» (среда), под которым подразумевается совокупность элементов, при сложении своих отношений, составляющих пространство и условия жизни человека. Эти и многие другие определения достаточно неопределенны, но едины в констатации большой мерой сложности ее как системы. Образовательные среды разнообразны по содержательным характеристикам и формам. Они могут иметь несколько (или много) уровней – от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса. Мы можем говорить «советская образовательная среда», «европейская образовательная среда», «классическая образовательная среда», «современная образовательная среда», «образовательная среда конкретного вуза».

Несмотря на значительное расширение педагогических представлений о взаимодействии человека и среды, как отмечает Л. И. Новикова [172], эти знания трудно применимы на практике в силу большого разнообразия трактовок понятий «среда», «образовательная среда». Наряду со сложностью, можно отметить гетерогенность составляющих ее элементов. В среды включают множество разнокачественных компонентов, таких, например, как совокупность

материальных факторов, пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений, в том числе взаимодействующих между собой инновационных и традиционных моделей образовательных комплексов-систем, систем стандартов образования, интегрирующих содержание учебных предметов учебных программ и планов, высокотехнологичных образовательных средств и образовательного материала, и, главное, нового качества взаимоотношений, диалогического общения между субъектами образования. Отмечается, что все данные факторы взаимосвязаны, они создают различные вектора и уровни влияния на каждого субъекта образовательной среды [213], придавая ей принципиально нелинейный характер. Причем среда и человек образуют систему, в которой субъект рассматривается как первичный и исходный.

Существующие обучающие свойства среды – ее интегральные эффекты. [151] Они выражаются в появлении новых адаптивных качеств, позволяющих ему ориентироваться в новых задачах и результативнее решать старые.

Важной для нашего исследования также является данная В. А. Ясвином количественная характеристика образовательной среды (по параметрам: широта, интенсивность, осознаваемость, эмоциональность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость), используемая при ее моделировании и оценке. [254] Поэтому практико-ориентированная среда предоставляет возможность получения необходимых для него информации, данных, сведений и т.д., умение же получать информацию и преобразовывать ее приобретает в процессе управления качеством подготовки студентов.

Возможности практико-ориентированной среды определяются полнотой и разнообразием средств (потенциалом, ресурсом), которые она предоставляет: предметный, исследовательский, а также организационный, научно-методический и т.д. [254] Разнородность, изменчивость сред – их необходимое качество. Именно в таком качестве они становятся основным моментом и источником обучения, т. к. дают обучающемуся возможность самостоятельно

формулировать собственную проблему и создавать учебный проект, посредством которого студент обучается. Знание в этом случае обретает активность, инструментальность, обучающийся обретает навыки инновационной деятельности.

Влияние среды неоднозначно. Они могут быть как стихийно складывающимися, так и векторно-направленными. [254] Тем не менее средовой подход в обучении позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность ученика в область формирования обучающей среды, в которой происходит его самообучение и саморазвитие. В этом случае преподаватель становится главным конструктором и дизайнером образовательной среды. При этом целью и условием решения образовательных задач выступает саморазвитие, самопроектирование личности студента. В соответствии с исследованиями А. А. Вербицкого [51], мы рассматриваем процесс подготовки студентов в условиях практико-ориентированной среды как новую образовательную модель, затрагивающую все структурные звенья педагогической системы, предполагая изменение цели, содержание, формы, методов и средств обучения и контроля. Опираясь на работы А. А. Вербицкого, мы включаем в понятие «практико-ориентированная среда» цепочку последовательно взаимосвязанных элементов: практико-ориентированные цели образования – практико-ориентированные результаты обучения и воспитания; субъект-субъектные отношения (деятельность преподавателя – деятельность студента), практико-ориентированные организационные формы, методы обучения и воспитания, средства обучения и воспитания. [51]

Существенными положениями в таком рассмотрении среды являются:

- возможность интегрировать в рамках средового подхода разные аспекты взаимодействия человека со средой в рамках тех социокультурных изменений, которые претерпевает современное общество и которые оказывают значительное влияние на процессы передачи опыта в новом обществе;

- возможность совместить в одной модели среды макро-(социальный) и микро-(индивидуальный) уровни описания образовательной среды;
- выявить и обозначить роль активности человека в образовании;
- связать феномен образовательной среды с разными видами образования в современном обществе – с формальным, с неформальным и с информальным.

С точки зрения выбранной системной методологии, можно выявить особенности рассмотрения образовательной среды:

1) образовательная среда рассматривается относительно субъекта образования и тех изменений, которые происходят в культурных механизмах образовательной деятельности;

2) образовательная среда и субъект образования – равноправные, хотя и неразрывные субстанции в реальной жизни;

3) важным становится их непрерывное взаимодействие, выражающееся в социальном конструировании субъектами самой среды и в построении практики взаимодействия со средой;

4) границы среды подвижны и не определяются предметностью среды, они зависят от способности субъектов образования выстраивать коммуникативные связи и отношения, направленные на развитие себя и образовательной среды.

Практико-ориентированная образовательная среда выступает в качестве многоуровневой системы [254], ее сложность характеризуется наличием разнообразных элементов, каждый из которых выступает в качестве подсистемы, при этом сложность взаимосвязей зависит от количества различных факторов (пространственно-предметное окружение, социокультурная обстановка, социальное окружение, характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и т.д.). В качестве основных ее характеристик выступают неопределенность, открытость, динамизм, развивающий характер, способность наращивать упорядоченность за счет адаптивной активности.

Проектирование практико-ориентированной образовательной среды требует анализа образовательных целей, разработки дизайнерских планов [191], направленных на удовлетворение потребностей обучающихся, корректировки и преобразования дизайнерских идей в определенные кластеры в соответствии с индивидуальными потребностями и особенностями развития обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, а также оценки их эффективности. Такое проектирование, на наш взгляд, будет способствовать оптимизации образовательного процесса, расширению смыслового пространства содержания и форм образования и, что немаловажно, для повышения качества подготовки будущих педагогов физической культуры.

Средовой подход, по мнению Ю. С. Мануйлова [150], представляет собой теорию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития учащегося. Теорию средового подхода можно определить, как методологию педагогической деятельности и как методологию научно-педагогического исследования.

При этом существуют особенности в массовом применении методологии средового подхода. Всякая концепция оценивается педагогами-практиками с точки зрения четкости, однозначности, сложности и масштабности целей и задач, которые потребуется решать им на их рабочих местах, с конкретными детьми, классом. Несомненно, средовой подход как метод опосредованного управления не предназначен для организации деятельности в пару действий с детерминированным результатом, а главное, с простым, давно известным и послушным объектом управления. Такая методология носит синергетический характер.

Основываясь на позиции И. А. Зимней [87], определяющей «образовательное (воспитательное) пространство, как ряд встроенных (от межгосударственного уровня до индивидуально-типической основы «Я»)» образовательных уровней и позиции В. А. Ясвина [254], рассматривающего образовательную среду в качестве совокупности взаимопроникающих образовательных сред различного уровня: от макросреды (общекультурная,

федеральная и др. образовательные среды) до микросреды (локальные образовательные среды – семейная, школьная и др. образовательные среды), моделирование практико-ориентированной среды следует рассматривать «как целостность, объединяющую две составляющие: внешнее (по отношению к образовательному учреждению) образовательное пространство и внутреннюю образовательную среду образовательного учреждения». [150] Например, внешнее образовательное пространство интегрирует в процесс управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры влияние органов управления, научных учреждений, учреждений культуры и спорта, учреждений, осуществляющих профессиональную практику студентов, других профильных вузов и т.д. Внутреннюю практико-ориентированную среду определяет «процесс взаимодействия ее элементов, пространственно-временной аспект формирования, развития и угасания, создание условий и механизмы развития и саморазвития субъектов среды, наличие средств для удовлетворения целей субъектов, имеющихся в ее арсенале». [150] При этом физическая культура выступает как «культурная среда», как часть социальной среды, является пространством, создающим, в свою очередь, взаимодействие личности будущего педагога физической культуры и образовательной среды.

В. П. Делия описал функции, выполняемые образовательной средой, которые [67], по нашему мнению, применимы и к описанию трансдисциплинарной среды:

- предоставляет свободу выбора мировоззренческих взглядов, идеалов;
- личностно-ориентирована, развивает внутренний потенциал студента и способствует развитию свойств профессиональной личности;
- адаптирована к социальным условиям, установкам общества, динамична;
- рассматривается как часть макросоциума, детерминируя развитие индивидуальной компоненты в профессиональной подготовке специалиста;
- толерантна к наследию прошлого и способна взаимодействовать с другими культурами в режиме диалога». [67]

Поэтому в практико-ориентированной среде субъект понимается не как абстрактная категория, а как человек, когнитивная способность которого детерминирована его телесной, социальной, коммуникативной природой. Субъект и объект не противостоят друг другу, а дополняют, доопределяют друг друга. Характеризуя субъекта сложностного познания, можно выделить следующие особенности. [42] Во-первых, субъект предстает не как изначально данный, а как конструируемый в пространстве сетевых социальных и междисциплинарных взаимодействий, воплощающий, и на уровне индивида, и на уровне научных сообществ, черты коллективного субъекта познания. Во-вторых, деятельность субъекта направлена не только на познание объективной реальности, но и на то, как мы познаем эту реальность, какими способами «сознание зацепляет мир». В-третьих, субъект, понимаемый как сложная целостность, выполняет не только когнитивные функции, но и ценностно-целевые, моральные действия. В-четвертых, субъект есть не фиксированная данность, а постоянно самоопределяющаяся в процессе коммуникативного действия целостность, характеризующаяся физиологическими, биологическими, социальными, когнитивными, этическими и прочими параметрами порядка. [87]

Резюмируя изложенное, мы приходим к выводу о том, что сочетание компонентов (практико-ориентированное задание, практико-ориентированные ситуации, практико-ориентированный образовательный контент, практико-ориентированная среда) необходимо рассматривать как новую теоретико-методическую основу реализации практико-ориентированной подготовки студентов, которая:

а) рассматривает обучаемого как активную, творческую и саморазвивающуюся личность, способную максимально реализовать свои возможности для решения профессиональных задач;

б) учитывает социальный заказ общества и потребности личности;

в) представляет собой взаимосвязанный процесс субъект-субъектных отношений преподавателя и обучаемого, обеспечивающий целенаправленное

формирование общих и профессиональных компетенций, овладение умением осуществлять межличностную коммуникацию.

1.2 Практико-ориентированная подготовка бакалавров в современном вузе

Управление качеством практико-ориентированной подготовки бакалавров предполагает целенаправленное проектирование образовательной среды вуза, что требует гармонизации существования в вузе следующих подсистем: образовательного процесса (методическое обеспечение); кадрового обеспечения (уровень заинтересованности студентов, преподавателей, руководства вуза); материального обеспечения учебного процесса в вузе; контроля (проверка успеваемости бакалавров, рейтинг преподавателей); дополнительного образования (повышение квалификации, дополнительные направления профессиональной подготовки и самосовершенствования студента).

Практико-ориентированная подготовка обеспечивает качество подготовки бакалавра на основе современных требований университетского образования. Поэтому традиционно сложившийся процесс обучения в вузе нуждается в серьезной перестройке, его модель должна обеспечивать студенту формирование способности мобилизовать свои знания и опыт для решения конкретных задач по профилю деятельности. В отличие от традиционной формы образования акцент должен быть сделан на практическую деятельность.

В свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда, проблема профессиональной подготовки бакалавра становится особенно актуальной [4,15,17]. Так, С. С. Полисадов [193] успешность преподавания в высшей школе связывает с реализацией практико-ориентированного обучения бакалавров. Под данным видом обучения автор понимает процесс освоения студентами образовательных программ с обязательным акцентом на практическое решение задач. При этом, оптимальное сочетание фундаментального общего образования и профессионально-

прикладной подготовки, по мнению С. С. Полисадова, должно лежать в основе практико-ориентированного подхода.

Подтверждает необходимость изменения подходов к учебному процессу в вузе и Е. В. Романова, которая уверена, что для подготовки бакалавров в современном вузе необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы студент имел возможность пополнять, проверять и внедрять свои теоретические знания в практическую деятельность. Успешному процессу самоопределения студентов, по мнению автора, способствует практико-ориентированный подход, где решению практических задач уделяется большее время, нежели теоретической подготовки молодых специалистов. На основе проведенного исследования Е. В. Романова формулирует вывод, согласно которому сущность практико-ориентированного подхода к обучению сводится к соединению новых знаний и применению их в практической деятельности. Основным элементом – учебные практики, объем и содержание которых определяется учебным планом. К основным принципам разработки педагогической практики следует отнести: соответствие, свобода выбора, сотрудничество, преемственность, системность, связь теории и практики. [203]

О. Ю. Ворожбит, В. Г. Кривошапов [55] рассматривают зарубежные подходы практико-ориентированного образования, как направления для развития отечественной вузовской науки. Авторы делают акцент на обучение высококвалифицированных кадров, которые смогли бы продемонстрировать свои знания на практике. По их мнению, только практические умения и навыки способствуют становлению высококвалифицированного специалиста. К примеру, в Европе, Азии и Америке у абитуриентов имеется возможность выбора стиля обучения. По мнению исследователей, зарубежное высшее образование становится все более современным и качественным, но потребность в высококвалифицированных работниках, владеющих практическими навыками обучения, не прослеживается в полной мере в Японии, Китае и Корее. Напротив, в США образование сводится к практико-ориентированному подходу, при этом, для каждого студента имеется индивидуальная программа, по которой он

развивает и совершенствует свои профессиональные навыки и компетенции. Имеется поддержка практико-ориентированных учебных заведений: научно-исследовательских институтов, помощь в кооперации промышленных фирм и учебных заведений для повышения качества подготовки молодых специалистов. В сложившейся зарубежной системе высшего образования предусматривается расширение профиля практико-ориентированной подготовки студентов, пересмотр программ обучения в прикладных областях знаний, увеличение стипендий на послевузовское образование. Однако отмечается узкий профиль обучения и недостаточность рабочих мест, а также продолжительность постуниверситетского образования до десяти лет. Авторы считают, что российской системе образования, в частности высшей школе, необходимо иметь практико-ориентированную направленность обучения для надлежащей производственной адаптации. [55]

В сложившейся ситуации в высшей школе надо менять технологию обучения и переходить от технологий передачи знаний к технологии обучения с приобретением опыта. О. В. Лобода и И. В. Позднякова считают, что практико-ориентированный подход к обучению принесет свои плоды только в результате разработки оптимальной модели и выделяют следующие виды зарубежных практик по данному вопросу: прикладной бакалавриат (работа со сложными технологиями наряду с фундаментальными знаниями в определенной области исследований), дуальное образование (гибкие образовательные программы), всемирная инициатива CDIO (инженерная и технологическая направленность), свободных искусств и наук (применение накопленных знаний в широких областях), корпоративный университет (многофункциональные центры), сотрудничество между высшими школами и предприятиями (развития духа предприимчивости и творческих способностей). [140] Для должного внедрения практико-ориентированного подхода в российскую систему образования необходимо сосредоточить усилия на создание эффективной сети учреждений, соответствующей реалиям экономики знаний, а также предпринять усилия, связанные с поиском наиболее оптимальных вариантов практико-

ориентированного подхода. В связи с этим, к уровню компетенции педагога предъявляются высокие требования, поскольку акцент в обучении должен быть сделан на практической направленности, что благоприятствует последующей трудовой деятельности. [140]

А. Л. Андреев справедливо отмечает, что сегодня наибольшую ценность для работодателя приобретают не сами знания, как таковые, а умение молодых специалистов применять эти знания в практической деятельности и осваивать нужные производственные технологии с минимальным количеством затраченного времени. [7] Поэтому практико-ориентированное обучение направлено на развитие профессиональных компетенции студентов.

Подготовка бакалавров физической культуры в вузе [70], должна отвечать запросам, которые задает в настоящее время работодатель. Постоянное совершенствование образовательных программ высшего образования влечет за собой изменение «набора компетенций» будущих квалифицированных работников соответствующих уровней и профилей. Именно в структуре ключевых компетенций и ключевых квалификаций концептуально обозначаются цели современного образования, в которых они выступают активным ядром качества [70], дополняя процесс практико-ориентированной подготовки личностными составляющими (ценностность, мотивация, коммуникация, регулятивность). [7]

Основная задача практико-ориентированной подготовки бакалавров в сфере физической культуры заключается в развитии высокого уровня мобильности личности, профессионализма, умений применять свои навыки в незнакомых обстоятельствах, а также применять навыки коммуникации и взаимодействия в таких ситуациях, чувства ответственности и дисциплинированности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. За последние годы в научной литературе появилось немало исследований, описывающих процесс

подготовки студентов по физической культуре. Описанием методов подготовки бакалавров по физической культуре занимались такие ученые и педагоги, как А. Г. Герасимова, Ю. Д. Железняк, И. П. Зайцева, Л. К. Иляшенко, Д. С. Костылев, О. Г. Красикова, М. М. Кутепов, И. В. Манжелей, М. П. Прохорова, Ж. В. Смирнова, К. Н. Фадеева, А. А. Шарапов и др.

Кутепов М. М. и Кутепова Л. И. выделяют такие особенности деятельности обучающихся, связанной с физической культурой, как [126]: сочетание учебной и спортивной деятельности в рамках своего образовательного процесса и необходимость организации тренировок и соревнований на совершенно ином высочайшем организационном уровне.

По нашему мнению, во-первых, эффективность практико-ориентированной подготовки бакалавров в сфере физической культуры возможно обеспечить в условиях проектирования смыслообразующего контекста обучения.

Контекст, по определению А. А. Вербицкого, «это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует». [51] В соответствии с теорией деятельности усвоение социального опыта осуществляется в процессе перехода от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной, а затем к учебно-профессиональной. Таким образом, опираясь на исследования А. А. Вербицкого [51], мы полагаем, что практико-ориентированная подготовка бакалавров должна включать динамическое проектирование предметного и квазипрофессионального содержания деятельности педагога физической культуры. Реализация практико-ориентированного обучения в системе профессионального образования в рамках контекстного подхода предполагает последовательное моделирование

профессиональной деятельности будущего специалиста со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих модулей образовательной программы. Как отмечает, З. Р. Танаева, «воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности осуществляется в большей степени путем реализации технологий имитационного обучения. Спецификой имитационной технологии является не активность как таковая, а моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Имитационные модели позволяют соотносить учебную информацию с профессиональными ситуациями и проблемами, использовать ее в качестве практических ориентиров профессиональной деятельности будущего специалиста». [229] Такой подход обеспечивает формирование познавательных и профессиональных мотивов обучаемых, продуктивную активность их мышления и поведения. Практико-ориентированная подготовка, построенное в соответствии с внутренним и внешним контекстом, обеспечивает вовлечение бакалавров в работу таким образом, чтобы их активность сравнивалась с активностью преподавателя. [229]

Во-вторых, эффективность практико-ориентированной подготовки обеспечивает моделирование индивидуальных образовательных маршрутов бакалавров.

Проблеме исследования индивидуальных образовательных маршрутов посвящено большое количество научных исследований. В частности, такие современные авторы, психологи и педагоги, как Л. В. Байбородова, Т. Н. Гущина, М. В. Кларин [105], Н. А. Лабунская [128], А. П. Тряпицына [223], И. С. Якиманская [250] и др. посвятили свои труды исследованию индивидуальных образовательных маршрутов. В целом они сводятся к тому, что данное понятие отражает новое видение образовательной программы в сочетании с индивидуальными способностями и возможностями воспитанника. Индивидуальный образовательный маршрут, таким образом, представляет собой замысел будущих педагогов физической культуры относительно собственного

продвижения в образовании и проект, который конкретизирует образовательную программу и планы студентов.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская [128], А. П. Тряпицына [223], Ю. Ф. Тимофеева и др.).

Индивидуальный образовательный маршрут определяется А. В. Золотаревой [82] в соответствии с образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

ИОМ, по мнению Н. А. Лабунской [128], адекватен личностно-ориентированному образовательному процессу, но в то же время, не тождественен ему, так как имеет специфические особенности. Он специально разрабатывается для конкретного одаренного учащегося. Причем на стадии разработки ИОМ одаренный учащийся выступает как субъект выбора дифференцированного образования, предлагаемого образовательным учреждением и как заказчик образовательных услуг, предъявляя свои образовательные потребности, познавательные и иные индивидуальные особенности. А на стадии реализации учащийся выступает как субъект осуществления образования. В этом случае личностно ориентированный образовательный процесс реализуется как ИОМ при условии использования функциональных возможностей психолого-педагогической поддержки. Важно, что поддержка одаренного учащегося в образовательном процессе трансформирует личностно-ориентированный образовательный процесс в ИОМ. Содержание ИОМ определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями, интересом и возможностями учащегося

(уровнем готовности к освоению программы) и его родителей в достижении необходимого образовательного результата, содержанием базовой образовательной программы.

Введение и анализ понятия «индивидуальный образовательный маршрут» [128] позволяет подойти с иных позиций к проблеме реализации трансдисциплинарного подхода. Эти позиции связаны с рассмотрением образования во взаимосвязи с жизнедеятельностью студента, с его ориентациями, целями, планами; с выявлением возможных типов, видов, вариантов маршрутов; с раскрытием механизмов и закономерностей формирования и осуществления маршрута; с анализом системы взаимодействия преподавателей и студентов при его реализации; с рассмотрением сущности сопровождения маршрута.

Понимание образовательной программы как маршрута освоения образовательной программы представлено в работе А. П. Тряпицыной. [223] Образовательная программа рассматривается как своеобразная модель путей достижения образовательного стандарта, когда выбор пути реализации стандарта зависит от индивидуальных особенностей конкретного ученика. При построении образовательного маршрута создаются условия для самовыражения личности при обязательном достижении целей обучения. Формируемая как индивидуальный образовательный маршрут образовательная программа является сложно структурированной. В ней выделяются целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационно-педагогический, результативный аспекты. [223]

Эффективность разработки индивидуального образовательного маршрута обуславливается рядом условий: осознание всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости индивидуального образовательного маршрута как одного из способов самореализации личности обучающегося; осуществление педагогического сопровождения и информационной поддержки процесса разработки индивидуального образовательного маршрута обучающимися; организация рефлексии как основы коррекции индивидуального

образовательного маршрута, т. к. будущий профессионал может испытывать затруднения в процессе получения образования:

- в вычленении, оформлении и осознании личностных смыслов образования;
- в определении содержательного круга задач, которые могут возникнуть в процессе образования;
- в освоении способов решения системы образовательных задач, складывающихся в индивидуально-личностный образовательный маршрут.

Предложенная Н. А. Лабунской [128] типология индивидуальных образовательных маршрутов построена «от студента» и отражает те реальные пути восхождения к образованию, которые во многом формируются самим студентом.

Типизация индивидуальных образовательных маршрутов базировалась на основной ориентированности маршрута – отсюда ориентационный подход к их рассмотрению. В ориентированности маршрута отражены и обобщены цели, задачи, результаты, к которым стремится студент, получая образование. Ориентированность может быть определенной или неопределенной (в исследовании маршруты неопределенной ориентации не рассматривались). В ориентированности маршрута выделяется одна или несколько направленностей равной или разной значимости. В последнем случае прослеживается ведущая направленность. [223]

Выделены следующие типы индивидуальных образовательных маршрутов [128]: Я-центрированный; ориентированный на получение знаний; связанный с формированием студентом себя как человека образованного; связанный с формированием студентом себя как будущего специалиста; с формированием себя как будущего учителя; ориентированный на научную деятельность. Охарактеризуем каждый из выделенных типов маршрутов.

Я-центрированный маршрут характеризуется ориентированностью на познание себя, своих особенностей, способностей, возможностей, их реализацию, утверждение себя в жизни. Ведущая линия продвижения – линия

личностного роста, линия знаний просматривается слабо, линия профессионального самоопределения едва намечена. [40] Продвижение по маршруту носит преимущественно линейный характер. Следов планирования в этом типе маршрута не прослеживается.

Маршрут, ориентированный на получение знаний, связан с продвижением по соответствующей линии. В нем просматриваются элементы планирования, они связаны с выделением некоторых предметных областей как областей более активного внимания. Маршрут может развиваться в плане как количественного, так и дифференцированного накопления знаний [223], далее просматривается переход к систематизации знаний.

Маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как человека образованного, содержательно и структурно сложнее рассмотренных. Связано это с понятием образованного человека, различно (более широко или более узко) понимаемого студентами. Маршрут достаточно четко очерчен. В нем просматриваются три линии продвижения: знаний, личностного роста, профессионального самоопределения. [128] При этом линия знаний имеет не количественную направленность, а конкретизирована определенной позицией – стать образованным человеком. Маршрут ориентирован на выход за пределы университетской образовательной среды.

Маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как будущего специалиста, не имеет содержательно четко очерченной цели: понятие «специалист» [128] студенты воспринимают весьма расплывчато. В маршруте просматриваются три линии продвижения: познания – развития – совершенствования себя, знаний, будущей профессиональной деятельности. Маршрут характеризуется преимущественно линейными изменениями, постепенным движением к образованию. Локализован рамками университетской образовательной среды.

Маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как учителя, имеет вполне определенную цель. Цель конкретизирована двумя моментами: овладеть предметной областью преподавания и передать знания

учащимся. [223] Маршрут характеризуется осознанным продвижением к цели. Ведущая линия – линия знаний. В маршруте не просматриваются ярко выраженные моменты планирования, однако в нем есть образы-ориентиры, стимулирующие и направляющие движение к цели. Образы связаны с понятиями «хороший учитель» и «образованный человек».

Маршрут, связанный с ориентацией студента на научную деятельность, характеризуется жесткой подчиненностью определенной цели. Маршрут изначально спланирован, нацелен на получение определенных результатов (в интересующей научной области, по теме, проблеме). Ведущая линия развития маршрута – линия знаний, линия личностного роста – подчинена ей. Высока осознаемость маршрута и активность студента при его прохождении.

Выделенные типы маршрутов [128] анализировались по двум группам параметров, отражающих: 1) основные структурно-содержательные и динамические характеристики маршрута; 2) роль студента в формировании маршрута.

Первая группа параметров включает следующие позиции:

- структурно-содержательная определенность, очерченность маршрута, связанная с выраженностью этапов и линий продвижения;
- характер продвижения по маршруту (линейный, ступенчатый, скачкообразный);
- локализованность маршрута рамками образовательной среды университета или выход за ее пределы;
- прослеживание перспектив развития маршрута.

Параметры, раскрывающие роль студента в формировании маршрута, включают:

- осознаемость студентом проходимого им маршрута;
- активность при его прохождении;
- интенсивность продвижения по маршруту;
- эмоциональный настрой студента;
- планирование маршрута;

- результативность (количество и качество достижений).

Рассматриваемый подход способствует формированию достаточно целостного последовательного и глубокого понимания индивидуального образовательного маршрута. [128] Специфика подхода состоит в отслеживании и анализировании маршрута «вслед» за студентом, т.е. в том виде, в котором маршрут создается, формируется и преобразуется самим студентом. В этом, несомненно, проявляется односторонность подхода. Однако он позволяет раскрыть и проанализировать некоторые закономерности и механизмы построения и функционирования маршрута, и здесь проявляются его сильные стороны.

Выявленные закономерности построения и функционирования маршрута связаны [128]:

- с особенностями взаимодействия студента с образовательной средой, с последовательностью и глубиной ее освоения и использования; с выходом (или невыходом) за ее пределы;
- с характером продвижения по маршруту (равномерность – неравномерность);
- с просматриваемой определенностью и перспективностью в развитии маршрута;
- со степенью осознанности, самостоятельности, активности при прохождении маршрута;
- с превалированием планирования или хаотичности в формировании маршрута;
- с определенностью и характером достижений.

Маршрут формируется поэтапно, по мере прохождения блока педагогических дисциплин, что, на наш взгляд, сдерживает его развитие, тормозит раскрытие индивидуальности, потенциала студента. Подход не содержит критериев, ориентирующих студента при переходе на следующий образовательный уровень – магистерский или специалитет. Возможности перехода раскрываются лишь на описательном материале. Процессуальная,

технологическая сторона формирования маршрута превалирует над результативной. В исследовании не прослеживается какая-либо типизация образовательных путей студента. Многие проблемы, сопутствующие процессу построения и реализации образовательного маршрута, предлагаемым подходом не охватываются.

Другое рассмотрение индивидуального образовательного маршрута студента связано с обращением к ценностно-ориентационному подходу. [82] Такой подход способствует иному раскрытию понятия, позволяет расширить проблематику его исследования. [128] Рассмотрению понятия «индивидуальный образовательный маршрут» предшествовало введение более широкого понятия – «обобщенный образовательный маршрут» (ООМ). [93] ООМ определяется как совокупность общих для массива студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой. В ООМ раскрываются содержательные, структурные, функциональные аспекты взаимодействия и его результаты. Обобщенный образовательный маршрут существует как множество и многообразие индивидуальных образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут в свою очередь, проявляется как одна из проекций ООМ и существует как вариант пути (тип маршрута) восхождения к образованию. [128] В обобщенном образовательном маршруте выделяются три основных этапа, отвечающие каждому из них периоды и линии продвижения при получении образования. Этапы связываются с осознанием студентами себя в новой образовательной среде, с погружением в среду, с освоением среды. Периоды ООМ отражают следующие положения: осознание студентом необходимости получения образования; познание себя; утверждение себя; приобретение знаний; систематизация знаний; дифференцирование учебных предметов (областей знаний); осознание себя как будущего специалиста; ориентация на деятельность в качестве учителя, подготовка к ней; ориентация на занятия научной деятельностью, подготовка к ней.

В маршруте выделяются три линии продвижения: линия личностного роста; линия знаний и линия профессионального самоопределения. [97]

Введение и использование понятия обобщенного образовательного маршрута позволило раскрыть сущность понятия индивидуального образовательного маршрута с двух позиций: 1) как один из вариантов обобщенного образовательного маршрута; 2) как результат взаимодействия студента с образовательной средой, отражающий общее, специфичное и особенное во взаимодействии. Сопоставление позиций помогает формированию наиболее полного представления об индивидуальном образовательном маршруте, способствует проведению типизации маршрутов.

В. Е. Жабиков предлагает внедрение в практику подготовки бакалавров в сфере физической культуры трансдисциплинарных образовательных маршрутов. [74] Целью реализации трансдисциплинарных индивидуальных образовательных маршрутов является не только достижение будущим педагогом физической культуры определенного уровня образованности (грамотности, функциональной грамотности, компетентности), но и проектирование трансдисциплинарных вариантов прохождения по индивидуальному маршруту.

Трансдисциплинарные индивидуальные маршруты отражают новое видение образовательной программы, возможность гибкого вариативного использования ее материала, создания для будущих педагогов физической культуры ситуации выбора. [75] Более того, такой подход к индивидуальному маршруту предполагает отслеживание (диагностирование и коррекцию) и сопровождение ученика по маршруту с целью оптимизации и процесса, и результатов продвижения. Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается, по существу, как взаимодействие ученика с образовательной программой, потенциал которой может «работать» на ученика многовариантно и многоаспектно. Однако при всем этом маршрут остается в рамках образовательной программы, направляется и регулируется ею. Образовательная программа остается основным ориентиром и регулятором механизмов

формирования индивидуального образовательного маршрута, на которую накладываются индивидуальные особенности ученика.

Развитие подхода к образовательной программе как к маршруту подготовки будущих педагогов физической культуры связано с построением маршрута на основе дифференциации образовательных программ. Основные идеи такого подхода состоят в следующем. В подходе используется расширительное и в определенной мере качественно новое раскрытие сущности образовательной программы. Трансдисциплинарность образовательных программ позволяет трансформировать подготовку будущих педагогов физической культуры через проектирование, реализацию, изменений и осуществления индивидуальной образовательной траектории в соответствии с требованиями профессионального стандарта. [74] Образовательная программа выступает как предпосылка условий продвижения ученика в образовании при осуществлении поддержки этого продвижения. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут отражает в совокупности индивидуальные особенности и возможности будущих педагогов физической культуры, его выбор в соответствии с существующими образовательными потребностями и формируемыми компетенциями. [75]

Проектирование индивидуальных маршрутов практико-ориентированной подготовки бакалавров осуществлялось на базе научно-исследовательской лаборатории кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта ЮУрГГПУ «Трансдисциплинарная лаборатория образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта».

Конструктор индивидуальных образовательных маршрутов бакалавров состоит из двух основных частей: информационной и статистической.

Информационная часть включает разделы: «Информационно-методическое сопровождение деятельности лаборатории», «Учусь учить», «Трансдисциплинарные практикумы и мастер-классы», «Онлайн курсы для студентов», «Трансдисциплинарное проектирование самостоятельной работы

студентов». Статистическая часть включает формы для заполнения студентами и преподавателями и страницы интерпретации результатов.

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов на базе «Трансдисциплинарной лаборатории образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта» создает возможность учета мнений, эффективного взаимодействия и совместной работы бакалавров в сфере физической культуры и преподавателей. Статистическая часть содержит банк методик, позволяющих интерпретировать полученные результаты, представить их наглядно, а также сделать вывод об эффективности реализации ИОМ и своевременно его корректировать.

В дальнейшем в рамках «Трансдисциплинарной лаборатории образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта» возможно отражение следующих уровней реализации ИОМ:

- 1) для обучающихся, осваивающих образовательные программы учебных предметов на базовом уровне;
- 2) для обучающихся, осваивающих образовательные программы учебных предметов на углубленном уровне;
- 3) для подготовки научно-исследовательских работ и подготовки к предметным олимпиадам.

Таким образом, практико-ориентированная подготовка бакалавров предполагает решение проблем, связанных с совершенствованием потребностно-мотивационной сферы студентов, включающей особенности формирования мотивов учебной деятельности, а также высокого уровня познавательной активности. [103] Кроме того, практико-ориентированная подготовка бакалавров предполагает целенаправленную деятельность в рамках синтеза нового знания, самоактуализации в процессе учебной деятельности и самореализации посредством приобретаемого творческого практического опыта, который является необходимым уже на этапе начальной профессиональной самореализации. [40]

Кроме того, современные тенденции практико-ориентированной подготовки бакалавров подразумевают освоение студентом содержания дисциплин образовательных программ в рамках индивидуальных образовательных маршрутов, а методология современного процесса обучения предписывает ориентироваться на тенденции трансдисциплинарного подхода.

1.3 Современные тенденции подготовки магистров в условиях практико-ориентированного обучения

Стратегия развития инновационного общества требует поиска и обоснования новых социологических индикаторов и практико-ориентированных моделей формирования концепции «экономики знаний». В данной концепции, несомненно, возрастает инновационная роль академической степени магистра. При этом аккумуляция интеллектуальной собственности новых инновационных решений развития общества, подготовка кадров высшей квалификации, в том числе и с академическими учеными степенями магистров, должна выступать одним из ведущих трендов повышения интеллектуального потенциала социума. Особенно актуальна данная проблема в условиях усиливающейся интеграции науки, образования и практики.

Наиболее известные университетские магистерские программы ориентированы на стимулирование академической мобильности магистров, повышение уровня интеллектуализации и технологической информационной креативности магистратуры по всему спектру фундаментальной подготовки специалиста. По всему спектру указанных проблем роль академической степени магистра в процессе формирования потенциала конкурентоспособности современного специалиста заметно актуализируется.

В условиях новых требований к степени магистра постоянно диверсифицируется роль профессорско-преподавательского состава, ответственного за формирование у магистрантов личного уровня высокого

профессионального статуса, а также личного потенциала необходимой социальной системы доминант и моральных факторов, присущих интеллектуальной элите развитого общества. Процесс формирования потенциала конкурентоспособности современного магистра органически связан с задачами трансформации университетского образования в область цифровизации и инновационных стратегий повышения интеллектуального потенциала выпускников и подготовки их к решению практических задач в профессиональной деятельности глобальной направленности.

Как отмечают М. М. Хачев, С. А. Теммоева [239], на повышение эффективности подготовки магистрантов негативное влияние оказывают следующие проблемы:

- недопонимание целей и задач магистратуры, значимости магистерского образования как среди студентов, так и среди преподавателей университетов;

- совершенно разный уровень подготовленности магистрантов к обучению;

- необходимость огромной подготовительной работы преподавателя, высокого уровня его квалификации, как в профессиональной сфере, так и в сфере педагогики и методики преподавания, научно-исследовательской работы. «Компетентность и профессионализм педагогов, их мобильность и инновационность являются визитной карточкой учебного заведения, в то время как отсутствие этих качеств может погубить любые интересные идеи и начинания» [239];

- практически все магистранты – это люди, уже имеющие высшее профессиональное образование, определенный учебный, социальный, профессиональный опыт, а часто и совмещающие обучение с работой. Они пришли абсолютно осознанно в магистратуру, имея конкретные цели, а не просто желая два года в аудитории, как это часто бывает с бакалаврами, за которых решение об образовании принимали родители, исходя из своих взглядов на будущее детей.

– увеличение доли самостоятельной работы. Обучение в магистратуре – это уже не просто процесс накопления академических знаний, а больше процесс применения этих знаний для дальнейшего совершенствования, приобретения и наращивания профессионального опыта. Магистерское образование предполагает активную исследовательскую деятельность обучающегося не только в аудитории, но и после завершения учебного процесса в стенах вуза.

– постоянно изменяющиеся условия работы с магистрантами требуют от преподавателей непрерывного самообразования, самосовершенствования.

Поэтому для организации эффективной подготовки магистрантов необходимо переосмысление методов работы образовательных организаций. Чтобы создавать инновации и адаптироваться к экономическим потребностям, вузы должны обладать гибкой структурой, которая призвана развивать у студентов навык творчества и духа предпринимательства, который необходим для запуска изменений. Университетам особенно важно быть примером тех принципов, которые они хотят привить студентам, поэтому они должны управляться таким образом, чтобы иметь возможность постоянно меняться, следуя за глобальным рынком труда. Такое развитие подразумевает отказ от иерархических процессов принятия решений в пользу стратегии сотрудничества и учета мнения студентов.

Поэтому в качестве цели разработки современных образовательных парадигм подготовки магистрантов предлагается выбрать стратегию подготовки жизнеспособного во всех сферах социального бытия современного человека. По мнению А. В. Купавцева, [128] инновационные парадигмы позволяют формировать высокий образовательный и жизненный потенциалы личности.

В качестве первой тенденции подготовки магистров выделим комбинаторность опытно-экспериментальной, научно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности.

Опытно-экспериментальная работа – это деятельность магистров, направленная на разработку, апробирование и внедрение методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе

образования, контроля качества образования, а также по другим направлениям.
[182]

Научно-исследовательская деятельность – это деятельность магистров и преподавателей, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. [34]

Проектно-исследовательская деятельность – это совместная учебно-познавательная деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. [82]

Педагогическое сопровождение научно-исследовательской работы осуществляется в несколько этапов, проходящих следующие стадии:

1) подготовительный (проверка навыков научной организации студентов, проверка умений работать с литературой, либо с информационными источниками);

2) практико-ориентированный (знакомство со спецификой научно-исследовательской работы в области педагогического образования);

3) исследовательско-результативный (формирование темы исследования; сам процесс проведения научно-исследовательской работы: составление плана научного исследования, сбор и обработка материалов исследования; оформление и презентация результатов творческой деятельности).

Само же выполнение научно-исследовательских заданий осуществляется в несколько этапов:

- анализ фактов, явлений и их связей в области естественнонаучного образования;

- осознание исследовательской задачи, актуальности исследовательского задания;
- постановка цели исследования для выполнения исследовательского задания;
- выдвижение гипотезы для выполнения учебно-исследовательского задания;
- выполнение и практическая проверка исследовательского задания на основе теоретических знаний и подтверждения выдвинутой гипотезы;
- оформление результатов исследования и их презентация.

Таким образом, успешность выполнения научно-исследовательской деятельности зависит от получения обратной связи, как от студентов, так и от педагогов. В связи с чем научно-исследовательская работа должна осуществляться систематически с выпуском печатной продукции.

Анализ организации научной деятельности магистрантов, обучающихся по ряду программ, позволяет выделить особенности организации этой деятельности, учет которых способствует ее продуктивности. [154] К этим особенностям относятся:

1. Ориентация научной деятельности на интересы и потребности магистрантов. Продуктивность научно-исследовательской деятельности магистранта во многом зависит от учета его личностного интереса к выполняемому исследованию и адекватности поставленной перед ним научной задачи его исследовательскому опыту.

2. Помощь магистранту в осуществлении осознанного выбора темы исследования. Осознанный выбор студентом магистратуры темы своего исследования в соответствии с личными интересами и потребностями, осознание им своей личной ответственности за результаты деятельности способствует максимальному развитию индивидуальности студента и успеху в проведении исследования.

3. Смещение профессиональной роли преподавателя при организации научно-исследовательской работы магистранта на позицию сопровождения

магистра. Преподаватель осознанно и целенаправленно создает такие ситуации, ставит такие профессиональные задачи, решение которых приводит к обогащению профессионального опыта магистранта. В процессе взаимодействия преподаватель выясняет ожидания студентов, обозначает разнообразные подходы к решению проблем, предоставляет выбор стратегии каждому. Преподаватель выступает в роли координатора, задача которого – оказать помощь студенту (по его же инициативе) в решении проблемных ситуаций, провести консультации (индивидуальные и групповые) по разработке плана исследования, алгоритму выполнения исследовательской задачи, оказать индивидуальную педагогическую поддержку магистранту в его самостоятельной работе.

На сегодня проектная деятельность выступает одним из основных современных активных инновационных методов обучения студентов магистратуры.

В качестве второй актуальной тенденции следует выделить применение консультирования как особого способа взаимодействия преподавателя и магистранта.

Консультирование в магистратуре, с одной стороны, выступает как условие обеспечения целостного индивидуального образовательного процесса, а с другой стороны, является самостоятельной структурной единицей взаимодействия преподавателя и студента. Для реализации успешного консультирования необходимо принятие педагогом студента-исследователя, позитивное отношение к нему во время консультации, максимальное уважение и интерес к проблеме, которую он стремится решить, возможность выбора магистрантом стратегии разрешения проблемы в процессе взаимодействия, открытость опыта преподавателя опыту студента и др. Следствием этого взаимодействия становится активная поддержка решений магистранта, способствующих развитию его профессиональных компетенций.

В теории и практике консультирования в образовании выделяют, например, проектное и процессное консультирование. [99] Вид

консультирования определяется в зависимости от предмета консультирования, методов работы и функций консультанта, типа отношений между участниками консультационного взаимодействия (информационно-экспертное, ценностное). При этом оба вида консультирования реализуются в форме индивидуальной, индивидуально-групповой работы консультанта с обучающимися или группой консультантов с командами обучающихся. Кроме определения видов консультирования по форме организации, консультирование различают также по содержанию – конкретное и программное. [87]

Конкретное консультирование осуществляется в тех случаях, когда речь идет об узкоспециальной проблеме отдельного студента или группы. При этом, как правило, происходит не только передача дополнительной информации, которая помогает консультируемому по-новому увидеть волнующую его проблему, но и осуществление поддержки магистранту в образовательной деятельности, способствующей построению индивидуального маршрута, определению и осмыслению собственной позиции магистранта в решении возникшей проблемы.

Анализ литературы позволяет выделить ряд условий успешного консультирования:

- максимальное уважение и интерес к проблеме, которую стремится решить консультируемый;
- «реальность личности преподавателя», который ведет себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям в процессе взаимодействия со студентом, как инициатором консультации;
- абсолютное принятие консультируемого, позитивное отношение к нему во время консультации;
- возможность выбора консультируемым стратегии разрешения проблемы в процессе взаимодействия;
- открытость опыта преподавателя опыту студента; разрешение проблемной ситуации во взаимодействии, осуществляемое с опорой на самоактуализирующуюся тенденцию студента (К. Роджерсом).

В качестве этапов консультирования рассматриваются: выявление причин, побудивших студента к обращению за консультацией; анализ, оценка и диагностика проблемы; формулировка проблемы и определение целей консультации; установление стратегии и плана действий; осуществление соответствующих действий; оценка результатов консультации и выводы.

В любом случае ведущим принципом организации взаимодействия преподавателя и магистранта в процессе консультирования становится принцип коллегиальности, который означает, что и преподаватель, и студент:

- разделяют смысл, осознают ценность и общую цель совместной деятельности и понимают взаимную ответственность за ее успешность;

- строят взаимодействие на основе диалога, отказываясь от навязывания каких-либо представлений в качестве образца в пользу обретения собственных, личностных смыслов каждым;

- допускают вариативность, «незаданность» результата совместной деятельности, поскольку продукты деятельности постоянно переосмысливаются и не могут быть однозначными;

- проявляют рефлексивную активность в понимании себя, оценке процесса и результата научно-исследовательской деятельности, своих достижений и личного вклада в общий результат.

В качестве третьей тенденции выделим использование ресурса командной работы при реализации разнообразных техник и технологий в педагогическом процессе. Грамотная организация командной работы (научные семинары, мастер-классы, деловые игры, тренинги и др.) для формулирования исследовательских задач, разработки путей их решения, совместного решения научных проблем способствует приобретению студентами ценностного опыта рефлексии, межличностной коммуникации, опыта сотрудничества, складывающегося из взаимодействия с другими участниками совместной деятельности.

Знание и учет обозначенных особенностей организации научной деятельности студентов магистратуры позволяют грамотно ее организовывать в

стенах вуза и продуктивно осуществлять ее выпускникам, будущим магистрам, после завершения обучения. Вовлеченность в исследовательскую деятельность создает ситуацию проектирования собственной деятельности в избранной профессиональной области, возникает необходимость и потребность анализа ее последствий и, как следствие, повышение качества профессиональной педагогической деятельности в целом.

Четвертая тенденция – обучение интеллектуальной технологии внедрения «стартапов» по результатам диссертационных магистерских исследований. Например, почти 72 % «стартапов» в ЕС генерируется выпускниками магистратуры и докторантуры ведущих университетов. Классические университеты, как правило, имеют широкий спектр научных школ, исследовательских лабораторий и институтов, кафедр и факультетов. На идею трансдисциплинарного проектирования «стартапов» должны быть ориентированы механизмы подготовки и выполнения курсового и дипломного проектирования, магистерских диссертаций. Для этого представляется целесообразным введение в учебные планы профильных факультетов дисциплин, включающих обучение проектированию моделей инновационных разработок и «стартапов» на базе трансдисциплинарных знаний. При таком подходе, концепция практической инновационности диссертационных исследований магистрантов в структуре университетского образования, его интеллектуального потенциала и профессиональных ресурсов, начинает выступать в принципиально новом позитивном социальном качестве – механизма инновационного роста. [148]

В качестве пятой тенденции развития практико-ориентированной подготовки в магистратуре мы выделили необходимость внедрения в процесс обучения технологий самомаркетинга и самопрезентации.

Понятие самомаркетинга чаще употребляется в экономическом контексте, где оно представляет собой маркетинговое исследование специфического товара, которым является собственная (личная) рабочая сила. [148] Это «многоэтапный и последовательный процесс, основой которого является

ситуационный анализ», гарантирующий создание устойчивой базы. [153]

Другими словами, самомаркетинг описывается как комплекс мероприятий, в первую очередь, по анализу и прогнозированию ситуации на рынке труда, а затем для создания, поддержания и укрепления необходимых (выгодных) взаимосвязей в карьерной среде. В своей книге П. Г. Перерва представляет самомаркетинг творческой личности как один из важнейших вопросов формирования направления рыночных исследований и выделяет «три основных составных элемента: самооценку своих личных достоинств и недостатков; оценку личных качеств работника; разработку и использование рекомендаций по совершенствованию, самокоррекции отдельных черт характера, психологических особенностей, стиля управления, деловых способностей».

[186]

Согласно изучению конкурентоспособности личности, И. В. Вирина делает вывод о том, что самомаркетинг представляет собой:

- 1) необходимость прогнозировать перспективы и планировать будущую специальность на основе анализа рынка труда;
- 2) сочетание обучения с производственной практикой как фундамент развития навыков трудовой деятельности;
- 3) овладение необходимыми речевыми и поведенческими техниками общения в социальном взаимодействии. [54]

В педагогической науке понятия самомаркетинга и маркетингового потенциала чаще употребляются в контексте противоречия между несоответствием возможности развития собственного новаторства и социально-экономическими требованиями общества к личности, самореализацией в условиях рыночных отношений и динамикой профессиональной реальности. Так, современные работодатели подчеркивают усиление требований к конкурентоспособным ресурсам деятельности личности, развитие которых должно происходить опережающими темпами, более того, в органическом единстве, обеспечивая основу для формирования необходимых качеств в профессиональной деятельности современного экономического человека.

Самомаркетинг представляется системообразующей категорией формирования профессионально-личностной готовности человека к преобразованию опыта его профессиональной деятельности. [54]

Самомаркетинг связывается с умением показать свои лучшие качества и навыки окружающим людям [110], именно эта характеристика и обуславливает рассматривать термины «самомаркетинг» и «самопрезентация» как взаимозаменяемые, в этом случае представляя последний как поведение человека с целью демонстрации другим собственного мнения, характера, знаний, умений, сторон личности, как искусство представить себя, по большей части грамотно и убедительно, с выигрышной стороны в профессиональной деятельности. Эти сущностные характеристики определяют сферу использования данных понятий самопрезентации и самомаркетинга, которыми являются ситуации трудоустройства, организация деловой деятельности, увеличение контактов для общения, поскольку умелое представление самого себя и своих возможностей на рынке труда и в обществе в самом выгодном свете вызывает интерес потенциального работодателя и коммуникатора.

Важной и видимой стороной самопрезентации является вербальная демонстрация собственной личности в системе внешних коммуникаций и в социальном взаимодействии, по-другому, акт самовыражения речевыми методами в официальном и повседневном окружении. В процессе коммуникации происходит передача и восприятие информации различного типа: эмоции, настроения, информации и т.д. Эффективность данного принципа состоит в профессиональном использовании приемов убеждения, внушения и подражания и применении различных приемов речевого воздействия и умения распознавать их у других. Речевое воздействие принимают в качестве основного и существенного составляющего самопрезентации, так как именно посредством него человек способен получить от других необходимые ресурсы, позволит относительно гладко и гармонично протекать социальным контактам, сконструировать образ собственного «Я» и показать профессиональную

компетентность, являющуюся обязательным деловым качеством будущего специалиста. [54]

В коммуникативном контексте в бизнес-психологии отождествляют понятия самомаркетинга и имиджа, рассматривая самомаркетинг как имидж, который представляет профессионала в самом выгодном свете. Уделяется внимание и процессу создания собственного имиджа, и изменению уже существующего имиджа с целью достижения поставленных целей, то есть самоимиджированию. Таким образом, наблюдается непосредственная связь понятий самопрезентации и имиджа, так как в социальной психологии и имиджеологии создание и донесение своего эмоционально окрашенного образа (или имиджа) до других людей является целью самопрезентации, процесса, посредством которого человек старается сформировать у других людей впечатление о самом себе. [29]

Некоторые исследователи в бизнес-психологии склонны рассматривать самомаркетинг как организацию рекламы самого себя на рынке труда с целью выгодной продажи своих знаний, умений, навыков. «Самомаркетинг – это программа определенных действий личности, которая должна создать максимально благоприятные условия для реализации главного «товара», которым обладают все здоровые, самодеятельные члены общества». [118] В данном контексте понятия самомаркетинга и самопрезентации являются эквивалентным понятию саморекламы, определяемого как создание максимальной популярности самому себе, восхваление самого себя, собственных заслуг и достоинств. Целью саморекламы становится стремление выделить себя как товар среди аналогичных, представить публике свои уникальные свойства или «доказать соответствие данного товара лучшим мировым образцам».

Задача быстрой и эффективной адаптации и саморазвития в рыночных условиях предопределила потребность в углубленном анализе своей деятельности, а также в анализе рынка услуг и труда и в оценке собственного положения на этих рынках. Процесс самосовершенствования личности является

систематическим и позволяет достичь постоянно развивающейся личности поставленных целей (ускорить продвижение по службе, перейти на новое, более предпочтительное место работы или расширить свой бизнес). Поэтому процессы самопрезентации и самомаркетинга не считаются завершенными, более того, эти понятия выступают в качестве способа обретения контроля своей жизни, способом увеличить вознаграждение и минимизировать издержки. Непрерывный процесс самомаркетинга или самопрезентации позволяет определить степень собственного новаторства и обеспечить конкурентоспособность.

Результативность реализации широкого спектра человеческих желаний предваряет процесс социального самоутверждения личности. Таким образом, в различных жизненных ситуациях получения профессии, повышения квалификации, коррекции имиджа, пополнения личных контактов и т.д., человек привлекает все свои ресурсы и вырабатывает успешную стратегию представления себя в согласовании с социально и культурно принятыми способами действия и поведения. [82] Другими словами, активизируя собственную энергию, выработанные умения, приобретенные знания и инициативу, личность выражает их в самопрезентации, таким образом, определяя свое положение в процессе взаимодействия в обществе. Профессиональная деятельность, будучи неотъемлемой частью человеческой жизни, посредством успешной самопрезентации становится фундаментом удовлетворения вышеупомянутых потребностей, самоутверждения и самореализации.

Таким образом, современная практико-ориентированная подготовка магистрантов должна создавать соответствующие условия для подготовки компетентного педагога, ориентированного на постоянное профессиональное развитие, самосовершенствование, что обеспечит в дальнейшем высокий уровень конкурентоспособности, продуктивности профессиональной деятельности и, как следствие, карьерный рост и самореализацию. Кроме успешного овладения необходимой базой знаний и умений в соответствии со

спецификой выбранной специальности, важно также владеть максимально выраженными профессионально необходимыми качествами и практическими навыками, которые являются условиями эффективного выполнения профессиональных функций на любом этапе профессионального становления личности.

Выводы по главе 1

1. Практико-ориентированная подготовка направлена на формирование системы знаний, умений, навыков, но и на получение опыта практической деятельности с целью достижения социально и профессионально-значимых компетенций.
2. В качестве компонентов практико-ориентированной подготовки выделены практико-ориентированная ситуация, практико-ориентированное задание, практико-ориентированный образовательный контент, практико-ориентированная среда.
3. Основная задача практико-ориентированной подготовки бакалавров в сфере физической культуры заключается в развитии высокого уровня мобильности личности, профессионализма, умений применять свои навыки в незнакомых обстоятельствах, а также применять навыки коммуникации и взаимодействия в таких ситуациях, чувства ответственности и дисциплинированности, эффективность которой возможно обеспечить в условиях проектирования смыслообразующего контекста обучения и моделирования индивидуальных образовательных маршрутов бакалавров.
4. В качестве тенденций практико-ориентированной подготовки магистров выделены комбинаторность опытно-экспериментальной, научно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности; применение консультирования как особого способа взаимодействия преподавателя и магистранта; использование ресурса командной работы при реализации разнообразных техник и технологий в педагогическом процессе; обучение интеллектуальной технологии внедрения «стартапов» по результатам диссертационных магистерских исследований.

2 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

2.1 Парадигма управления физкультурным образованием студентов

В философском словаре (конкретно)-научную методологию определяют совокупность методов, принципов и приемов исследования, применяемых в соответствующей отрасли науки. [119] Аналогичного мнения придерживается В. В. Краевский, который к данному уровню педагогической методологии относит совокупность методов, процедур и принципов. [116]

Выход в практику педагогической деятельности данного уровня методологии реализуется на основе различных подходов выбор которых определяется характером исследуемой проблемы, задачами научного поиска, содержательными и технологическими особенностями изучаемых процессов и явлений, условиями их реализации и т.д. К традиционным, на данном уровне методологии, применительно к исследованию проблемы педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста можно отнести личностный, информационно-коммуникативный, индивидуально-дифференцированный, диагностический, управленческий, комплексный и другие подходы. [34, 241] Однако, данные подходы, реализуемые в автономном режиме, позволяют определить лишь локальные принципы изучения и организации различных сторон педагогического процесса (ориентацию на личность, учет психофизических качеств личности, содержательную специфику и состояние взаимодействия управляющей и управляемой подсистем педагогического процесса, уровень воспитанности и развития личности, скоординированное включение в педагогический процесс всех сторон личности учащегося, всех участников и средств данного процесса и т. д.). Следует иметь в виду, что практическая реализация упомянутых подходов во многом обусловлена разнообразными средовыми и социальными факторами

(господствующая идеология, традиции, познавательные, культурные, нравственные, педагогические, правовые и другие ценности, целевые общественные установки, государственный заказ и т. д. и т. п.). [33]

В связи с этим на каждом историческом этапе развития общества все подходы в реальном педагогическом процессе приобретают определенное своеобразие и оригинальное содержательное, методическое и принципиальное исполнение. Рассматривая проблему педагогического управления физкультурным образованием студентов с этих позиций, нам представляется перспективным исследовать проблему с позиций парадигмального подхода, позволяющего, во-первых, исследовать проблему с учетом нынешнего состояния государственной идеологии, социальных приоритетов общества, доминирующих культурных, познавательных и нравственных ценностей, современного уровня развития педагогической науки в области дошкольного воспитания; во-вторых, интегрировать традиционные подходы и реализовать их в целостной образовательной концепции управления физкультурным образованием студентов.

В философии науки парадигма – это методологический конструкт, интегрирующий основополагающие научные теории, которые объясняют устройство мира, способы поиска новых знаний о нем и приоритетные ценностные ориентации научного сообщества. Поэтому парадигма педагогики индустриального общества ориентирована на ценность знания, тогда как в новой, гуманной, педагогической реальности ценностью становится личность. В знаниевой парадигме человек ценен как носитель заданных знаний, умений, навыков. В лично ориентированной (гуманистической) парадигме он ценен как субъект познания, личностного развития. [119]

Выбор парадигмы определяется позицией педагога, который разделяет ценности, лежащие в основе парадигмы, зависит от его профессионализма. Методология педагогики определяет систему принципов, а методологические принципы конкретизируются в педагогические парадигмы и т. п. В настоящее время знаниевая парадигма считается тупиковым путем развития, лично

ориентированная парадигма – перспективным. В то же время наблюдается тенденция приумножения парадигм: духовная, акмеологическая, полифоническая, андрагогическая и другие парадигмы все чаще используются в педагогической научно-практической деятельности. [99]

Парадигмальный подход в педагогике отличается продуктивностью научного поиска теоретико-методологических основ, гуманистической ориентацией практики, реализацией личностно-развивающей модели образования. Парадигма (гр.paradeigma – пример, образец) – понятие, которое сравнительно недавно вошло в научный аппарат педагогики и стало широко употребляться и связываться с целостными представлениями о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач. С парадигмальным подходом связан интенсивно идущий процесс обновления понятийно-категориального аппарата педагогики. Приоритет личности, проблемы ее универсального развития задают параметры человеческого измерения и открывают проблемное поле педагогики и образования. [147]

В истории педагогической практики парадигмы образования складывались, разрабатывались, на протяжении веков. К ним относятся знаниевая, социетарная и человекоориентационная (антропологическая), педоцентристская и детоцентристская. [182] Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена. В ряд элементов, определяющих парадигму образования, входят: 1) представление о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; 2) осознание типа культуры и способов развития человека в процессе освоения последней; 3) принципы кодирования и передачи информации; 4) осмысление ценности образования в обществе; 5) сознание культурного развития человека; 6) роль образования в социуме; 7) представление об образе и месте педагога как

носителя знаний и культуры в образовательном процессе; 8) образ и место ребенка в структуре воспитания, обучения, образования.

Названные выше парадигмы имеют не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность. [184]

Вопрос о том, следует ли ученым придерживаться той или иной парадигмы, формально уже давно приобрел статус риторического. В информационно-знаниевой парадигме человек предстает как объект процесса обеспечения его заданной системой знаний, умений, навыков, поэтому он ценен, прежде всего, как их носитель. В личностно ориентированной – как субъект познания, жизни и личностного развития, поэтому он самоценен.

Однако нормативно расставленные акценты остроту противостояния двух парадигм не снимают. Предельно запутан вопрос о содержании самой личностно ориентированной парадигмы образования. Неформально результаты педагогических исследований, отраженные в содержании педагогического образования, направляют деятельность учителя на соответствие стандартам, запросам потребителя и общества на качество образовательных услуг, воплощая все те же принципы накопительной (знаниевой) парадигмы. Интересы и потребности саморазвития, самоопределения, роста личности (как учителя, так и ученика) в образовании продолжают оставаться как бы подразумеваемым, вторичным и побочным продуктом традиционно организованной (т.е. знаниево-ориентированной) педагогической деятельности. [33]

Смысл предлагаемого Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич парадигмального подхода заключается в способности ученых адекватно понимать и точно интерпретировать задаваемые той или иной парадигмой образцы решения образовательных и исследовательских задач. По их мнению, значение парадигмального подхода состоит в научно обоснованном предложении средств, адекватных содержанию парадигмы. [33]

Проблемным моментом в исследованиях, посвященных педагогическим парадигмам является смысловое содержание ключевых понятий образовательной среды – личность, сознание, ценности, субъектность,

духовность, самоорганизация и т. д. Дискуссионными остаются и критерии «человечности» в гуманистической парадигме. Одни авторы предлагают отношения между педагогами и учащимися выстраивать на принципах диалога, сотрудничества, полилога, сотворчества, взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции. [33] Другие – приближение образовательного процесса к естественным для данного возраста формам жизни развивающегося человека; принятие личностного опыта ребенка в качестве особого компонента содержания образования, требующего адекватных способов его приобретения; ориентация текста как предмета усвоения на контекст, смысл для ученика. [43]

Разнообразие и авторская интерпретация образовательных парадигм, наличие в каждой из них позитивных аспектов (как и недостатков), непрерывное развитие педагогической науки и практики наводит на мысль о крайней сложности выделения универсальной парадигмы и ее изолированной актуализации в практической деятельности. Знаниевая парадигма не может быть реализована без учета индивидуальных и возрастных особенностей личности, а личностно ориентированная парадигма – без формирования системы знаний. [48] Обе парадигмы реализуются в деятельности, что не исключает использования ряда единообразных форм, методов и принципов в педагогическом процессе.

Исходя из сказанного, и с учетом реалий педагогической практики представляется возможным говорить о полифункциональной парадигме, основу которой составляет гуманистическая (личностно ориентированная) парадигма, реализуемая, в контексте исследуемой проблемы, на базе деятельностного, компетентностного и личностно ориентированного подходов общенаучного уровня, адаптированных к конкретной проблеме педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста.

В. В. Давыдов, опираясь на исследования А. Н. Леонтьева, в деятельностном подходе выделяет два плана:

- первый план включает потребности, цели и условия ее достижения;

– второй – собственно деятельность-действие.

По его мысли сама деятельность в своей целостности соотносима с потребностью. [65] Действия как компонент деятельности соотносимы с целью, а операции как элементы действий соотносимы с условиями достижения цели. [135]

Следовательно, деятельностный подход требует установления связи с потребностями, то есть выяснения, какие потребности вызывают конкретную деятельность, какими мотивами обуславливается цель деятельности.

Деятельность педагога (воспитателя) в процессе управления физкультурным образованием студентов связана, главным образом, с формированием учебной деятельности обучающихся, включающей их потребности, мотивы, задачи, действия и операции. [143] Учебная деятельность характеризуется двигательной (моторной), интеллектуальной (обмен информацией на языковом уровне) и духовной деятельностью. Сущностная сторона деятельностного подхода так же включает в себя ценностные ориентации. В педагогической деятельности ценностные ориентации выступают как установка, регулирующая поведение и деятельность личности. Так, социальные установки – это определенная предрасположенность личности действовать определенным образом в соответствии с объектом деятельности. [110] Ценностные ориентации отражают фундаментальные социальные интересы личности и определяют стратегическую направленность ее деятельности. Ценностные ориентации проявляются как жизненная позиция индивида, его мировоззрение, нравственные принципы. [91]

Деятельностный подход связан с готовностью личности к деятельности, которая обеспечивает, как отмечает Б. Д. Парыгин, динамическое включение личности в деятельность. Существенно и то, что готовность, в том числе и психологическая, является универсальной предпосылкой эффективности не только любой деятельности, но и других характеристик жизнедеятельности человека – его общения, отношения к другим людям и себе. [181]

Методический аспект деятельностного подхода связан с организацией и выбором приемов учебно-познавательной деятельности обучающихся. В основном она выступает, как духовная деятельность и связана с выбором средств, методов и форм познавательной и иной деятельности. [218]

С методической позиции деятельностный подход включает:

- определение цели познавательной деятельности;
- планирование и прогнозирование способов достижения цели деятельности;
- дифференциацию знаний и умений, включаемых в процесс деятельности по достижению поставленной цели;
- формирование установки и готовности личности ребенка к предстоящей деятельности;
- выбор методов и организационных форм по включению детей в учебную деятельность;
- выбор критериев и средств обратной связи, позволяющих эффективно реализовать деятельностный подход в управлении педагогическим процессом.

Выбор методов при деятельностном подходе связан с характером включения субъектов в образовательную деятельность, в том числе:

- целевыми установками занимающихся;
- наличием средств учебного взаимодействия и воздействия воспитателя на ребенка;
- сроками взаимодействия субъектов воспитательного процесса;
- характером личностной самореализации обучающихся и воспитателя;
- уровнем интеграции детей и воспитателя в учебно-воспитательную деятельность;
- рефлексивной деятельностью участников педагогического процесса.

[64]

Деятельностный подход связан:

– с аксиологическим подходом как принципом по линии выбора ценностей для удовлетворения познавательных потребностей, связанных с решением задач предстоящей деятельности, в том числе терминальных и инструментальных ценностей;

– с гносеологическим подходом как принципом, включающим выбор и субординацию знаний, умений, методов, организационных форм и средств по достижению познавательных целей учебно-воспитательной деятельности;

– с личностно ориентированным подходом как принципом, требующим учета уровня социализации личности и ее развития, целевых установок и ценностных ориентаций в учебной деятельности;

– с информационно-коммуникативным подходом как принципом по линии передачи и обмена информацией, развития источников информации и коммуникации, делающим педагогический процесс насыщенным, способным повлиять на развитие личности занимающихся;

– с комплексным подходом как принципом, вытекающим из многогранности педагогического процесса, личности учащегося, полифункциональности методов и педагогической деятельности;

– с рефлексивным подходом как принципом, требующим перевода образования в самообразование, управления в самоуправление на основе самоанализа, самооценки, самокоррекции деятельности участников педагогического процесса. [42, 64]

Содержательная сторона деятельностного подхода отражает направленность деятельности на соответствующий объект. Д. Н. Узнадзе подчеркивал, что направленность деятельности зависит от установки. Вместе с этим он отмечал, что одного понятия установки будет недостаточно для определения содержательной стороны поведения, деятельности. «Существенное значение имеет проблема двигателя или источника активности, и решающую роль здесь должно играть понятие потребности». [236]

Деятельностью подход связан с выбором средств и методов изучения и организации педагогического процесса. Руководящая функция этого подхода проявляется в установлении соответствия средств и методов:

- целям деятельности;
- уровню развития занимающихся, их готовности к познавательной деятельности.

При этом сами средства и методы должны:

- быть доступными для учащихся;
- способствовать интеллектуальному и физическому развитию детей;
- обеспечивать развитие рефлексивных процессов личности, перевод обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание, образования в самообразование. [154]

Деятельностный подход является ведущим в изучении и организации педагогического процесса, так как в деятельности происходит развитие личности. Тем более, когда речь идет о процессе физического воспитания.

Исходя из цели физического воспитания, заключающейся в воспитании здорового, жизнерадостного, жизнестойкого, физически совершенного, гармонически и творчески развитого ребенка, в процессе физического воспитания решаются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи, соответствующие возрастным, анатомо-физиологическим и психологическим особенностям детей.

В условиях доминирования гуманистической парадигмы, получившей широкое распространение, начиная с конца XX века, центром всей деятельности педагога становится личность ребенка с его интересами и мотивами, потребностями и индивидуальными особенностями, установками и ценностными ориентациями. [72]

Разрабатываемые на базе данной парадигмы концепции сводятся, как правило, к следующему:

- воспитание свободной личности на основе развития самостоятельности воспитанников;
- воспитание целостной личности на основе единства социального, психического, духовного и биологического начал ребенка;
- развитие личности на основе удовлетворения познавательных потребностей в процессе обучения.

По мнению сторонников гуманистической концепции, молодежь следует готовить к жизни в современном и будущем мире, начиная с детского возраста. С этой целью образовательному процессу так же следует придать гуманистический характер: формировать разумное поведение, воспитывать самостоятельность, развивать творческое мышление, воспитывать ответственность за свои поступки и принятые решения, обучать умению решать встречающиеся проблемы, воспитывать гуманизм в отношении к людям. [72, 82, 218]

Анализ социологических и педагогических исследований показывает, что в цивилизованном обществе гуманистическая личность становится абсолютной ценностью. Сама гуманистическая сущность определяется уровнем развития таких ценностных качеств, как духовность, творчество, ориентация на культурные ценности. Это можно сформировать только на основе личностно ориентированного подхода к организации педагогического процесса, воспитанию личности.

В современных условиях Е. В. Бондаревская личностно ориентированный подход связывает с: формированием мотивации на саморазвитие личности на основе русской культуры, развитием нравственных чувств, гражданственности, исторической памяти и патриотизма, формированием национального самосознания, воспитанием национальной чести и достоинства, воспитанием бережного отношения к русской культуре и ее развитию. [32, 33]

Исследования В. А. Беликова показали, что организация процесса обучения на основе личностно ориентированного подхода, требует опоры на две группы принципов:

- общие (универсальные) – принципы диалектического мышления (историзма, объективности, системности, диалектической противоречивости);
- специфические (внутренние) принципы, в том числе, восхождение от абстрактного к конкретному, единства исторического и логического. [18]

Мы считаем, что личностно ориентированный подход, реализуемый в рамках гуманистической парадигмы, в условиях работы практико-ориентированной подготовки, должен обеспечить реализацию ряда педагогических требований:

- включение личности в деятельности, так как только в деятельности, в процессе общения с другими людьми происходит развитие личности; [215]
- ориентация личности в ценностях, постоянное возвышение духовных потребностей, выступающих движущей силой развития личности;
- постоянный самоанализ, самооценка, самокоррекция поведения и отношений;
- учет менталитета социума, к которому принадлежит личность, их взглядов и убеждений;
- опора на потенциал личности ребенка и развитие ее задатков и способностей;
- учет направленности личности, ее отношений;
- учет уровня социализации личности, присвоения ею социокультурных ценностей.

Следует также учитывать, что личность развивается в определенной социокультурной среде, имеющей свои ценности, традиции, святыни, подвержена их влиянию при формировании жизненных установок и ценностных приоритетов.

Таким образом, личностно ориентированный подход, реализуемый на основе гуманистической парадигмы, требует центр тяжести в педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса переместить на личность обучающихся и рассматривать его в единстве и интеграции с парадигмальным, деятельностным и компетентностным подходами, используемыми нами на конкретно-научном уровне исследования.

Компетентностный подход закрепляется в отечественном образовании в начале XXI века. Это объясняется рядом причин и произошедших в мире событий. В конце прошлого века ЮНЕСКО очерчивает круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования третьего тысячелетия. В докладе «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых должно основываться образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить, – определив тем самым основные глобальные компетентности. Компетентностная модель образования вытекает из модернизации отечественного образования, мыслью которой является подготовка обучающихся к жизни, их самоопределение в стенах учебной заведения, а также их общая подготовка к выполнению всего спектра жизненных функций. В результате чего происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность», «подготовленность» на понятия «компетентность», «компетенция». [19]

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, когда студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Применение компетентностного подхода в физкультурном образовании студенческой молодежи обусловлено тем, что он рассматривается как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора

содержания образования, организации образовательного процесса и оценки результатов. [24] К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у студентов способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт [47];

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных задач, мировоззренческих, нравственных и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней овладения компетенциями, достигнутых воспитанниками на определенном этапе обучения. [25, 39] Определяя компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, А. В. Хуторской выясняет их иерархию, и в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), автор предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

- ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

- общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

– предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов. [241]

Таким образом, под ключевыми подразумевают наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости компетенции. Мы придерживаемся данной точки зрения относительно ключевых компетенций студента педагогического вуза физкультурно-спортивного профиля подготовки. Ведущая тенденция развития современной науки – гуманизация системы образования – диктует необходимость разработки новых методологических подходов в педагогике, направленных на усиление субъект-субъектных отношений в процессе педагогического управления. По нашему мнению, обеспечить методологическую основу педагогического управления качеством подготовки специалиста в контексте социальных изменений реальной действительности может экспертационный подход.

Совокупность идей, определяющих содержание экспертационного подхода, позволяет выявить анализ понятий, составляющих семантические связи и отношения понятия «экспектации».

Понятие «экспектации» (в переводе с английского – ожидание) рассматриваются как процесс и как состояние. Анализ процессуального компонента экспертаций широко представлен в психологических исследованиях. Так, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, рассматривая экспертации как систему ожиданий, указывают, что процесс социального ожидания имеет, как минимум, два направления: 1) ожидание от окружающих поведения, соответственного их позиции ролевой; 2) обязанность вести себя соответственно ожиданиям других людей. [188]

В социальной психологии ожидание является процессом представления будущего, попыткой предсказать динамику действия, или особенностей своей личности, и профессиональные ожидания выполняют функцию формирования образа будущего, влияющего на поведение человека в реальности. [179] В социально-психологической теории значительное внимание уделяется категории

социальных ожиданий, или «экспектациям», являющимися системой ожиданий или требований относительно норм исполнения индивидом ролей социальных. Система таких ожиданий выполняет функцию упорядочивания системы отношений и взаимодействий в группе. [181] В рамках теорий мотивации, профессиональное ожидание личности формируется согласно ее представлениям о возможностях удовлетворения своих потребностей, и профессиональные ожидания являются регуляторами поведения человека.

Для нашего исследования экспектаций с позиции педагогического управления важна точка зрения Т. П. Борисовой, которая исследует ожидания в контексте типа социальной среды высшего учебного заведения. Профессиональные ожидания представлены, по мнению Т. П. Борисовой, прогнозируемыми изменениями социального статуса, происходящих под воздействием профессиональной деятельности. Поступление в вуз, приобретение нового социального статуса становится в представлении молодого человека первым шагом к самореализации личности, показателем социальной успешности. В сознании первокурсников выстраивается модель перспективного развития личности. [37]

Ожидания связаны с представлениями студентов о будущей профессии, формируя образ желаемого будущего через контекст восприятия реальности. Самореализация личности, протекающая на первом курсе педагогического вуза, определяется особенностями вхождения студента в мир профессиональных знаний и отношений. Однако формирование ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, построение смыслового поля развития профессиональных компетенций, которые будут развиваться, «оттачиваться» на старших курсах и в последующей педагогической деятельности, выстраивание собственной профессиональной Я-концепции, требуют активности личности и, как следствие, активной самореализации. [74] Поэтому профессиональные ожидания становятся необходимым компонентом формирования профессионального будущего индивида через конкретные действия в настоящем времени.

Экспектационный подход предполагает рассматривать педагогическое управление качеством практико-ориентированной подготовки как процесс изменения и формирования профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса. Процесс управления профессиональными ожиданиями как мотивационных качеств личности обеспечивает формирование и совершенствование профессиональных компетенций специалиста, психологическим содержанием которых становится мотивация качества. [107] Поэтому система ожиданий личности в теории педагогического управления качеством является, прежде всего, прогнозом результата педагогической деятельности. Мотивационный подтекст ожиданий проявляется в ожидании результата, ценности повышения качества подготовки и валентности результата.

Экспектации как субъективная оценка вероятного результата, практико-ориентированной подготовки в сфере физической культуры: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. [221] В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции. Поэтому в контексте компетентностной составляющей экспектационного подхода знание перестает рассматриваться как статистический конструкт, который может быть дан в готовом виде, а процесс познания понимается как процесс смыслового конструирования человеком социокультурной реальности. Актуализация и обогащение ценностно-смысловых образований, составляющих знаниевую основу компетентности, могут происходить в специальном образом организованной образовательной деятельности, как социокультурной деятельности, предполагающей соотнесение собственных ценностно-смысловых позиций субъектов этой деятельности в отношении факторов, явлений, событий с уже представленными в культуре. [151]

Ожидание результата в теории В. Врума предполагает не только собственно ожидание результата, но и ожидание вознаграждения. [256] В теории мотивации труда, конечно, рассматриваются различные виды стимулирования

персонала, однако, в теории и практике педагогического управления управление мотивацией связано с нематериальными стимулами. Результат как вознаграждение в теории экспектаций определяется как возможность поощрения, ожидание субъективно положительной оценки деятельности. [256]

С этих позиций подготовка компетентного специалиста соотносится не только с новыми методами и иным содержанием обучения, но и с личностным характером педагогического взаимодействия. [84] Поэтому к необходимым условиям компетентностно-ориентированного обучения следует также отнести:

1) уважение и принятие студента как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать;

2) обеспечение личностной включенности студентов в процесс обучения: направленность на самопознание, развитие субъективного опыта, рефлексивное отношение к изучаемым предметам и явлениям, процессу обучения, самому себе, к будущей профессиональной деятельности;

3) создание атмосферы размышлений, анализа, поиска новых значимых целей, диалога разных позиций, открытости, поддержки, признания и подчеркивания достижений. [87]

Третий аспект теории ожиданий В. Врума связан с валентностью результата, т.е. результат, а тем более «вознаграждение» должны быть субъективно значимы для личности. В содержание компетентностной составляющей экспектационного подхода мы предлагаем включить развитие активной субъектной позиции человека в отношении своего образования. [256]

Современный образовательный процесс помимо формирования знаний, умений и навыков, компетенций оказывает влияние на развитие профессиональных ожиданий. Т. П. Борисова отмечает, что профессиональные ожидания представляют собой «совокупность представлений индивида о своем профессиональном будущем, основанное на мотивационно-когнитивном конструкте и опосредованное типом социальной среды ВУЗа». [37] Таким

образом, профессиональные ожидания являются результатом совмещения ситуационных и личностных факторов, влияющих на студента в процессе обучения в вузе. [37]

А. В. Тышковский рассматривает ожидания, процесс их формирования в обязательной связи с социальным контекстом жизнедеятельности индивида, отмечает влияние на них социальных институтов общества, отмечая его функцию в процессе познания, мотивации, ориентации и регуляции поведения индивида. [235] Профессиональные ожидания являются тем конструктом, который предвосхищает действия, направленные на формирование профессиональной компетентности, но в то же время является продуктом процессов освоения содержания образования.

Таким образом, парадигма практико-ориентированной подготовки студентов включает деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и экспектационный подходы.

2.2 Трансдисциплинарный подход в проблеме управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза

В октябре 1998 г. в Париже в Штаб-квартире ЮНЕСКО состоялась международная конференция по высшему образованию. Итоги конференции были закреплены в тексте «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры». Конкретизируя цели и задачи высшего образования для XXI века, ст.5(а) и ст.6(b) этой декларации указывают на необходимость широкого применения трансдисциплинарного подхода в решении сложных социально-экономических проблем общества, так и в организации и проведении научных исследований.

Рекомендации, изложенные в данной декларации, получили поддержку организаторов высшего образования во многих странах мира. В России эта декларация вошла в перечень документов экспертно-аналитического сопровождения правового обеспечения модернизации общего и профессионального образования, управления качеством и доступностью образовательных услуг в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы. [159] В Китае ее рекомендации использованы при подготовке и реализации Государственных программ по развитию науки и техники (Программа «973»). Цель программы – трансдисциплинарные исследования в разных сферах науки, теоретическое и научное обоснование принятых государственных решений. В США рекомендации декларации реализованы в 2013 году при подготовке Доклада «ARISE 2» (Advancing Research in Science and Engineering). В докладе речь идёт о выборе «локомотива» опережающего развития американской науки и технологий. Авторы доклада ориентировались на достижение двух связанных целей. Одна из них – «переход от междисциплинарности к трансдисциплинарности». Вторая цель – развитие кооперации и усиление синергии между академией в широком смысле слова, государством и частным бизнесом. [258]

Несмотря на признание трансдисциплинарности на государственном уровне, практика свидетельствует о наличии объективных и субъективных трудностей с внедрением трансдисциплинарного подхода в учебный процесс конкретных вузов, в методологию конкретных научных исследований. Поэтому пятнадцатилетний юбилей парижской конференции и ее итогового документа является поводом для того, чтобы провести анализ исполнения рекомендаций по внедрению трансдисциплинарного подхода в систему высшего образования и предложить возможные пути к тому, чтобы сделать результаты этого процесса более эффективными. [63]

Философские предпосылки появления трансдисциплинарности.

Развитие науки в XX веке охарактеризовалось появлением междисциплинарных, мультидисциплинарных и интердисциплинарных подходов. Как следствие, было отмечено, что междисциплинарные исследования протекали гораздо эффективнее, если им сопутствовал поиск общих закономерностей поведения систем принципиально различной природы. При этом присутствие общих закономерностей приходилось констатировать, но не объяснять их природу и механизмы формирования. Это обстоятельство не осталось незамеченным философами и методологами науки. [232]

Наиболее практически значимым основанием таких философских предпосылок стала философия холизма. Философия холизма была разработана южноафриканским философом Я. Смэтсом в 1926 году. В своей работе Я. Смэтсон опирался на утверждение Аристотеля «целое больше, чем сумма его частей», высказанное им в тексте «Метафизики». С позиции холизма, весь мир – это единое целое, а отдельные явления и объекты имеют смысл только как часть общности. Следовательно, познание целого должно предшествовать познанию его частей. На практике холизм способствовал появлению направления методологии научного познания, получившего название «системный подход». [160]

При всех достоинствах системного подхода нельзя не заметить ряд его существенных недостатков. Во-первых, у объекта в образе сложной системы

могут быть исследованы только определённые части системы и их связи, с которыми способна работать дисциплинарная методология. Это обстоятельство способствует формированию экспертных групп, состоящих из специалистов разных научных дисциплин, но не приветствует и не обеспечивает унификацию всех областей знаний, их сведение к представлениям об объекте какой-либо одной науки. [161] Во-вторых, целостность в системе играет роль некоего виртуального идентификатора, по которому судят о принадлежности конкретных частей и их связей к конкретной системе. Но остаётся неясным механизм, посредством которого этот идентификатор оказывает системообразующее влияние на части и их связи. Попытки дисциплинарной, междисциплинарной и мультидисциплинарной методологии объяснить, где и чем заканчивается система, привели к появлению множества её определений. Но, как показала практика, существующие определения системы не способствовали решению так называемого парадокса системных исследований. Суть парадокса состоит в следующем – «для того чтобы корректно выделить самоорганизующуюся систему, мы должны знать условия и причины самоорганизации; для того же, чтобы понять эти условия и причины, мы должны выделить самоорганизующуюся систему, как необходимый момент их теоретического изучения». [196]

Эти недостатки системного подхода и большой объем знаний о сложных системах, полученных с его помощью, обусловили необходимость в новых научных направлениях. Такие направления должны быть свободными от принципиальных недостатков холизма и парадокса системных исследований. В данном случае речь идет о философии и методологии едицентризма, берущего свое начало от утверждения Плотина: «Познавать Сущее [Единый мир] следует при помощи поиска «единства в себе» или, по крайней мере, «той наукой, которая сама зиждется на едином и единстве». [159] Едицентристская трансдисциплинарная картина мира должна была выполнять ряд функций, имеющих тесную связь с функциями методологии, главными из которых являются: эвристические, систематизирующие и мировоззренческие функции.

Краткая история термина «трансдисциплинарность» в научной риторике

Термин «трансдисциплинарность» был впервые предложен Жаном Пиаже, швейцарским психологом и философом, в 1970 г. в дискуссиях с Эрихом Янчем, австрийским астрофизиком, исследователем проблемы самоорганизации во Вселенной, одним из основателей Римского клуба, и Андре Лихнеровичем, известным французским математиком, в рамках международного семинара «Интердисциплинарность – проблемы исследований и обучения в университетах». Семинар был подготовлен «Организацией по экономическому сотрудничеству и развитию», совместно с министерством национального образования Франции и университета Ниццы. [232] Жаном Пиаже было сделано предложение обсудить «трансдисциплинарность в науке» как более высокий этап исследований, который следует за междисциплинарным этапом. «После этапа междисциплинарных исследований, – писал он, следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами». [232] Жан Пиаже был уверен в том, что трансдисциплинарность следует рассматривать как новую область знаний, отличную от мультидисциплинарности и интердисциплинарности. Эрих Янч не только поддержал, но и развил мнение Жана Пиаже. Он предположил, что трансдисциплинарность, как «новое пространство без стабильных границ между дисциплинами», как новая область знаний, должна быть непременно супер- или гипердисциплиной. Такая трансдисциплинарность, писал он, должна являться «координатором всех дисциплинарных и интердисциплинарных систем обучения и инноваций на основе общего аксиоматического подхода». В свою очередь взгляд Андре Лихнеровича на трансдисциплинарность был радикально математический. Он воспринимал трансдисциплинарность как некие «перекрестные игры», способные описать «однородность теоретической деятельности в различных областях науки и техники, независимо от поля, где эта деятельность

осуществляется». И, конечно же, эта теоретическая деятельность могла быть сформулирована, считал он, только на математическом языке. [257]

В отсутствие детально разработанных атрибутов «супер- или гипердисциплины», какой ее видели основатели, идея трансдисциплинарности на многие годы сама превратилась в предмет теоретических рассуждений монодисциплинарных исследователей, преподавателей вузов, ученых разных стран мира. Это обстоятельство способствовало появлению в научной риторике двух созвучных терминов «трансдисциплинарность науки» и «трансдисциплинарная наука». [159] Термин «трансдисциплинарность науки» констатировал предрасположенность к синтезу монодисциплинарных знаний в описании и комплексном исследовании сложной системы (объекта). Термин «трансдисциплинарная наука» предполагал универсальную концепцию и методологию, способную решать сложные многофакторные проблемы природы и общества, а также сложные монодисциплинарные проблемы. По объективным причинам численность сторонников термина «трансдисциплинарность науки», в рамках которого знаниям удастся сохранить дисциплинарные границы, значительно превышает численность сторонников «трансдисциплинарной науки». [161] Это обстоятельство отразилось в итоговых документах (Хартии) первого Всемирного Конгресса по Трансдисциплинарности, прошедшего 2-7 ноября 1994 года в Конвенто да Аррабида, Португалия. [11] Ст. 3 Хартии гласит: «Трансдисциплинарность дополняет дисциплинарные подходы. Это способствует появлению новых знаний и новых взаимодействий между дисциплинами. Это подвигает нас к новому видению природы и реальности. Трансдисциплинарность не стремится к господству нескольких дисциплин, но ставит своей целью раскрыть все дисциплины к тому, в чём они едины, и к тому, что лежит за их пределами».

Следует обратить внимание, что в отсутствие универсума, основанного на философских предпосылках единого центра, монодисциплинарный исследователь обнаружит, что за пределом его научной дисциплины лежит не «то, что их объединяет», а всего лишь поле знаний другой или других научной

дисциплин. Отсюда следует, что трансдисциплинарный подход должен быть научной дисциплиной. И как обоснованно считали Ж. Пиаже и Э. Янч, она должна обладать всеми атрибутами научной дисциплины (концепцией, собственным объектом и предметом исследования, моделями действительности и методологией, языком и т.д.). [232]

Далее, в ст. 7 Хартии утверждается, что «Трансдисциплинарность не составляет ни новой религии, ни новой философии, ни новой метафизики или науки наук». Понимания сути трансдисциплинарности «от противного» отразилось в ее характерном определении: «Трансдисциплинарность характеризует такие исследования, которые идут через, сквозь границы многих дисциплин, выходят за пределы конкретных дисциплин, что следует из смысла самой природы приставки «транс». Тем самым создается холистическое видение предмета исследования. Трансдисциплинарные исследования характеризуются переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую. Ключевое понятие, которое здесь привлекается, это кооперация, выражаясь еще более точно, совместный проект». [159] Очевидно, что такое определение трансдисциплинарности является «шагом назад» по сравнению с тем, как понимали трансдисциплинарность ее основатели. Например, «перенос когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую» есть не что иное, как междисциплинарный подход, реализовавший себя в так называемые бинарные научные дисциплины (биофизика, геохимия и т. п.). А идея «кооперации» или «совместного проекта» уже реализована как метод экспертных оценок или мультидисциплинарный метод, который широко используется в научных исследованиях и решении практических задач. [196]

Принимая во внимание эту очевидную аргументацию, участники Симпозиума по трансдисциплинарности, прошедшего под эгидой ЮНЕСКО в Руайомонском аббатстве (Париж, Франция) в мае 1998 года, попытались вернуть исходное понимание трансдисциплинарности. В выводах к заключительному документу участники симпозиума, большая часть которых состояла из представителей вузов разных стран мира, зафиксировали свою

принципиальную позицию. Эта позиция оказала непосредственное влияние на рекомендации «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой в октябре того же года. «Мультидисциплинарный и междисциплинарный подходы не являются средствами эффективной защиты от продолжающейся в настоящее время фрагментации знаний, поскольку, через простое сопоставление или сборку дисциплинарных подходов, они не достигают той глубины «интеграции» фундаментального единства, лежащего в основе всех форм знания. Их концептуальные и методологические инструменты должны быть переосмыслены. Трансдисциплинарность изначально задумана как «мета-методология», поэтому трансдисциплинарный подход принимает в качестве объекта именно те разные методики различных дисциплин, для того, чтобы «преобразовать» и «превзойти» их». [108]

Краткая история термина «трансдисциплинарность» в научной риторике свидетельствует о том, что к настоящему времени развитие трансдисциплинарности и трансдисциплинарного подхода осуществляется по двум параллельным направлениям – «трансдисциплинарности науки» и «трансдисциплинарной науки». [199] К настоящему времени это обстоятельство способствовало появлению различных значений, видов и форм трансдисциплинарности.

Значения, виды и формы трансдисциплинарности.

Анализ литературы, посвященной трансдисциплинарной тематике, включая документы ЮНЕСКО, опубликованной со дня принятия «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», позволяет сделать следующие выводы. Несмотря на то что отдельные ученые, исследовательские группы, научные организации и учебные учреждения называют себя «трансдисциплинарными», они используют концепции и методологические приемы, относящиеся к разным направлениям трансдисциплинарности. Следовательно, они способны решать принципиально разные по характеру и сложности исследовательские и практические задачи и

проблемы. Если исключить из их списка те из них, которые декларируют свою деятельность как «трансдисциплинарную» вследствие «новомодности» термина, то можно остановиться на следующих значениях, видах и формах трансдисциплинарности в мировом научном сообществе. [74]

Термин «трансдисциплинарность» в научной литературе употребляется в следующих значениях:

В первом значении «трансдисциплинарность» понимается как «декларация», провозглашающая равные права известных и малоизвестных ученых, больших и малых научных дисциплин, культур и религий в исследовании окружающего мира. В таком значении трансдисциплинарность играет роль «охранной грамоты» для любой частной точки зрения, не противоречащей знаниям научных дисциплин. [159]

Во втором значении «трансдисциплинарность» трактуется как высокий уровень образованности, разносторонности, универсальности знаний конкретного человека. Про таких людей обычно говорят, что они обладают энциклопедическими знаниями.

В третьем значении «трансдисциплинарность» ассоциируется с «правилом исследования окружающего мира». Предполагается, что трансдисциплинарность будет реализована, если проблема исследуется сразу в нескольких уровнях. Например, на физическом и ментальном уровнях, глобально и локально. [159]

В четвертом значении «трансдисциплинарность» воспринимается как «принцип организации научного знания», открывающий широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества. Следует отметить, что трансдисциплинарность в четвертом значении позволяет ученым официально выходить за рамки своей дисциплины, не опасаясь быть обвиненным в дилетантстве. В зависимости от того, в каком количестве и в каком сочетании ученые будут использовать другие дисциплины в научном исследовании, трансдисциплинарность в четвертом значении

ассоциируется с мультидисциплинарностью, плюродисциплинарностью или интердисциплинарностью. [196]

В последние годы появились работы, в которых предлагается выделять три формы трансдисциплинарности: теоретическую, феноменологическую и экспериментальную. Термином «теоретическая трансдисциплинарность» предлагается обозначать такую научную деятельность, которая имеет отношение к исследованию самой трансдисциплинарности и ее методологии. Термином «феноменологическая трансдисциплинарность» предлагается называть ту ее форму, модели которой способны соединять теоретические принципы с наблюдаемыми экспериментальными данными и приводить к прогнозированным результатам. К «экспериментальной трансдисциплинарности» относится та ее форма, которая при проведении экспериментов использует четко определенную процедуру, обладающую приемлемым для научного сообщества, уровнем воспроизведения, как самой процедуры, так и ее результатов. Считается, что одновременное рассмотрение теоретической, феноменологической и экспериментальной трансдисциплинарности может быть осуществлено в рамках единой, недогматически трактуемой трансдисциплинарной философии, теории и практики. [232]

Получила свое развитие математическая форма трансдисциплинарности, необходимость которой отстаивал в 1970 году Андре Лихнерович. С позиции учёных, работы которых можно отнести к этой форме трансдисциплинарности, сложные объекты или их физические, биологические, технические, информационные и социальные совокупности (ценозы) имеют одинаковую инвариантную структуру и поэтому могут описываться единым математическим аппаратом гиперболических (негауссовых) распределений. Сегодня обозначено большое количество объектов в разных областях, которым свойственен степенной (гиперболический) закон распределения. Это обстоятельство позволило математикам выдвинуть парадоксальную гипотезу, что в основе

эволюции лежит не множество и разнообразие видов, а закон их распределения внутри соответствующего сообщества. [10]

В литературе по трансдисциплинарности наибольшее распространение получила классификация направлений (видов) трансдисциплинарности, предложенная бельгийским исследователем Э. Джаджем. [257] В такой классификации существует пять видов трансдисциплинарности. Трансдисциплинарность-0 использует иллюстративный потенциал метафоры и образного языка. Поэтому этот вид трансдисциплинарности часто используется такими формами духовной деятельности человека, как философия, искусство, религия, а также теми научными дисциплинами, которые имеют интересы в «пограничных», с этими формами духовной деятельности, областях. Трансдисциплинарность-1 основывается на формальной взаимосвязи научных дисциплин. При этом специалисты из различных научных дисциплин демонстрируют толерантность (терпимость) и доверие к частным выводам по комплексному исследованию объекта. Поэтому трансдисциплинарность-1 часто используется в работе экспертных групп, определяя тем самым свою принадлежность к интердисциплинарности и мультидисциплинарности. Трансдисциплинарность-2 имеет более тесную внутреннюю связь с личным опытом исследователя, включая медитацию. Приверженцы Трансдисциплинарности-2 считают, что исследование только физической сути объекта, без учёта его ментального (духовного) уровня, не позволит составить о нём полное представление. Трансдисциплинарность-3 использует генеральные метафоры, имеющие фундаментальное познавательное значение. Примером таких метафор может служить утверждение: «Вселенная, самая большая из известных науке систем». Это позволяет говорить о том, что именно трансдисциплинарность-3 способствовала становлению и развитию системного подхода, его концепции, терминологии и методологии. Трансдисциплинарность-4 использует трансдисциплинарную (универсальную) картину мира, основанную на философских предпосылках эггеоцентризма. В такой картине мир выступает в роли Единой упорядоченной среды. [199] Объекты любого уровня

действительности являются её естественными фрагментами. В этом случае, системой является не сама Вселенная, а порядок, обуславливающий единство её фрагментов. Такая картина мира позволяет исследовать каждый объект, на любом уровне действительности применяя одни и те же методологические приемы в виде универсальных трансдисциплинарных моделей этого порядка. Трансдисциплинарные модели пространственной, временной и информационной единицы порядка составляют основу методологии трансдисциплинарности-4, которая оформлена в виде самостоятельной научной дисциплины и обеспечивает координацию дисциплинарных знаний на основе общего аксиоматического подхода так, как изначально представляли себе трансдисциплинарность Жан Пиаже и Эрих Янч. Эта дисциплина (трансдисциплинарность-4) обладает всеми необходимыми атрибутами, позволяющими ей присутствовать в системе высшего образования и использоваться в решении сложных многофакторных проблем природы и общества. [159, 257, 258]

Трансдисциплинарность в высшем образовании.

Задачей высшего образования во исполнение рекомендаций «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» является формирование у студентов особой (трансдисциплинарной) мировоззренческой позиции, обучение навыкам редуцирования, трактовки дисциплинарных знаний через призму универсальных (трансдисциплинарных) закономерностей и моделей действительности, обретение опыта использования трансдисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных проблем природы и общества, проблем в профессиональной сфере. Опыт высшего образования свидетельствует о том, что эффективное решение этих задач возможно при условии, если трансдисциплинарность будет являться предметом специального научного направления. [74]

То, что трансдисциплинарность до сих пор не получила своего однозначного и общепринятого определения, не является препятствием для её присутствия в системе высшего образования, использования в научных

исследованиях, а также при решении сложных многофакторных проблем природы и общества. Сегодня во многих странах проводятся конференции, семинары, образованы и успешно функционируют академии и институты трансдисциплинарного образования и трансдисциплинарных исследований, использование трансдисциплинарного подхода является необходимым условием для выполнения дипломных, магистерских и докторских работ. На этом фоне российская наука и высшее образование отличается низкой активностью внедрения трансдисциплинарности в учебные процессы вузов и в научные исследования. Чтобы удовлетворить возрастающую потребность общества в специалистах, способных активно использовать трансдисциплинарный подход в решении сложных многофакторных проблем природы и общества, требуется кардинально изменить сложившуюся ситуацию путём создания в крупных вузах страны специализированных подразделений. Целями этих подразделений и их сотрудников (центров, кафедр, лабораторий) должны стать:

- анализ и обобщение концепций и методологий, существующих в науке, видов и форм трансдисциплинарности;
- формирование научно-методической базы для преподавания трансдисциплинарного подхода в вузах Российской Федерации, а также наработка и систематизация опыта внедрения трансдисциплинарности в систему высшего образования;
- разработка учебных программ, подготовка соответствующей учебно-методической литературы, а также организация и обеспечение подготовки преподавателей по дисциплине «трансдисциплинарность и трансдисциплинарный подход» и его дисциплинарным разделам; [145]
- организация программ трансдисциплинарной переподготовки и повышения квалификации специалистов и административных работников;
- проведение семинаров и научно-практических конференций по обмену опытом применения трансдисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных междисциплинарных и дисциплинарных проблем, а также по

тематике, стимулирующей интерес к трансдисциплинарности и трансдисциплинарному подходу;

– организация межвузовского сотрудничества в области поиска эффективных путей внедрения трансдисциплинарного подхода в систему высшего образования;

– оказание всесторонней помощи вузам, осуществляющим обучение студентов и специалистов методикам трансдисциплинарного подхода.

Организация подобных подразделений и обеспечение их эффективной работы позволит перейти от дискуссий по поводу целесообразности внедрения трансдисциплинарности и трансдисциплинарного подхода в систему высшего образования Российской Федерации к созданию реальных «точек роста» такого внедрения. [83]

Рассматриваются особенности трансдисциплинарности, ее отличие от междисциплинарности и полидисциплинарности. В качестве бурно развивающихся областей современных трансдисциплинарных исследований рассматриваются теория сложности (синергетика), исследования будущего (futures studies) и когнитивная наука. Показано, что именно трансдисциплинарные исследования, по-видимому, определяют облик науки в среднесрочном будущем.

Наряду с термином «междисциплинарность» для характеристики научных направлений, подобных нелинейной динамике или исследованиям будущего, сегодня часто используются также термины «полидисциплинарность» и «трансдисциплинарность». Хотя эти три термина близки друг к другу по содержанию, между ними можно все же провести некоторые концептуальные разграничения. [118]

1. Полидисциплинарность, междисциплинарность и трансдисциплинарность.

Полидисциплинарность – это неинтегративная смесь дисциплин, в которой каждая дисциплина сохраняет собственную методологию и собственные

теоретические допущения, не видоизменяя и не дополняя их, подвергаясь воздействию со стороны других дисциплин. [199]

«Междисциплинарность» означает, прежде всего кооперацию различных научных областей, циркуляцию общих понятий для понимания некоторого явления.

Трансдисциплинарность характеризует такие исследования, которые идут через границы многих дисциплин, выходят за пределы конкретных дисциплин, что следует из смысла самой приставки «транс». Тем самым создается холистическое видение предмета исследования. Трансдисциплинарные исследования характеризуются переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую, разработкой и осуществлением совместных проектов исследования. Трансдисциплинарность как термин первоначально начала использоваться научными центрами во франкоговорящем мире. В первую очередь это Центр Эдгара Морена (Центр современной антропологии) в Париже. Следуя Морену, целесообразнее говорить о полидисциплинарных исследовательских полях, междисциплинарных исследованиях и трансдисциплинарных стратегиях исследования. [196]

Методологические принципы трансдисциплинарных исследований. Инженерия трансдисциплинарности.

Трансдисциплинарность – это исследовательская стратегия, которая пересекает дисциплинарные границы и развивает холистическое видение. Трансдисциплинарность в узком смысле означает интеграцию различных форм и методов исследования, включая специальные приемы научного познания, для решения научных проблем. Трансдисциплинарность в широком смысле означает единство знания за пределами конкретных дисциплин. [160]

Термин «трансдисциплинарность» ввел Жан Пиаже 1970 г. Трансдисциплинарным он называл свой Международный центр генетической эпистемологии, основанный им в Женеве в 1955 г. Он привлекал для сотрудничества ученых из самых разных научных дисциплин, в числе которых был И. Пригожин, создатель теории открытых неравновесных систем. [217]

В 1987 г. был создан Международный центр трансдисциплинарных исследований, который на первом своем съезде принял Хартию трансдисциплинарности. Под этой хартией стоят подписи Э. Морена и румынского физика Базараба Николеску, который считается одним из лидеров трансдисциплинарного движения в мире.

По Николеску, трансдисциплинарность базируется на трех методологических постулатах, что принципиально отличает ее от междисциплинарности и трансдисциплинарности.

1) Признание существования уровней реальности. Каждая дисциплина изучает только какой-то фрагмент реальности, только один из ее уровней. Трансдисциплинарная стратегия стремится понять динамику процесса на нескольких уровнях реальности одновременно, поэтому она перешагивает границы конкретных дисциплин и создает универсальную картину процесса, ее холистическое видение. Трансдисциплинарность не антагонистична междисциплинарности, а дополняет ее, так как соединяет различные фрагменты реальности в единую картину.

2) Логика включенного третьего. Трансдисциплинарность не противопоставляет, а объединяет, соединяет по принципу дополнительности то, что рассматривалось как противоположное.

3) Сложность. Трансдисциплинарность пытается понять реальность в ее сложности, а это именно та установка, которая свойственна синергетике. Только трансдисциплинарные исследования способны справиться со сложностью мира [232].

Трансдисциплинарность означает стимулирование синергии между дисциплинами и подлинную интеграцию знания. Она лежит в русле нынешней практики трансформации знания, поиска конструктивного решения проблем и вовлечения ученых в решение проблем реального мира. Трансдисциплинарность предполагает, что эксперты, проводящие анализ, ученые-исследователи, деятели в сферах социальной практики, политические лидеры соединяют свои усилия, чтобы решить проблему. Но эта практическая ориентация трансдисциплинарных

исследований не исключает, а, напротив, базируется на их фундаментальности, на холистическом видении реальности и попытке схватить реальность в ее универсальных паттернах. Трансдисциплинарность включает в себя креативный подход к решению проблем, рациональность открытого, творческого ума. [161]

Синтетические устремления трансдисциплинарности заключаются в том, что благодаря ей устанавливается связь между естественными, гуманитарными и социальными науками, а также искусством, литературой, поэзией и иными сферами духовного опыта. Трансдисциплинарность может выступать основой для конвергенции науки, технологии, искусства, исследования сознания и духовных практик.

Таким образом, трансдисциплинарность – это теоретическая попытка «трансцендировать» дисциплины и тем самым отреагировать на гиперспециализацию – процесс, ведущий к драматическому росту фрагментации и раздробления знания. Трансдисциплинарные когнитивные стратегии становятся возможными и действенными только тогда, когда вырабатывается общий трансдисциплинарный язык – метаязык. Кросс-фертилизация различных дисциплин создает новое интеллектуальное пространство. [108]

Необходимо, чтобы каждая научная дисциплина, входящая в поли- и трансдисциплинарный комплекс, была одновременно и открыта, и замкнута. Открыта по отношению к новым когнитивным схемам, переносимым из смежных и более отдаленных научных дисциплин и имеющим для нее эвристическую значимость; готова к кооперации с другими научными дисциплинами, к реализации совместных исследовательских проектов. Замкнута, ибо она должна стремиться сохранить своей специфический предмет и ракурс исследования, развивать свои прогрессивные и наиболее продвинутые, исследовательские методы и стратегии.

Трансдисциплинарность вводится ныне в практику науки и управленческой деятельности. В документах ЮНЕСКО и в бюллетенях Ассоциации сложного мышления во Франции, возглавляемой Э. Мореном, сегодня нередко речь идет об инженерии трансдисциплинарности.

Инженерия трансдисциплинарности – это новый научный рационализм или парадигма открытого разума, в которой размышления неотделимы от действий, а все познание опирается на «такую странную способность ума, как связывать» (Джамбаттиста Вико). [118] Имеется в виду связь различных дисциплинарных знаний, а также знаний и деятельности, традиций и новаций. Эпистемология сложности неразрывно связана с прагматикой сложности: научные знания постоянно подвергаются трансформации под влиянием практических, технических, политических, культурных нововведений. Ключевым словом становится также моделирование сложности. У нас нет иного доступа к миру сложных систем, как построение моделей этих систем. «Мы размышляем только на основе моделей» (Поль Валери). Нам ничего не дано, но все мы должны сконструировать (Гастон Башляр). Постулат объективности заменяется постулатом проективности. Процедура открывания сложного мира заменяется техникой дизайна, воплощения воображаемого и конструирования желаемого. Эпистемология, а равным образом и науки об обществе и наука, об образовании, становятся конструктивистскими.

3. Трансдисциплинарность синергетики.

Определенные синтетические функции и глубокие обобщения были свойственны синергетике со времени ее основания Германом Хакеном в 1969 г. Синергетика претендовала на открытие универсальных законов эволюции и самоорганизации и на широкие применения моделей, разработанных в ее рамках, ведь сложность существует на различных уровнях реальности. [3]

Принадлежность синергетики к направлению универсализма в современном научном знании была отмечена Г. Хакеном в одной из его недавних книг. «Совершенно очевидно, – утверждает он, что синергетика относится к направлению универсализма». [184] Синергетические утверждения функционируют на таком уровне знания, на котором охватывается целый ряд научных дисциплин, изучающих самые разные сферы реальности.

Автоматического, универсально предданного синергетического описания не существует. В каждом конкретном случае следует удостовериться, имеются

ли в наличии необходимые условия для самоорганизации. Синергетика обеспечивает только общие трансдисциплинарные рамки, когнитивную стратегию или эвристический подход к конкретному научному исследованию. Выражаясь в терминах психологии, она обеспечивает ученых определенной научной установкой. Остальное – дело конкретного исследования. [203]

Таким образом, сущность синергетики состоит в универсализме и трансдисциплинарном переносе ее моделей. Синергетика имеет, по-видимому, мягкие и постоянно расширяющиеся границы. Поэтому синергетику на ее развитой, саморефлективной стадии должна отличать усиленная и детализированная самокритичность в отношении своих научных оснований и границ своей применимости. Это служит основой для реализации больших и конструктивных возможностей синергетики и нелинейной динамики в целом в научном поиске. Без такой рефлексивной работы может возникнуть опасность научной девальвации синергетики.

Результатом трансдисциплинарных исследований следует считать интертекстуальность и концептуальное мышление. В широком смысле интертекстуальность – это «взаимозависимость между порождением или рецепцией одного данного текста и знанием участника коммуникации других текстов». [199] В этом плане метатеоретические результаты трансдисциплинарных исследований можно рассматривать в качестве таких текстов, которые могут быть прочитаны как продукты «впитывания» и «трансформации множества других текстов». [108] В связи с этим надо отметить, что целостность, которую обретает социальная реальность в результате трансдисциплинарных исследований, имеет особую когнитивную природу. Здесь она выступает результатом не тождества социального бытия и научного мышления, как это имеет место в классической рациональности, а «порождающего» научного мышления, конструирующего такую целостность.

Таким образом, трансдисциплинарность – это теоретическая попытка «трансцендировать» дисциплины и тем самым отреагировать на гиперспециализацию – процесс, ведущий к драматическому росту фрагментации

и раздробления знания. Трансдисциплинарные когнитивные стратегии становятся возможными и действенными только тогда, когда вырабатывается общий трансдисциплинарный язык – метаязык. [119] Кросс-фертилизация различных дисциплин создает новое интеллектуальное пространство.

Необходимо, чтобы каждая научная дисциплина, входящая в поли- и трансдисциплинарный комплекс, была одновременно и открыта, и замкнута. [146] Открыта по отношению к новым когнитивным схемам, переносимым из смежных и более отдаленных научных дисциплин и имеющим для нее эвристическую значимость; готова к кооперации с другими научными дисциплинами, к реализации совместных исследовательских проектов. Замкнута, ибо она должна стремиться сохранить своей специфический предмет и ракурс исследования, развивать свои прогрессивные исследовательские методы и стратегии.

В. Мокий отмечает, что благодаря трансдисциплинарным моделям исследователь оперирует уже не только имеющимися знаниями сходных и несходных предметных областей, их взаимодействием, а изначально определяет их необходимое число и виды, а также характер и последствия такого взаимодействия. [159] Это обстоятельство позволяет использовать уникальный методологический прием: исследователь, на базе системно-трансдисциплинарных моделей и дисциплинарных знаний изначально формирует истинное (такое, которое должно быть, чтобы сохранялось единство) описание участника функционального ансамбля, самого функционального ансамбля; затем, проводит их реальное описание; проводит сравнение их истинного и реального состояния; в заключение, приходит к пониманию действительности (например, определяет текущий уровень развития, описывает соответствующие этому уровня результаты жизнедеятельности и т. п.), либо дает обоснование необходимого воздействия (корректировки содержания связей) участников функционального ансамбля, способствующих сохранению ими единства.

В последнее время в рамках трансдисциплинарных научных исследований стало складываться такое направление, как научная концептология, которая представляет собой, с одной стороны, обобщение теоретических знаний, полученных в различных научных дисциплинах на более высоком уровне абстракции, с другой, – ценностное отношение к конкретной социальной реальности и, соответственно, ее нормативный контроль. Основу научно-исследовательских практик в рамках этого направления составляет концептуальное мышление, связанное со стремлением помыслить нечто общее через единичное и особенное. [199] Концептуальное мышление, с одной стороны, базируется на логике разверстки понятий через конкретизацию и на процедурах построения сложных представлений на основе простых посредством синтеза понятий. С другой стороны, для него характерна также «тонкость» мышления, состоящая в использовании различного рода концептов как выразительных средств, необходимых для «схватывания» смыслов в наиболее сложных случаях постижения социальной реальности. [108]

Трансдисциплинарный подход к практико-ориентированной подготовке представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний, базирующуюся на положении, что трансдисциплинарный подход – это способ расширения научного мировоззрения в направлении единого образа объекта исследования, формирующий у выпускника вуза и практикующего специалиста осознаваемую моральную ответственность за результаты и последствия своей профессиональной деятельности на основе объективного долженствования и обязательности элементов-фрагментов единого мира. [74] Трансдисциплинарное исследование объектов разного уровня действительности как элементов-фрагментов единого мира исключает субъективную интерпретацию результатов и, соответственно, консенсус и компромиссы исследователей – представителей разных научных дисциплин. Интерпретация результатов научного исследования на основе объективного долженствования и обязательности объектов способно обоснованно разделять результаты исследования на «те, которые есть в

реальности» и «те, которые должны быть в действительности». [108] Иными словами, объектам недостаточно просто существовать. Их собственное состояние и результаты жизнедеятельности и взаимодействий должны поддерживать единство мира.

Этот принцип играет роль единого смыслового контекста, в рамках которого происходит интерпретация результатов трансдисциплинарного исследования объектов исследователями – представителями разных научных дисциплин. [196] Поэтому отличительными признаками трансдисциплинарного подхода являются наличие универсальной трансдисциплинарной методологии, языка и единого смыслового контекста исследования, исключающего необходимость консенсуса и компромиссов между исследователями – представителями разных научных дисциплин в оценке результатов трансдисциплинарного исследования сложного объекта или решения многофакторной проблемы.

Структура подхода определяет логику рассмотрения общего содержания. Общие положения и понятийно-категориальный аппарат подхода – выбор ее теоретико-методологических оснований. Содержание подхода строится исходя из закономерностей, принципов, составляющих ядро, а также теоретико-методологических оснований, представляющих практический аппарат для исследования объекта и сущности выбранных категорий.

Следует подчеркнуть, что наша позиция по отношению к проблеме не может быть совершенно законченной и неизменной. Система знаний, составляющих трансдисциплинарный подход, обоснована, но в дальнейшем предполагается ее дополнение и корректировка, что и составляет суть свойства динамичности.

Целью разработки и реализации трансдисциплинарного подхода является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение эффективности подготовки будущих педагогов физической культуры, сущностью которой является развитие профессиональной компетентности, автономности личности специалиста физической культуры, результатом –

качество подготовки будущих педагогов физической культуры, соответствие модельных характеристик выпускника требованиям потребителей. [160]

2.3 Принципы педагогического управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза

Определение принципов любой концепции – важнейшая составляющая теоретического знания об изучаемом объекте. По мнению Е.Ю. Никитиной, «принцип – это внутренне необходимая, всеобщая существенная связь предметов и явлений объективной действительности». [170]

Принципы всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения (образования), выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики. В современной дидактике выделяется несколько дефиниций понятия «принцип». Одни исследователи понимают под данной категорией утверждение, основанное на научном законе, управляющем какими-либо процессами. Другие – норму поведения, признанную обязательной. Третьи – тезис, выведенный из какой-либо доктрины. [6, 182]

Определение принципов, на наш взгляд, является ключевым моментом построения концепции педагогического управления физкультурным образованием студентов, так как, будучи базисной категорией дидактики, они отражают основные закономерности обучения и воспитания, определяя требования ко всей системе обучения, уточняя и конкретизируя, способствуя формированию содержания, определяя выбор форм и методов обучения. [204] Иными словами, принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической системы, это методологическое отражение подлинных законов и закономерностей. Это знание о целях,

сущности, содержании, структуре образования, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

Наше понимание категории «принцип» совпадает с мнениями В. И. Загвязинского и его последователей, с точки зрения которых теоретическое понимание сущности принципа заключается в том, что это ориентир, рекомендация о способах движения от доступного к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных сторон или начал с тенденцией педагогического процесса. [78]

Следуя в этом вопросе логике В. И. Загвязинского и его последователей, считаем, что основанием каждого принципа должны выступать не столько отдельные положения, сколько педагогическая теория в целом, что объясняется взаимосвязью и всеобщим характером принципов, определяющих характер и ход педагогического процесса. Однако при этом следует учитывать, что дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием. [78]

Анализ работ, посвященных проблемам высшего образования свидетельствует о том, что к настоящему времени в теории и практике, по данному направлению, накоплен огромный арсенал способов достижения целей и задач образовательного процесса, основанных на различных подходах и принципах. [241] Как правило, все они результативны. Обращает на себя внимание то, что выделяя, в качестве приоритетных те или иные принципы построения педагогических технологий, исследователи, тем не менее, в реальном педагогическом процессе не обходятся без использования традиционных принципов (всестороннего развития, личностного и деятельностного характера обучения, научности, сознательности и активности, систематичности, индивидуализации, доступности, постепенности и т. д.), отражающих объективные закономерности, лежащие в основе обучения, воспитания, организации и управления образовательными процессами.

Управление – это деятельность, направленная на выработку решения, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью на основе достоверной информации. Объектами управления могут выступать любые системы, в том числе образовательная. Управление образовательными системами в нашей стране осуществляется государственными органами, которые выступают в роли субъектов управления. [244]

Существует ряд принципов, на которых строится управление педагогическими системами:

1. демократизация и гуманизация;
2. системность и целостность в управлении;
3. научность;
4. рациональное сочетание централизации и децентрализации;
5. единство единоначалия и коллегиальности в управлении;
6. оптимальность и эффективность в выборе методов решения задач управления;
7. объективность и полнота информации.

Принцип физкультурного образования – есть определяющее требование, регулирующее процесс целенаправленного формирования физического совершенства. Различают социальные, общепедагогические и специфические принципы. [240]

Общепедагогический подход предполагает в качестве методологической основы использовать классические закономерности обучения, сформулированные Я. А. Коменским в XVII веке. Поскольку их реализация нацелена, главным образом, на воспитание и обучение личности, в педагогике эти принципы обозначают как дидактические. Это принципы сознательности, активности, наглядности, доступности, систематичности и прочности. Они отражают общее состояние современной педагогической технологии и могут быть использованы в любом педагогическом процессе. [151]

Принцип сознательности и активности. Назначение этого принципа в том, чтобы сформировать у занимающихся интерес, осмысленное отношение и

потребность к физкультурно-спортивной деятельности, стремления к самопознанию и самосовершенствованию. [184]

Сознательность – это способность человека правильно разбираться в объективных закономерностях, понимать их и в соответствии с ними осуществлять свою деятельность. Основой сознательности является предвидение результатов деятельности. [175] Одним из важнейших требований данного принципа является определение адекватных целей и текущих педагогических задач, а также разъяснение их сущности занимающимся перед коллективом и конкретной задачей.

В качестве перспективных целей могут быть: выполнение норм спортивного разряда, включение в состав сборной команды, а текущими: овладение техникой упражнения, достижение определенного уровня развития физических способностей и др. Вместе с тем важно раскрыть сущность предлагаемых заданий, довести до сознания занимающихся ответы на вопросы: «почему?», «каким образом?», «в каком объеме?». [154]

Осмысленное выполнение физических упражнений, несомненно, способствует мобилизации индивида, тем самым повышая эффективность образовательного аспекта занятий и рост духовности занимающегося.

Активность – это мера или величина проявляемой человеком деятельности, степень его включения в работу. Активность в дидактическом плане выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков. Активность может проявляться в различных видах: двигательной активности, приобретении знаний, в выполнении самостоятельных занятий, дисциплинированности. [158]

Согласно теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) активность человека является фактором, зависящим от сознания. При этом сознание направляет и регулирует мотивы, потребности, интересы и цели. [174]

Современные исследования показывают, что в процессе формирования потребностей индивида в двигательной активности существенную роль играют

три фактора. В первом факторе отражено влияние спортивных традиций в семье (личный пример родителей, авторитет преподавателей). Второй фактор отражает взаимосвязь мотивационной сферы и ожидаемых результатов от занятий физическими упражнениями (снижение жировой массы, гармоничное телосложение, повышение мышечного компонента). Третий фактор отражает общие закономерности развития и самоорганизации живых систем, определяющие комплексность воздействия культурных, социальных факторов и биологических потребностей индивида в процессе сознательности и активности. [221]

Сознательность и активность – это два взаимосвязанных фактора. Сознательность без активности приводит к пассивной созерцательности, а активность без сознательности – к нецелесообразным действиям. Только через осознанную активность можно решить намеченные задачи.

Принцип наглядности – обозначает привлечение органов чувств человека в процессе познания. Наглядность в физической культуре существует в таких формах как зрительная, звуковая и двигательная.

Зрительная наглядность – (демонстрация движений в целом и по частям с помощью ориентиров, наглядных пособий, учебных видео-фильмов) содействует главным образом уточнению пространственных и пространственно-временных характеристик движений. Применяют зрительную наглядность на всех этапах овладения двигательными действиями. [118]

Звуковая наглядность – (различные звуковые сигналы голосом, аппаратурой) имеет преимущественное значение в уточнении временных и ритмических характеристик движений. Звуковая наглядность играет ведущую роль на заключительных этапах обучения движениям.

Двигательная наглядность – предусматривает формирование у человека представления о физическом упражнении за счет мышечных ощущений, которые возникают у него при попытках выполнить двигательное действие. Прочувствовать особенности двигательного действия – значит понять сущность двигательного действия. [70]

Комплексное использование всех форм наглядности в учебно-тренировочном процессе обеспечивает качественный переход от чувственного познания к пониманию сущности изучаемого материала. При использовании комплексных форм наглядности необходимо учитывать ряд положений. Эффективность тех или иных средств обусловлена индивидуальными особенностями восприятия (доминированием функций зрительного, слухового, тактильного анализатора), а также балансом взаимодействия первой и второй сигнальной систем высшей нервной деятельности индивида (преобладанием предметно-чувственного или словесно-логического восприятия). Степень и характер применения наглядности различны в зависимости от этапа обучения, возраста, пола. Подготовленности и типологических особенностей нервной системы занимающегося. Целенаправленное использование комплексных форм наглядности существенно повышает эффективность учебно-воспитательного процесса. [66]

Принцип доступности и индивидуализации – означает оптимальное соответствие задач, средств и методов физической культуры возможностям занимающегося. При реализации принципа должна быть учтена как готовность занимающегося к обучению, так и объективность трудностей, возникающих при выполнении заданий: координационной сложности, опасности, энергоемкости. Достижение в занятии полного с педагогических позиций, соответствия между трудностями и возможностями занимающегося характеризует оптимальную меру доступности.

В практике реализации принципа доступности необходимо соблюдать правила: от легкого к трудному, от простого к сложному, от главного к второстепенному. [151] Индивидуализация учебно-тренировочного занятия выражается в дифференциации учебных занятий, норм физической нагрузки и способов ее регулирования, форм занятий и приемов педагогического воздействия. Поскольку организм индивида обладает присущей только ему качественной определенностью в реакции на физическую нагрузку, чрезвычайно

важно определить индивидуально доступный порог мощности и энергоемкости выполняемых заданий. [147]

Принцип систематичности предполагает построение учебно-воспитательного процесса в виде алгоритма и требует, чтобы занятия физическими упражнениями не сводились к проявлению эпизодических, разрозненных мероприятий, а осуществлялись непрерывно и последовательно. Последовательность в занятиях физическими упражнениями обеспечивается при выполнении ряда условий. Прежде всего, это обеспечение последовательного перехода от развития одних двигательных способностей к другим; строгого согласования и распределения учебного материала с предыдущим; целесообразного порядка применяемых физических нагрузок. В этом процессе важное значение имеет учет возрастного развития физических способностей, а также переноса двигательных навыков. [15, 17]

Фундаментальной основой принципа систематичности является: выполнение нагрузок в дидактически оптимальной последовательности, выполнение заданий на уровне доступной трудности, использование интервала отдыха, обеспечивающего процесс суперкомпенсации функций.

Одним из важных аспектов в реализации принципа систематичности является многократное повторение одних и тех же заданий в отдельном занятии, а также самих занятий на протяжении относительно длительного времени. Наряду с этим рассматриваемый принцип предусматривает определенную вариативность используемых средств, методов, нагрузок, форм организации занятий, условий их проведения, что является предпосылкой всестороннего и гармоничного развития индивида. [16]

Второй подход, получивший название «редукционный» предусматривает обобщение фактов, получаемых в смежных областях научного знания при формировании системы унифицированных принципов в сфере физической культуры. Изучение закономерностей психофизической адаптации к физическим нагрузкам позволяет существенно расширить компоненты этой системы, которые бы отвечали специфике деятельности индивида, особенностям

его биологического развития при выполнении физических нагрузок. Активные процессы трансформации содержания принципов через парадигму современных естественнонаучных знаний осуществляется путем анализа предикативных (от лат. *praedicatum* - предмет суждения о субъекте) признаков. Однако, проблемность использования редуccionного подхода обусловлена тем, что ограничение данного анализа рамками медико-биологических и биохимических областей научного знания не позволяют в полной мере учитывать личностные детерминанты объекта в процессе формирования его личной физической культуры. Поэтому наиболее продуктивным в процессе определения унифицированной системы принципов является интегративный подход, предусматривающий реализацию взаимосвязанных и оказывающих существенное влияние на эффективность управления в сфере физической культуры оптимального числа принципов. Он позволяет структурировать этот комплекс принципов, выделенных из ряда смежных педагогических дисциплин и определить совокупность доминирующих признаков, указывающих на связь каждого принципа с основным предикатом педагогического воздействия. Как правило, с учетом наиболее характерных предикатов педагогического воздействия в систему интегрируется ряд принципов как общих, так и частных педагогических дисциплин. [123, 143]

Первая группа принципов отражает социально-педагогические детерминанты воспитательного процесса личности и общества в целом. Она определяет генеральное направление воспитательного процесса в обществе, выполняя его социальный заказ. В сфере физической культуры совокупность предикативных признаков интегрирует в систему принципы оздоровительной направленности воспитательного процесса, гармоничного развития личности (его связь с умственным, нравственным и эстетическим развитием индивида), принципы целевой подготовки к высокопроизводительному труду и оборонной деятельности. [57, 58]

Вторая группа так называемых методических принципов физического воспитания, отражает общие закономерности образовательно-воспитательной деятельности в процессе занятий физическими упражнениями. [154]

Она включает совокупность принципов обучения, развития физических качеств и общедидактических принципов. Дидактические принципы воспитания конкретизируются применительно к специфике педагогического процесса в сфере физической культуры. Они детерминируют методологию и особенности обучения двигательным действиям, освоение парадигмы специфических знаний, а также предусматривают оптимизацию процессов целенаправленного развития физических способностей. Структуру этой группы принципов определяет совокупность неразрывно связанных принципов сознательности и активности, наглядности, доступности и индивидуализации, систематичности. [76]

Третья группа принципов отражает специфические закономерности построения учебно-воспитательного процесса. Основные требования этой группы предусматривают его алгоритмизацию на основе технологических подходов. В эту группу входят принципы непрерывности, прогрессирования тренирующих воздействий, цикличности и возрастной адекватности воздействия. Реализация требований этой группы принципов в практике предусматривает учет закономерностей биологического развития объекта воспитания (скачкообразный характер развития моторных функций и вегетативных систем организма, неравномерность темпов развития физических качеств и т.д.), а также генетически обусловленную способность индивида к саморегуляции и самоуправлению. Таким образом, унифицированная система принципов физической культуры интегрирует все три отмеченные группы принципов в целостном процессе формирования физической культуры общества и личности.

В настоящее время в образовании на первое место выходит его гуманистический смысл – образование рассматривается с точки зрения интересов личности, удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. [175]

Главная цель физкультурного образования – формирование физической культуры личности. Физическая культура личности – это определенный уровень физического развития человека, его личных качеств, навыков, специальных знаний и ценностных ориентации, достигнутых в результате специальной деятельности.

Определить уровень физической культуры личности можно по следующим показателям:

- устойчивость интересов и мотивов личности к физическому совершенствованию;
- состояние здоровья;
- объем физкультурных знаний;
- объем усвоенных двигательных умений;
- гигиенические навыки и привычки;
- соблюдение режима физической активности;
- уровень развития основных физических качеств.

В теории физической культуры к содержанию физической культуры относят следующие компоненты: физическое воспитание, спорт, физическую рекреацию и физическую реабилитацию. Физическое воспитание в свою очередь включает в себя такие компоненты как физическое развитие и физкультурное образование. [94]

Основные задачи в области физического воспитания можно классифицировать следующим образом:

Первую группу задач принято называть специфическими. К ним относятся:

- укрепление здоровья;
- совершенствование телосложения;
- обеспечение оптимального развития присущих человеку физических качеств: силы, быстроты, ловкости и др.

Вторую группу задач можно назвать общепедагогическими. Это задачи нравственного, этического, мировоззренческого, психологического и аксиологического (ценностного) характера.

Третью группу составляют специальные задачи в области физкультурного образования, в меньшей степени разработанные в теории физического воспитания. В современной социологии физкультурное образование определяется как совместная деятельность людей по подготовке к занятиям физической культурой. Физическая культура предполагает сознательное формирование и поддержание человеческой телесности, куда входит телосложение, телесно-двигательные качества и двигательные действия. Она призвана обеспечить физическое состояние людей, целенаправленное использование их досуга, создание условий для общения в процессе занятий физическими упражнениями и подготовку к спортивной деятельности. [151]

В своем общекультурном значении физкультурное образование выполняет следующие задачи:

1. Познавательную задачу – обеспечивая передачу знаний в области физической культуры от одного поколения к другому.
2. Социальную, выполняющую роль адаптации людей к конкретным условиям жизнедеятельности.
3. Культурообразующую, обеспечивая развитие самой физической культуры.
4. Гуманистическую, культивирующую и развивающую способности человека, раскрывающие его творческий потенциал. [33]

Особое значение физкультурного образования состоит в том, что оно не только передает знания и развивает возможности личности, но и вводит человека в определенный культурно-исторический процесс, где физическая культура становится для него не только средством, инструментом для достижения каких-то целей, но и частью культуры личности. Человек становится способным самостоятельно моделировать свой образ и стиль жизни, а также состояние своего здоровья.

В современной литературе проблемы физкультурного образования рассматриваются с разных позиций. Однако в меньшей степени разрабатываются проблемы физкультурного образования с точки зрения социологии и социальной педагогики. [151]

Актуальность данного подхода, на наш взгляд, состоит в том, что социология образования предполагает анализ образовательных проблем в социальном контексте, то есть неотрывно от всех инноваций, происходящих в обществе, тех перемен, которые и обуславливают необходимость дальнейшей разработки содержания физкультурного образования. Социология образования исследует социальную детерминацию образования, эффективность реализации общественной потребности в нем, влияние образования на другие сферы общественной жизни, проблемы содержания образования и его совершенствования. [151]

Изменение характера общества в последнее десятилетие привело к формированию новой социальной структуры, а также к изменению ориентации социальных групп в сфере физической культуры и спорта, их двигательной активности и идеологии здорового образа жизни.

Деятельность специалиста по физической культуре и спорту протекает среди представителей самых разных социальных групп и слоев, что обуславливает необходимость формирования у специалиста социологической культуры.

По мере того, как высшее образование переходит от преобладания традиционных лекций к формам и методам обучения, ориентированным на практику и активизацию самостоятельной работы студентов, студенческие аудитории должны напоминать реальную профессиональную и социальную среду, что способствует более естественному взаимодействию преподавателей и обучающихся, стимулирует познавательную деятельность студентов. [178]

Вторая среднесрочная тенденция определяется разработкой программ и учебных курсов, обеспечивающих студентам условий для приобретения практического опыта работы в реальном мире. Подобно тому, как на рабочем месте сотрудники

развивают свои эффективные подходы для достижения высоких результатов, так и в глубинном обучении студенты прежде всего учатся методам эффективного обучения, которые, в свою очередь, позволяют им достигать любых целей. Во многом идеи глубинного обучения схожи с идеями когнитивного обучения, когда осваиваются не столько знания и информация, сколько методы их приобретения.

Понимание различий между глубинным и поверхностным обучением – необходимое условие для максимизации эффекта позитивной тенденции. При поверхностном обучении студенты просто воспроизводят информацию. При глубинном обучении основное внимание уделяется смыслу изучаемого материала, поиску связи между различными идеями и предшествующим опытом, чтобы лучше разобраться в проблеме, уйти от зубрежки к учебному опыту, мотивирующему к дальнейшему изучению дисциплины. При этом преподаватели из распространителей информации превращаются в советников и наставников, работающих вместе со студентами и моделирующих их поведение в обучении. Наиболее эффективным методом глубинного обучения признано проектное обучение, предполагающее активное и во многом самостоятельное приобретение знаний, поиск информации и ее критическое осмысление. [163] При проектном обучении студенты сами решают, какие задачи, процессы и продукты понадобятся им для выполнения проекта, что стимулирует мыслительные процессы и критическое отношение к информации. Непосредственно к идеям развития проектного обучения примыкает появление в высшем образовании трансдисциплинарных образовательных программ, которые активно реализуются более чем в 30 странах. Обращение к трансдисциплинарным образовательным программам не означает простого объединения дисциплин. Они строятся на принципиально иной методологии. Таким образом, при трансдисциплинарности предполагается более высокая степень структурирования и интеграции дисциплин на базе новой методологии.

К долгосрочным тенденциям развития системы высшего образования следует отнести повышение культуры инноваций и переосмысление методов

работы образовательных организаций. Чтобы создавать инновации и адаптироваться к экономическим потребностям, вузы должны обладать гибкой структурой, которая призвана развивать у студентов навык творчества и духа предпринимательства, который необходим для запуска изменений. Университетам особенно важно быть примером тех принципов, которые они хотят привить студентам, поэтому они должны управляться таким образом, чтобы иметь возможность постоянно меняться, следуя за глобальным рынком труда. Такое развитие подразумевает отказ от иерархических процессов принятия решений в пользу стратегии сотрудничества и учета мнения студентов. [230]

Рассматривая вопросы профессионального развития педагога, Л. С. Подымова отмечает, что профессионализм педагога должен рассматриваться в единстве личностных и деятельностных компонентов. Он определяется готовностью к изменениям в профессиональной сфере, осознанием собственных потребностей и запросов на получение нового опыта. Психологическая готовность к профессиональной деятельности зависит от личностных качеств педагога, от устойчивости мотивов к профессиональной деятельности, специальных способностей, уровня развития саморегуляции, личностной активности и адекватного профессионального выбора. [190]

При решении задач развития профессионализма необходимо опираться на движение от личности к деятельности, что позволяет не нивелировать личностные особенности, не подгонять их под параметры профессионально важных качеств, а, наоборот, использовать их для более полной реализации личности в процессе освоения профессии. При данном подходе идет ориентация не столько на наличные, актуальные, сколько на потенциальные возможности, способности к саморазвитию специалистов. Структура деятельности и ее содержание не остаются неизменными на всем протяжении профессионального пути, они изменяются по мере личностного роста педагога, который в рамках все той же профессии находит в ней новые грани, смыслы, новые формы. [214]

Т. А. Головятенко подчеркивает, что в настоящее время необходимы технологии развития кадрового потенциала, которые были бы направлены на

изменение внутренней позиции педагога, развитие ценностных установок, формирование личностных качеств педагога-гуманиста, готового к осуществлению функций обучения и воспитания подрастающего поколения, на его мотивацию к непрерывному самообразованию, обогащению ценностно-смыслового содержания своей жизни. [63]

Преподаватель и студент – важнейшие звенья системы управления качеством, поэтому в качестве актуальной тенденции отметим изменение отношения студентов к процессу обучения в вузе.

И. Н. Ким отмечает, что в большинстве современных вузов отсутствует понимание того, в каком качестве следует воспринимать современных студентов, так как высшее образование для продвинутой молодежи – это жизненно важный проект, требующий инвестиций. [101] Студенты должны быть убеждены в том, что получают именно то образование, которое повысит их конкурентоспособность на рынке труда. Однако эти ценности не разделяет значительная часть студентов, имеющая недопустимо низкий уровень подготовки. Болевыми точками мешающими успешной деятельности студентов, понижающими качество их подготовки являются низкая посещаемость занятий и недостаточный уровень подготовленности по базовым школьным дисциплинам. Безусловно, качество образования в конкретном вузе зависит от уровня знаний студентов. Поэтому большинство студентов первого курса нуждаются в помощи при формировании у них навыков самоорганизации и самоконтроля, а также в профессиональной компетентности.

И. Н. Ким настаивает на изменении психологической схемы обучения в вузе, отмечая, что главной фигурой в высшей школе должен быть студент-отличник. В соответствии с индивидуальной траекторией развития личности отличника должны быть построены учебные курсы, организация практик, трудоустройство и отслеживание карьерного роста. [101]

Преодоление психологических проблем в обучении будущих педагога физической культуры возможно при разработке модели адаптивной компетенции.

Развитие адаптивной компетенции в сфере физической культуры требует приобретения следующих когнитивных, эмоциональных и мотивационных средств и уверенного владения ими. [58]

1. Структурированные и гибко используемые знания в области не только физической культуры, но и педагогики, психологии: факты, символы, концепции и правила, которые составляют содержание данного предмета.

2. Эвристические методы, т.е. используемые для анализа и преобразования проблем стратегии поиска, которые не гарантируют, но значительно повышают вероятность нахождения правильного решения за счет систематического подхода к обучающей задаче. Примеры: разделение задачи на подзадачи; графическое представление задачи.

3. Метазнания:

- представления о собственной когнитивной деятельности (метакогнитивное знание). Примеры: знание сильных и слабых сторон своих когнитивных способностей; знание о том, что свой когнитивный потенциал можно увеличить, обучаясь и прилагая необходимые усилия;

- представления о собственных эмоциях и мотивах, которые можно активно использовать для улучшения результатов обучения.

4. Навыки саморегуляции:

- умение управлять собственными когнитивными процессами/действиями (когнитивное саморегулирование). [147]

- планирование и мониторинг собственных действий при решении задачи;

- рефлексия процесса поиска решения;

- навыки управления собственными мотивационными и эмоциональными процессами (мотивационная саморегуляция).

5. Позитивные убеждения:

- в отношении себя как учащегося в целом и в отношении своей успешности в конкретных предметных областях (убеждение в эффективности собственных действий);
- в отношении места обучения или контекста, в котором протекает обучение;
- в отношении содержания предмета.

Исключительно важное значение адаптивной компетенции объясняется тем, что она выходит далеко за рамки механического выполнения привычных операций: сформированная адаптивная компетенция означает желание и способность изменять базовые компетенции и непрерывно расширять границы собственного опыта. Кроме того, она служит необходимым основанием для приобретения способности переносить полученные знания и навыки в новые условия и применять их для решения новых учебных задач в новом контексте. Следовательно, можно сказать, что овладение адаптивной компетенцией играет ключевую роль в превращении обучения в деятельность, которая совершается в течение всей жизни, и эта компетенция представляет собой важную составляющую так называемых навыков XXI в. [140]

Представление об адаптивной компетенции как основной цели влечет за собой важные выводы относительно процессов обучения, в которых данная компетенция наиболее эффективно формируется. [29] В школе традиционно доминировала форма обучения, при которой учебным процессом руководит учитель, – управляемое обучение. Преподаватель принимает все существенные решения, а студент может и должен следовать его указаниям. Поскольку важным компонентом адаптивной компетенции является умение самостоятельно управлять процессом собственного обучения и мышления, очевидно, что управляемое обучение не может быть способом ее приобретения – во всяком случае единственным. Действительно, чтобы стимулировать приобретение будущими педагогами физической культуры адаптивной компетенции, требуются новые практики обучения и новая школьная культура, которые

создают условия для того, чтобы реально потеснить в высшей школе управляемое обучение и дать дорогу более активному и саморегулируемому обучению и в итоге сбалансированно и комплексно использовать оба типа обучения. Достижение такого баланса, с одной стороны, позволяет преподавателю при необходимости структурировать и направлять процесс обучения, а с другой – создает пространство саморегулируемого и независимого обучения для студентов. [227]

Следовательно, учитывая актуальные проблемы высшего образования необходимо пересмотреть методы и содержание высшего образования, изменить атмосферу учебной деятельности, чтобы повысить эффективность процесса обучения.

2.4 Средства, методы и формы практико-ориентированной подготовки студентов вуза

Учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, результат обучения в высшей школе зависят от методов (от греч *methodos* – путь, способ продвижения к истине) обучения как способов организации познавательной деятельности. Под методом обучения понимают способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленный на решение задач образования. [218]

В научной литературе выделяют пять методов обучения. Их классификация построена таким образом, что в каждом следующем методе возрастает степень активности и самостоятельности обучаемых.

1. Объяснительно-иллюстративный метод заключается в том, что учащиеся получают знания на лекции, из учебной, методической литературы в «готовом» виде. В вузе данный метод предполагает передачу учащемуся большого количества информации.

2. К репродуктивному методу относят применение изученного на основе образца или правила. Обучаемые в процессе обучения действуют по инструкциям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Метод проблемного изложения состоит в использовании педагогом самых разных источников и средств. Прежде чем излагать материал, педагог ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения. Студенты при этом становятся участниками научного поиска. Данный подход широко используется в вузовской практике.

4. Частично-поисковый, или эвристический (от греч. *heurisko* – отыскиваю, открываю), метод используется в процессе открытия нового. Его суть состоит в организации педагогом активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач. Поиск решения

может проходить либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Такой метод способствует активизации мышления, возбуждению интереса к познанию на семинарах.

5. Исследовательский метод состоит в том, что после анализа материала, постановки проблем и задач, краткого инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и выполняют другие действия поискового характера. Этот метод способствует развитию у учащихся инициативы, самостоятельности, творческого поиска в исследовательской деятельности.

Выбор методов обучения не может быть произвольным. Выбирая тот или иной метод обучения, необходимо каждый раз учитывать многие обстоятельства. Необходимо, в первую очередь, определить главную цель и конкретные задачи, которые будут решаться на занятии. [131] Они обуславливают группу методов, в общих чертах пригодных для достижения намеченных задач. Далее следует целенаправленный выбор оптимальных путей, позволяющих наилучшим образом осуществить познавательный процесс.

И. А. Лазарева выделяет шесть общих условий, которые определяют выбор метода обучения [131]:

- закономерности и принципы обучения, которые вытекают из них;
- содержание и методы определенной науки вообще и предмета, темы, в частности;
- цели и задачи обучения;
- учебные возможности обучающихся (возрастные, уровень подготовленности, особенности студенческой группы);
- внешние условия (географические, производственное окружение);
- возможности педагогов (опыт, уровень подготовленности, квалификация, знание типичных ситуаций процесса обучения). [131]

Помимо этого, при выборе методов обучения преподаватель также должен принимать во внимание:

- наличие или отсутствие у студентов мотивации к обучению;
- содержание изучаемого материала, его объем и степень сложности;
- степень работоспособности и обучаемости студентов;
- сформированность общеучебных умений и навыков;
- временные рамки процесса обучения;
- методы, использованные на предыдущих занятиях;
- конкретные материально-технические условия обучения;
- типологию планируемого занятия;
- уровень своего профессионального мастерства и подготовленности.

Лекция является одной из ведущих форм обучения в университете, с помощью которой преподаватель в течение всего занятия сообщает новый учебный материал, а студенты его воспринимают. Благодаря тому, что материал излагается концентрированно, в логически выдержанной форме, лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации. [214]

В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии учебников и учебных пособий (в случае, когда новые научные данные по той или иной теме еще не нашли отражения в учебниках) отдельные разделы и темы курсов очень сложны для самостоятельного изучения студентами. Лекция раскрывает понятийный аппарат конкретной области знания, показывая ее место в системе науки, связь с родственными дисциплинами, содержит научную оценку и критику состояния теории и практики.

В лекциях преподаватель, наряду с систематическим изложением фундаментальных основ науки, высказывает свои научные идеи, свое отношение к предмету изучения, свое творческое понимание его сущности и перспектив развития. [82]

От лекции требуется, чтобы она способствовала самостоятельной мыслительной деятельности студентов.

В научно-методической литературе определены дидактические задачи, которые может решать лекция в учебном процессе:

- передавать новую информацию;
- объяснять и упорядочивать сложные понятия;
- моделировать процесс решения проблем;
- анализировать и показывать связь между разными идеями;
- учить ценить образование;
- подвергать сомнению убеждения;
- порождать энтузиазм и мотивацию к дальнейшему образованию.

Кроме того, в лекции:

- за короткий промежуток времени можно передать большое количество материала, затем может следовать практическая работа;
- преподаватель контролирует объем изучаемого содержания;
- преподаватель контролирует временные рамки, отведенные на изучение содержания;
- результаты работы студентов предсказуемы и контролируемы.

Однако во время чтения лекции наибольшая активность проявляется преподавателем, который стремится передать студентам определенное количество информации, а их задача может сводиться к простому написанию конспекта.

Стремление преподавателя передать как можно большее количество учебного материала приводит к господству на занятии однообразной деятельности студентов: они только слушают и пишут. Главная проблема такой лекции – отсутствие времени для осмысления, обсуждения поступающей информации. Действительная же ценность лекции заключается в умении пробудить самостоятельное отношение студентов к излагаемому материалу. [193]

Однообразие деятельности способствует снижению концентрации внимания студентов на учебном материале. Как показывают психологические

исследования, устойчивость внимания студентов падает на 14-15 минуте говорения преподавателя. Затем студенты переключают свое внимание с учебного материала на другие объекты: на то, что происходит в аудитории или на улице, «уходят» в собственные мысли, предаются приятным воспоминаниям.

Использование лекции затрудняет получение обратной связи от студентов и осуществление контроля преподавателем.

Можно отметить еще ряд недостатков лекции:

- источники мотивации студентов являются внешними;
- студенты не могут контролировать скорость и темп обучения;
- практически отсутствует возможность развития критического мышления студентов.

Существует еще много аргументов, как в защиту лекции, так и против этого метода обучения, однако, следует признать тот факт, что лекция продолжает применяться в учебном процессе университета и полностью избежать ее невозможно. Следовательно, задача заключается не в том, чтобы отказаться от лекции как способа обучения, а в том, чтобы, преодолев негативные стороны традиционной лекции, сделать ее активным методом обучения. [119]

В то же время увеличение доли самостоятельной работы студентов предполагает сокращение на треть лекционной нагрузки. Это, в свою очередь, вызывает необходимость изменения самого характера лекции, которая (в условиях доступности электронной или бумажной версии конспекта для каждого студента) перестает быть способом, с помощью которого преподаватель только «сообщает учебную информацию» студентам. Лекция не исчезает, она лишь перестает быть главной формой обучения в университете, а ее информационная функция уже не является доминирующей. [194]

Лекция начинает носить характер вводной, проблемной, обзорной, установочной, обобщающей, главной задачей которой становится создание ориентировочной основы для самостоятельной учебно-исследовательской

деятельности студентов, введение в учебный курс или значимые проблемные области науки. [66]

Меняется и способ чтения лекции: с монологического на диалогический. Студенты начинают готовиться к лекции, а преподаватель предлагает им вступить в диалог, обсуждение, решить проблемную ситуацию или обсудить некую конкретную ситуацию.

Таким образом, лекции могут быть улучшены с помощью:

- использования пауз для смены вида деятельности студентов;
- использования средств визуализации;
- организации обсуждений и дискуссий в аудитории,
- использования проблемных вопросов, задач и т.д.

Типологии лекций

В научно-методической литературе, в зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе, различают следующие типы лекций:

- вводная;
- установочная;
- текущая;
- обзорная;
- обобщающая;
- ориентирующая.

Вводная лекция открывает лекционный курс по предмету. На этой лекции четко и ярко показывается теоретическое и прикладное значение предмета, его связь с другими предметами, роль в подготовке специалиста. Вводная лекция подготавливает студентов к восприятию основной информации по данной дисциплине. [42]

Установочная лекция сохраняет все особенности вводной, однако, имеет и свою специфику. Она знакомит обучающихся со структурой учебного материала, основными положениями курса, а также содержит программный материал, самостоятельное изучение которого представляет для студентов

трудность (наиболее сложные, узловые вопросы). Установочная лекция должна детально ознакомить обучаемых с организацией самостоятельной работы, с особенностями выполнения контрольных заданий.

Текущая лекция служит для систематического изложения учебного материала предмета. [195]

Обзорная лекция содержит краткую, в значительной мере обобщенную информацию об определенных однородных (близких по содержанию) программных вопросах. Главная задача этой лекции – дать студентам общее представление о состоянии дел в данной научной области.

Обобщающая лекция завершает изучение определенного раздела (или всего курса) учебного материала. На этой лекции ранее изученное обобщается на более высокой теоретической основе, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки. Важным условием чтения этой лекции является интегрирование учебного материала, подготовленного преподавателем, с теми знаниями, которые были получены студентами в процессе самостоятельной работы. [181]

Ориентирующая лекция. На данной лекции внимание студентов обращают на существующее состояние исследований по конкретным научным проблемам, указывают на существование различных подходов к их решению, раскрывают сущность этих подходов, рекомендуют литературу для дальнейшего изучения различных проблем данной области науки, работы над курсовым проектом, использования в научно-исследовательской работе.

В зависимости от способа проведения можно выделить следующие типы лекций:

Информационная лекция. Используется объяснительно-иллюстративный метод изложения. Лекция-информация – самый традиционный тип лекции в высшей школе.

Проблемная лекция предполагает изложение материала через проблемность вопросов, задач или ситуаций. При этом процесс познания происходит в научном поиске, диалоге и сотрудничестве с преподавателем,

анализируя и сравнивая различные точки зрения и т. д. Проблемная лекция иллюстрирует какую-либо научную или практическую проблему: ее появление, направления и способы рассмотрения, а также последствия этого решения. При проведении проблемной лекции студенты лучше запоминают не только содержащиеся факты и выводы, но и информацию для запоминания. [181]

Лекция-визуализация предполагает визуальную подачу материала средствами ТСО или аудио-, видеотехники (с кратким комментированием демонстрируемых визуальных материалов).

Бинарная лекция (лекция-диалог) предусматривает изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например, ученого и практика, представителей двух научных направлений, и т. д.

Лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками) рассчитана на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и анализ сделанных ошибок.

Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие с заслушиванием докладов, выступлений студентов и слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы. [241]

Лекция-консультация предполагает изложение материала по типу «вопросы-ответы» или «вопросы-ответы-дискуссия».

Лекция с процедурой пауз. Учебный материал разбивается на несколько приблизительно равных и логически завершенных частей таким образом, чтобы на изложение каждой части необходимо было затратить около 10-12 минут. После прочтения каждой части наступает пауза в изложении материала, в которой студентам индивидуально или в парах/тройках предлагается выполнить некоторые задания: ответить на вопрос, проверить конспект, решить задачу, прочитать текст и т. д.

Как правило, лекция состоит из трех основных частей: введения, изложения содержательной части и заключения. [147]

Вводная часть. В ней раскрываются цели и задачи лекции, дается краткая характеристика проблемы, анализируется состояние вопроса, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы, приводится список литературы. Желательно, чтобы в этой части лекции преподаватель показал связь данной лекции с предыдущими (или будущими) занятиями.

Изложение содержательной части. В этой части лекции всесторонне раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, отношения, анализируются события. В процессе изложения материала преподаватель может демонстрировать опыт(ы), приводить и давать характеристику различным точкам зрения, выражать свою позицию и аргументировать ее, показывать связь с практикой, определяя области применения.

Заключение. Завершая лекцию, преподаватель самостоятельно или совместно со студентами формулирует выводы, дает советы по организации самостоятельной работы студентов над темой лекции. Желательно, чтобы в конце каждой лекции преподаватель предусматривал время для ответов на вопросы студентов. [175]

Структура проблемной лекции. Построение проблемной лекции может отличаться от построения традиционной лекции. Структура проблемной лекции может быть представлена следующим образом:

Подготовка и проведение лекции

Этапы подготовки лекции. Процесс подготовки лекции может включать в себя несколько этапов:

- изучение студенческой аудитории;
- изучение программы и учебников;
- составление списков литературы;
- изучение литературы, отбор материала и его стилистическая правка;
- выбор типа композиции;

- написание плана или конспекта, выделение в нем главного, четкое структурирование текста;
- подбор иллюстративного материала (схем, таблиц, произведений изобразительного или музыкального искусства, рисунков и отрывков из художественной литературы, фотографий, аудио- и видеоматериалов, других технических средств обучения). [193]

Изучение аудитории. Первым шагом в процессе подготовки к лекции является изучение аудитории, всех ее основных особенностей, так как даже на одних и тех же курсах (или в разных потоках) аудитория может оказаться иной, как по характеру подготовки, интересам, так и психологическим особенностям. [187]

Например, на первых курсах преподавателю желательно давать студентам конкретные указания о связи лекций с учебниками, пособиями, заданиями для самостоятельной работы; обучать студентов вести записи лекций, так как правильное конспектирование не только фиксирует основное содержание лекций, но и активизирует восприятие лекционного материала.

Содержание лекции. Важнейшей задачей лекционного преподавания является соединение в лекции научного и учебного начал. А это значит, что при подготовке к лекции, исходя из ее целей и задач, четко определяется ее научное содержание и соответствующие дидактические средства активного усвоения. Определяется то, в каких связях и отношениях должно находиться содержание данной лекции с предшествующим и последующим материалом, с другими предметами и видами обучения. Соответственно, преподавателем просматривается научная литература, учебники, методические пособия. В отношении учебников, очевидно, рациональным будет подход тех преподавателей, которые перед лекцией их просматривают, однако, учебный материал лекции излагают с использованием и более оригинального материала. [198]

Преподавателю необходимо решить, какие вопросы будут затронуты в лекции, а какие нет; на каких основных определениях, выводах, проблемах будет

сосредоточено внимание студентов; какие вопросы останутся для самостоятельного изучения. [55]

Тип лекции. В зависимости от поставленных целей занятия выбирается соответствующий тип лекции, определяются те методы, с которыми будет сочетаться лекция: дискуссия, работа в парах и т. д.

Лекции, в традиционном понимании этого метода, вообще может и не быть. Это возможно, если студенты еще до занятия получают краткий, хорошо структурированный конспект и дополнительные материалы, с которыми они могли предварительно ознакомиться, а преподаватель на занятии сразу вступает в диалог со студентами, организовывает обсуждение, отвечает на вопросы. [40]

План лекции. Подготовка к лекции требует разработки плана ее проведения с перечнем основного содержания, с подразделением на разделы, примерным расчетом времени, с указанием необходимых иллюстраций, примеров, используемых учебных средств, таблиц, цитат, лекционного эксперимента, рекомендуемой для студента литературы (обязательной и дополнительной). Более целесообразно, по мнению многих преподавателей, иметь конспект лекции, составленный в тезисной форме для того, чтобы основные положения лекции, выводы, формулировки излагать в несколько замедленном темпе для систематических записей студентами.

Начинающим преподавателям высшей школы в дополнение к плану рекомендуется написать полный текст лекции. Особенно это необходимо по новым, оригинальным курсам, требующим четкости определений, изложения материала в строгой последовательности. [34]

При составлении плана лекции полезно использовать разноцветные пометки с краткими визуальными сигналами для самого лектора, например:

- отмечайте переход от одной идеи к другой пометками «пауза» или «П» (переход);
- в том месте, где вы планируете показать слайд или другие визуальные средства, поставьте пометку «АВ» (аудиовизуальные средства);

– в том месте, где нужно остановиться и задать вопрос, пометьте «В» или «?»;

– отмечайте места для периодического суммирования (подведения итогов) или проверки понимания значками «С» или «ПП».

Перед лекцией студентам можно раздать краткий письменный план лекции. Это облегчит их восприятие материала. Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что это должен быть краткий план, а не напечатанный полный вариант. [199]

Стиль чтения лекции. Преподавателю необходимо определить свои особенности чтения лекции: какой темп изложения материала; как распределяется внимание между изложением материала, учетом времени и наблюдением за деятельностью студентов во время лекции; подводится ли итог каждому разделу лекции. Темп лекции должен быть умеренным и разнообразным, а также хорошо разбавлен паузами, вербальной (задать вопросы) и визуальной (следите за выражением лица и жестами учащихся) проверкой восприятия. Необходимо следить за тем, чтобы студенты понимали лекцию. [29]

Конспект лекции. Конспект каждой лекции должен содержать:

- тему (точно сформулированную);
- цель и задачи;
- список литературы обязательной и дополнительной;
- текст содержания (с выделением основного и второстепенного);
- задания для самостоятельной работы.

Репетиция лекции. Начинающему преподавателю можно порекомендовать репетировать лекцию, используя видеокамеру или магнитофон. Если изложение материала заняло 20 минут, то в аудитории на нее необходимо отвести 30 минут. Другими словами, «реальная» лекция занимает больше времени, чем репетиция.

Паузы в лекциях. Во время заранее продуманных пауз в лекции преподаватель может предложить студентам разнообразные задания. Например:

Чтение записей. В течение двух минут просмотрите свои записи. Проверьте их, заполните пробелы и убедитесь, что вы их понимаете. [151]

Чтение записей других. Обменяйтесь записями с коллегой, сидящим рядом с вами, и посмотрите, что он / она написали. Вы можете определить то, что вы хотели бы добавить в собственные записи, когда получите их назад.

Запись одного или двух вопросов. Я хотел(а), чтобы вы записали один или два вопроса, которые появились у вас в этот момент лекции. Поставьте вопрос так, чтобы он показывал, что конкретно вас интересует или запутывает.

Задавание вопросов. Запишите вопросы и задавайте их людям, находящимся вокруг вас, до тех пор, пока вы не получите удовлетворительного ответа.

Чтение некоторых материалов. Прочитайте случай, текст, стихотворение, текущие тезисы, касающиеся темы лекции.

Обсуждение вопроса. В парах обсудите следующий вопрос....

Применение концепции. В тройках проанализируйте некий случай, проблему, текст, используя концепцию, которую я только что обрисовал.

Использование теста. Здесь три коротких вопроса/проблемы. Сделайте их своими собственными. У вас есть 5 минут. Затем я определю, когда необходимо обменяться ответами с вашим соседом. После этого я дам необходимые пояснения, а вы должны будете исправить (и/или сделать некоторые примечания) полученные от соседа ответы и вернуть их назад.

Молчаливая рефлексия. Используйте три минуты для того, чтобы подумать, с чем мы имели дело до сих пор. Не разговаривайте (сохраняйте молчание), чтобы не препятствовать рефлексии других. [129]

Планирование. Используйте две минуты, чтобы спроектировать (запланировать) будущую работу, которую вам необходимо будет сделать по этой теме: что прочитать, проверить, какой получить опыт и др.

Используемая лексика. Используемые слова должны быть понятными студентам. Если преподаватель собирается использовать новый термин, то необходимо запланировать некоторое время на его объяснение.

Подведение итогов. Еще до начала лекции преподавателю желательно определить, по каким признакам он поймет, что лекция прошла успешно: хорошо

написанные конспекты; реплики студентов о том, как интересно им было на занятии; полные, содержательные ответы на следующих занятиях; или получение положительного ответа на вопрос в конце лекции: «Есть ли вопросы?»).

Использование на лекции технических средств обучения

Эффективность лекции может быть повышена за счет рационального использования преподавателем технических средств обучения (кино-, видеоматериалы, графопроектор, мультимедийный проектор, аудиозаписи, персональные компьютеры), наглядных пособий (плакаты, таблицы, иные изображения), которые сокращают затраты времени на техническую работу, связанную с воспроизведением и прочтением плана лекции, рекомендуемой литературы, построением диаграмм, графиков, записью определений, цитат, демонстрацией экспериментов. [67]

Существует еще несколько причин для использования средств визуализации в учебном процессе:

- проблема становится более понятной, если она сформулирована и записана в виде вопроса;
- письменная информация гораздо легче может быть промаркирована, рассортирована и структурирована;
- высказывания, содержащие информацию о проблеме, быстро забываются, если они были только вербальными.

Плакаты необходимо делать крупными, неяркими, без второстепенных деталей, которые бы рассеивали внимание студентов.

Кинофильмы. Допускается использование фрагментов кинофильмов, аудиозаписей, чтобы еще оставалось время на их обсуждение и анализ.

Слайды. При использовании визуальных средств, таких, как слайды или мультимедийный проектор, преподавателю необязательно говорить постоянно. Студентам необходимо дать возможность рассмотреть изображение, подумать над ним и задать вопросы. Слайд не должен содержать большое количество

информации (не более 7-9 строчек текста), размер шрифта должен позволять студентам видеть текст, не напрягая зрение. [114, 62, 15]

Рисунок, чертеж. Если лектор хорошо владеет техникой рисунка и чертежа, то весьма полезно выполнять их на доске в процессе чтения лекции (не говоря уже о записи расчетов и формул). [79]

Обратная связь и оценка лекции

В процессе чтения лекции преподаватель получает обратную связь от студентов, которая может выражаться в задаваемых вопросах, невербальной коммуникации и т.д. Однако полученной таким образом информации бывает недостаточно, чтобы оценить всю лекцию, выявить ее сильные стороны, определить пути совершенствования. Как преподаватель может получить содержательную обратную связь для улучшения своего преподавания? Решить эту задачу можно с помощью самоанализа прочитанной лекции, специально организованной обратной связи от студентов или коллег.

В качестве *средств самоанализа* могут быть использованы дневники, видео- или аудиозаписи лекции, анкеты для самостоятельной проверки.

Дневники. Этот способ самоанализа лекции может активно использовать преподаватель, который только начинает читать лекции в студенческой аудитории. Систематичность обращения к дневнику позволяет отследить типичные, часто встречающиеся ошибки, а также заметить то, как улучшились лекции. Преподаватель может использовать различные варианты ведения дневника, например, следующий: после завершения лекции преподаватель кратко записывает в дневнике то, что произошло (без собственной оценки), а затем анализирует записанное с позиций: что я планировал(а) сделать; какие действия были не запланированными; что могло бы улучшить мою лекцию и помочь студентам лучше усвоить материал. [209]

Анкеты. Оценить самостоятельно качество лекции возможно и с использованием анкет. Подготовив анкету для получения обратной связи от студентов, преподаватель может заполнить ее самостоятельно, а затем сравнить с результатами, полученными после анкетирования студентов.

Запись лекции. Эффективным способом обнаружения преподавателем собственных ошибок при чтении лекции является просмотр видеозаписи или прослушивание аудиозаписи лекции.

Формы для оценивания лекции. Оценку лекции могут дать коллеги, которых преподаватель может пригласить к себе на занятие. Для того чтобы получить более содержательную оценку и обратную связь, преподаватель может предложить визитерам формы для оценки лекции, которые позволяют:

- во-первых, задать критерии оценки лекции;
- во-вторых, структурировать процесс обсуждения прочитанной лекции;
- в-третьих, сделать оценку лекции более взвешенной.

Таким образом, измененная лекция может не только обеспечивать трансляцию информации, но и организовывать процесс обмена мнениями, порождения новых идей, превращаясь из простого пересказа учебника в действительное событие, как для студентов, так и для преподавателя. [210]

Дидактическая характеристика семинарского занятия

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Слово «семинар» происходит от латинского «seminarium» – рассадник и связано с функциями «посева знаний», передаваемых от учителя к ученикам, с развития самостоятельных суждений и воспроизведения и углубления полученных знаний. [242]

В современном вузе семинар является одним из основных видов практических занятий и представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. На семинарах решаются следующие педагогические задачи (по А. М. Матюшкину):

- развитие профессионального мышления;
- формирование познавательной мотивации;
- усвоение навыков профессионального использования знаний в учебных условиях;

- повторение и закрепление знаний;
- педагогическое общение.

Семинар – это непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение.

Следует ориентировать студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. [197]

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Процесс усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. При таком подходе реализуется общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинара обеспечивает контроль над усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Подготовка к семинару сводится к следующему плану.

1. Выбор темы, определение задач.
2. Подбор дополнительной литературы.
3. Подготовка вопросов для обсуждения.
4. Распределение заданий и тем для сообщений.
5. Организация предварительной работы, консультации.
6. Определение критериев оценки выступлений.
7. Выбор методов и приемов проведения.
8. Подбор средств наглядности.
9. Составление плана проведения семинара.

Структура семинарского занятия может быть различной, она зависит от сложности обсуждаемых вопросов, дидактических задач, степени подготовленности студентов к самостоятельной работе. [147]

В практике обучения семинары традиционно организуются с целью повторения и обобщения знаний, учащихся по теме или разделу и сводятся к следующей структуре:

1. вводное слово преподавателя: формулировка задач, постановка проблемы, знакомство с планом проведения семинара;
2. выступления студентов (сообщения по заданным вопросам);
3. обсуждение вопросов семинара в процессе беседы;
4. подведение итогов (анализ сообщений учащихся, оценка их выступлений).

Следует выделять два основных подхода к организации и проведению семинарских занятий. Первый близок к лекционно-семинарской системе обучения в высшей школе. Он заключается в том, что сначала содержание учебного материала излагается преподавателем в лекционной форме, затем прорабатывается самостоятельно студентами и обсуждается на семинарском занятии. Такой подход оптимален в том случае, если изучается сложный, насыщенный новыми терминами материал. Семинарские занятия при этом проводятся с целью углубления, повторения и обобщения знаний по конкретному вопросу или целой теме. [147]

Второй подход предлагает организацию семинара как самостоятельной формы обучения, то есть в процессе подготовки к нему студенты самостоятельно изучают материал, с которым они не были раньше знакомы. Такой подход целесообразен при изучении материала, доступного для самостоятельного осмысления студентами. Ведущей дидактической задачей такого семинара будет изучение нового материала и включение его в систему уже имеющихся знаний. Если семинар организуется с целью обобщения, важно систематизировать знания студентов вокруг ведущих идей, опустив второстепенный материал в развитии понятий. Повторение на таком занятии должно сопровождаться образованием многосторонних связей между изученными объектами, явлениями, процессами на основе проблемных вопросов и решения познавательных задач. [34]

Для активизации мыслительной деятельности учащихся, возбуждения интереса к уже известному материалу большое значение имеет элемент нового: тщательно продуманный подбор новых по формулировке и обобщающих по смыслу вопросов, приведение новых фактов, использование новых наглядных средств обучения и так далее.

При организации и проведении ряда семинаров целесообразно использовать групповую форму организации самостоятельной работы студентов. Она заключается в следующем.

Студенты разбиваются на группы. В группе выделяется консультант, который выполняет координационную функцию, устанавливая связи между всеми студентами. Каждая группа получает задание по подготовке выступлений, подбору наглядного материала и т. п. Работая над заданием, студенты читают материал по учебнику, подбирают дополнительную литературу, используют данные периодической печати. [55]

Этот прием способствует повышению активности студентов и объективной оценке их выступлений, воспитывает культуру общения.

Эффективность групповой работы во многом зависит от степени подготовленности студентов, сформированности у них умений самообразования (выделять существенное при работе с текстом, конспектировать, делать выводы и др.). Поэтому важно в процессе подготовки к семинару проводить подробный инструктаж, давать дополнительные консультации группам и отдельным студентам. Важно правильно комплектовать группы, учитывать уровень знаний и умений, познавательный интерес к теме семинара, количественный состав групп (оптимальное число учащихся в группе – 7-9 человек). [208]

Активности студентов в проведении семинара, объективности в оценке их выступлений способствует прием «рецензия рецензии». Суть его в том, что если на семинаре работают три группы, то после выступления представителей первой группы члены второй группы дают рецензию на прослушанное сообщение, а третьей – рецензию рецензии. Затем группы меняются ролями. В итоге каждая

группа сделает сообщение, выступит в роли рецензента и выскажет свое согласие или несогласие с рецензентом. План рецензии может быть следующим:

1. соблюдение регламента выступления;
2. соответствие содержания выступления теме;
3. логика построения, выступления;
4. использование наглядного материала, культура речи;
5. эмоциональность.

Структуру проведения семинара можно представить в виде следующей схемы.

Вводное слово преподавателя – групповая работа – выступление учащихся I группы – рецензия II группы – рецензия рецензии III группы – выступление II группы – рецензия III группы – рецензия рецензии I группы – выступление III группы – рецензия I группы – рецензия рецензии II группы – оценка групповой работы – сообщения студентов по вопросам углубленного изучения темы – подведение итогов. [147]

Во вводном слове преподаватель ставит задачи семинара, проводит жеребьевку, в результате которой определяется задание для каждой группы (каждая группа готовит сообщение по одному из четырех вопросов семинара). В группах работают консультанты. На групповую работу затрачивается 5-7 минут занятия. Затем от каждой группы выступают один-два учащихся, студенты других групп задают вопросы, рецензируют выступления. В заключение подводятся итоги, выслушиваются мнения преподавателя, консультантов, рецензентов, оценивается не только групповая работа, но и участие каждого студента в обсуждении вопросов семинара, выполнение контрольных вопросов инструктивной карточки. Если время остается, то заслушиваются сообщения студентов по дополнительным вопросам.

В отечественной высшей школе установились семинарские занятия трех типов: просеминар, спецсеминар и собственно семинар.

Просеминар – занятие, подготавливающее, подводющее к семинару. Подобные занятия проводятся на I курсе главным образом с целью ознакомления

студентов со спецификой самостоятельной работы, а также с литературой, источниками, методикой работы над ними. Опыт показывает, что студенты I курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, изложить его в соответствии с темой и поставленной целью. [60] Поэтому особое внимание следует обращать на развитие навыков работы с источниками, предостерегая их в то же время от компилятивного подхода к решению научных проблем, который иногда развивается у студентов при работе по ряду источников. Второй этап работы в просеминаре – подготовка студентами рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах на II-III курсах, в особенности специальных семинарах на IV-VI курсах, которые вырабатывают у студентов исследовательский подход к материалу. [82] В высшей школе установились три типа семинарских занятий: семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним; семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы; семинар или спецсеминар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубления их разработки.

По форме проведения семинарские занятия могут представлять собой развернутую беседу по плану, заранее сообщенному студентам, или небольшие доклады студентов с последующим их обсуждением участниками семинара. Противопоставлять эти виды семинаров нет никаких оснований. Если выступления неодносложны и основаны на привлечении дополнительных источников, они уже представляют собой краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями по ним и дискуссию по выдвинутым спорным положениям, т. е. момент живой беседы. [184]

Семинарскому занятию свойствен непосредственный контакт студентов с преподавателем, и очень важно, чтобы результатом такого контакта становились доверительные отношения между ними. Многие вузовские семинары запоминаются на всю жизнь благодаря тому, что руководителям семинара удается создать атмосферу научного творчества, товарищеской близости, взаимопонимания. Семинар у таких руководителей нередко перерастает в систематическую научную работу коллектива.

Опыт свидетельствует, что проведение семинарских занятий с целью изучения и обобщения материала, организация в процессе подготовки к семинару групповой самостоятельной работы, использование приемов и методов активизации учебной деятельности способствуют более глубокому усвоению студентами теоретических понятий, повышают познавательные возможности студентов. [182]

Термин «практическое занятие» используется в педагогике как родовое понятие, включающее такие виды, как лабораторную работу, упражнение, семинар в его разновидностях. [99] Аудиторные практические занятия играют исключительно важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач в процессе совместной деятельности с преподавателями. На младших курсах практические занятия носят систематический характер, регулярно следуя за каждой лекцией или двумя-тремя лекциями. Почти весь лекционный курс в его основной, наиболее сложной части на дневных и вечерних отделениях проходит через лекции и практические занятия, которые логически продолжают работу, начатую на лекции.

Если лекция закладывает основы научных знаний в обобщенной форме, практические занятия призваны углубить, расширить и детализировать эти знания, содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Практические занятия развивают научное мышление и речь студентов, позволяют проверить их знания, в связи с чем, упражнения, семинары,

лабораторные работы выступают важным средством достаточно оперативной обратной связи. [163]

Для успешной подготовки к практическим занятиям студенту невозможно ограничиться слушанием лекций. Требуется предварительная самостоятельная работа студентов по теме планируемого занятия. Не может быть и речи об эффективности занятий, если студенты предварительно не поработают над конспектом, учебником, учебным пособием, чтобы основательно овладеть теорией вопроса.

Практические занятия служат своеобразной формой осуществления связи теории с практикой. Структура практических занятий в основном одинакова – вступление преподавателя, вопросы студентов по материалу, который требует дополнительных разъяснений, собственно практическая часть, заключительное слово преподавателя. Разнообразие возникает в основной, собственно практической части, включающей рефераты, доклады, дискуссии, тренировочные упражнения, решение задач, наблюдения, эксперименты и т. д. Опыт показывает, что нельзя на практических занятиях ограничиваться выработкой только практических навыков, техникой решения задач, построения графиков и т. п. Студенты должны всегда видеть ведущую идею курса и связь ее с практикой. Цель занятий должна быть понятна не только преподавателю, но и студентам. Это придает учебной работе жизненный характер, утверждает необходимость овладения опытом профессиональной деятельности, связывает их с практикой жизни. [209]

Студенты, как правило, отдают себе отчет в том, в какой мере им необходимы данные практические занятия для предстоящей профессиональной деятельности. Если студенты поймут, что все учебные возможности занятий исчерпаны, интерес к ним будет утрачен. Учитывая этот психологический момент, очень важно организовать занятия так, чтобы студенты постоянно ощущали рост сложности выполняемых заданий, что ведет к переживанию собственного успеха в учении и положительно мотивирует студента. Если же

студенты замечают «топтание на месте», уровень мотивации может заметно снизиться. [137]

Преподаватель должен проводить занятия так, чтобы все студенты были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Каждый студент должен получить возможность «раскрыться», проявить способности, поэтому при разработке плана занятий и индивидуальных заданий преподаватель должен учитывать подготовку и интересы каждого студента. Преподаватель при этом будет выступать в роли консультанта, наблюдающего за работой каждого студента и способного вовремя оказывать педагогически оправданную помощь, не подавляя самостоятельности и инициативы студента. При такой организации проведения занятий в аудитории не возникает мысли о том, что возможности занятий исчерпаны. [154]

При проведении практических занятий особенно важно, как, впрочем, и в учении вообще, учитывать роль повторений. Однообразие примеров, иллюстраций, субъективное ощущение повторения как замедления движения вперед значительно ухудшают усвоение. Поэтому важно проводить повторения под новым углом, зрения, в новом аспекте, что, к сожалению, не всегда используется в практике вузовского обучения.

Дидактическая характеристика лабораторных занятий

Лабораторное занятие – форма организации обучения, интегрирующая теоретико-методологические знания и практические умения студентов в процессе учебно-исследовательской деятельности. [72]

Основные дидактические цели лабораторных работ:

- экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений;
- экспериментальная проверка изучаемых свойств и качеств изучаемых явлений;
- ознакомление с методикой проведения исследований, экспериментов. [101]

При отборе содержания лабораторных работ руководствуются перечнем профессиональных умений, которые должны быть сформированы у специалиста в процессе изучения данного предмета. Анализ квалификационной характеристики и содержания учебного предмета позволяет выявить умения, которыми студенты могут овладеть.

Эффективность лабораторной работы заключается в совместной деятельности студентов. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важна формулировка задания в лабораторной работе, которая бы приводила к углубленной самостоятельной работе, активизировала мыслительную деятельность студентов и вооружала методами практической работы. [87]

Можно использовать инструктивную карту для самостоятельного проведения студентами таких работ. В ней выделяются следующие разделы:

1. тема;
2. цель работы;
3. оборудование;
4. вопросы для повторения;
5. ход работы;
6. выводы;
7. групповое обсуждение полученных результатов и фиксация их в виде графиков, схем, сводных таблиц, диаграмм.

Особое внимание следует уделить педагогическому руководству. На начальных этапах обучения большое значение имеет четкая постановка познавательных задач, указанных для выполнения работы, в процессе которых студенты осмысливают существенность задания, последовательность его выполнения. Преподавателю следует проверить теоретическую готовность студентов к занятию, обратить внимание на трудности, которые могут возникнуть в процессе работы и сориентировать их на самоконтроль.

При выполнении заданий многим студентам нужна помощь, коррекция действий, проверка промежуточных результатов. Наблюдения за работой дают

возможность направлять в нужное русло ход мыслей студента, развивать его познавательную самостоятельность, творческую активность, регулировать темп работы. [151]

В качестве форм организации практико-ориентированной подготовки студентов следует выделить портфолио.

Традиционно в практике оценки качества образования в вузе используется пять видов портфолио: профессиональное портфолио / портфолио преподавателя (teacher portfolio); портфолио курса (course portfolio); портфолио преподавательской деятельности (teaching portfolio); портфолио студента; портфолио образовательного учреждения, позволяющее ему презентовать себя на рынке образовательных услуг. [41] Профессиональное портфолио и портфолио студента часто используются как портфолио достижений. Портфолио достижений студента содержит сведения о его учебных и внеучебных успехах, а также успехах в исследовательской деятельности. Портфолио преподавателя, кроме биографических сведений и результатов преподавательской деятельности, содержит сведения о научных достижениях преподавателя, то есть акцентирует внимание на документах, подтверждающих успехи в профессиональной деятельности. Разновидностью портфолио достижений может быть презентационное портфолио.

В образовательном процессе портфолио выполняет ряд функций:

1) диагностическая – позволяет показать те аспекты развития студента, которые необходимо формировать, а также те стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;

2) целеполагания – развивает у студента умение ставить собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;

3) мотивационная – способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий (творческих, инновационных, юмористических);

4) информационная – помогает обобщить и систематизировать значительное количество учебно-профессиональной информации по изучаемой теме, создать целостное представление об изучаемом предмете;

5) оценивания – дает возможность получения обратной связи и включения процессуальной оценки, раскрывающей не только результат, но и характер его достижения;

6) контролирующая – позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом. [60]

Следует обратить внимание еще на одно преимущество технологии портфолио в вузе – ее можно использовать на разных этапах обучения в вузе. Компонентами портфолио могут быть самостоятельные работы, результаты проверочных и контрольных работ, тестов, результаты групповой работы, черновики, схемы, алгоритмы решения учебных задач, проекты, творческие работы, аудио- и видеоматериалы, таблицы, анкеты и результаты их обработки, отчеты об интервью, вопросы, дневники наблюдения, письма, глоссарий, грамоты, сертификаты, знаки достижений и т. д.

Портфолио – это форма оценивания, которая позволяет коренным образом изменить философию определения, оценивания и измерения результатов образовательной деятельности. [83] Педагогическая философия этой формы оценки состоит: 1) в смещении акцента с того, что субъект не знает и не умеет, к тому, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету; 2) в интеграции качественной оценки; 3) в переносе педагогического акцента с оценки на самооценку. [1]

Возможность использовать портфолио в профессиональной подготовке студентов обусловлено и разнообразием его видов и типов. В зависимости от цели портфолио оно может быть краткосрочным, длительным или постоянным; может быть создано в электронном виде или на бумажных носителях. В образовательном процессе может применяться учебное портфолио, портфолио достижений, рефлексивное портфолио, проблемно ориентированное портфолио, портфолио развития навыков гуманитарного мышления. Типы учебного

портфолио, как правило, делятся на портфолио документов, портфолио процесса, показательное портфолио, рабочее портфолио, оценочное портфолио, тематическое портфолио.

Как отмечает Э. Ф. Зеер, концепция непрерывного образования, реализуемая посредством индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов, подразумевает наличие альтернативных вариантов приобретения профессиональных знаний, умений и навыков. Однако для такого обучения требуются эффективные средства сопровождения или навигаторы продвижения студента в образовательном процессе. Портфолио может выступать в качестве наглядной матрицы индивидуальных учебно-профессиональных достижений, демонстрирующей степень восхождения студента к результату деятельности (получению продукта обучения) в процессе проектной деятельности. [83]

Реализация проектной деятельности в вузе имеет следующие основные направления:

1) проектная деятельность, осуществляемая непосредственно профессорско-преподавательским и административным составом вуза, направленная:

- на совершенствование образовательного процесса;
- на обеспечение конкурентоспособности вуза путем разработки и реализации мини- и макропроектов с привлечением спонсоров и работодателей с целью извлечения прибыли;
- на выполнение инициативных и грантовых прикладных НИР и др.;

[89]

2) проектная деятельность обучающихся, осуществляемая в рамках образовательной деятельности и направленная как на формирование определенных компетенций, так и на формирование способности к проектной деятельности как таковой;

3) совместное участие преподавателей и студентов вуза в реализации грантов, привлечение инициативных студентов к проектной деятельности, в том числе на коммерческой основе.

Несмотря на «современный» статус, данная технология имеет многолетнюю историю. Научным описанием метода проектов занимались американские педагоги и философы Д. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс и др., основываясь на постулатах прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучения посредством делания». [99] Ведущая идея данной научной школы состояла в необходимости организации обучения таким образом, чтобы выполняемая ребенком учебная деятельность строилась по принципу «Все из жизни, все для жизни». Д. Дьюи подчеркивал необходимость опоры на личный опыт ребенка и полезность деятельности для реальной жизни. В 20-х гг. XX в. методом проектов заинтересовались советские педагоги (Б. В. Игнатъев, Е. Г. Кагаров, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин, С. Т. Шацкий). [182] Его широко использовали в «трудовой школе», так как приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с трудом учащихся в рамках общественно-полезных дел.

В определении Е. С. Полат делается акцент на самостоятельную деятельность учеников, сопровождающуюся детальной разработкой проблемы, с завершением в качестве реального, практического результата. [194] Также стоит обратить внимание на понимание метода проектов Е. В. Везетиу как системы обучения, гибкой модели организации учебного процесса, ориентированной на творческую самореализацию личности учащихся, развитие их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость, под контролем учителя. [49, 50] Таким образом, в педагогике проектная деятельность рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве педагога и воспитанников в ходе поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей.

Разделение проектов по содержательной области предполагает монопроекты (в рамках одного учебного предмета) и междисциплинарные проекты. По характеру контактов проекты могут быть внутренними

(региональными) и международными. Количество участников в проекте также может варьироваться. В зависимости от этого проекты делятся на личностные и групповые (парные). Наибольший интерес представляет классификация проектов по доминирующей в ходе работы деятельности. Е. С. Полат выделяет исследовательские, творческие, игровые, ознакомительные и прикладные проекты. [194] Такое многообразие свидетельствует об относительной универсальности проектной методики в процессе обучения и огромном педагогическом потенциале.

Современные исследования показывают, что проектные технологии имеют широкую сферу применения в образовании в самых разнообразных областях знаний, при обучении почти любому предмету, повышая учебную мотивацию, развивая познавательный интерес, творческие способности и т. д. [86] Все исследователи и педагоги, занимающиеся разработкой проектных технологий и использующие их на практике, сходятся во мнении, что проектная технология имеет широкие педагогические возможности, способствует более глубокому усвоению программного материала, планированию собственной учебной деятельности, формированию умений и навыков практического использования изучаемого предмета, развивая собственно проектные умения и навыки, которые являются необходимыми качествами личности в современных условиях.

Дидактическая характеристика средств обучения.

Средства обучения – совокупность предметов, которые заключают в себе учебную информацию или выполняют тренирующие функции и предназначены для формирования у студентов знаний, умений и навыков, управления их познавательной и практической деятельностью, всестороннего развития. Применение средств обучения дает более точную информацию об изучаемом явлении, объекте, процессе и тем самым способствует повышению качества обучения. Роль средств обучения состоит в интенсификации труда преподавателей, позволяющей повысить темп изучения учащимися учебного материала, широко опираясь на их самостоятельную работу. [134]

Выделяют следующие группы средств обучения:

- учебно-наглядные пособия;
- вербальные средства обучения;
- специальное оборудование;
- технические средства обучения.

Учебно-наглядные пособия – это совокупность средств обучения, предназначенных для демонстрации студентам и обеспечивающих формирование у них конкретных образов предметов и явлений действительности. Все эти средства могут предъявляться без помощи технических средств. [71]

Учебно-наглядные пособия делятся на следующие виды.

Натуральные – образцы объектов окружающей среды как природного (гербарии, коллекции минералов, чучела животных и др.), так и искусственного (детали, машины, приборы, инструменты) происхождения. Они дают объемное представление о предметах.

Изобразительные – дают изображение изучаемого объекта. Они могут быть плоскостными (плакаты, рисунки, фотографии), объемными (статическими: модели, макеты, муляжи и т. д.; динамическими: действующие модели, динамические плакаты, стенды). Их конструируют так, чтобы наиболее значимые компоненты конструкции или принцип действия можно было бы наглядно представить. [204]

Макеты – меньше натуральных объектов, их удобнее использовать в учебном процессе.

На фотографиях и рисунках реальные объекты представлены в одной плоскости. В обучении более продуктивными являются рисунки. На рисунках объект изображают схематически, упрощенно, подчеркивая то, что важно для познания. Фотографии и рисунки используют, если натуральные объекты отсутствуют, имеют общие размеры или очень сложны, а так же если объемный объект очень трудно изучить.

Знаковые – подразделяют на схематические (чертежи, схемы) и символические (формулы, графики, диаграммы). Знаковые наглядные пособия изображают основные принципиально важные элементы явления, объекта, процесса.

Графики и диаграммы – применяют для наглядного показа количественных и временных зависимостей.

Схемы – всегда представляют собой единое целое, в ней не должно быть ничего лишнего. Помогают конкретизировать абстрактные понятия и явления, разнообразить методы и приемы передачи сжатой учебной информации. [140]

Эта группа средств обучения используется для иллюстрации, дополнения, детализации учебного материала, для акцентирования внимания на отдельных положениях учебных вопросов, а также для обобщения и систематизации условной информации.

Вербальные (словесные) средства обучения – учебная и учебно-методическая литература, словари, инструкционные карты, дидактические материалы.

Учебная литература – только регулярно используя учебник в процессе самостоятельной работы, можно приобрести общие учебные умения, логические умения, предметные знания. [91]

Дидактические материалы – дают возможность более рационально использовать время, дифференцировать процесс обучения, осуществлять оперативный контроль знаний и умений, корректировать учебную деятельность обучающихся.

Специальное оборудование – охватывает совокупность предметов, ориентирующих обучающихся на практическую деятельность. К ним относятся орудия и средства труда, применяемые в профессиональной деятельности специалиста и используемые в учебных целях, лингафонные кабинеты, тренажеры, средства для проведения лабораторных и практических работ.

Технические средства обучения (ТСО) – технические устройства, с помощью которых дается учебная информация и контролируется ее усвоение.

Используют для формирования новых знаний. Они облегчают передачу учебной информации, помогают управлять вниманием обучающихся, экономят время. [71]

Технические средства программированного обучения и контроля знаний (информационно-контролирующие) – технология имеет предметом и результатом труда информацию, а орудием – компьютер. Применение компьютера эффективно на всех стадиях педагогического процесса: на этапе предъявления учебной информации; на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером; на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний и умений; на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения; на этапе корректировки самого процесса обучения и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его систематизации. Вместе с тем не допустима замена реальных физических явлений только модельными (виртуальными) представлениями их на экране компьютера. [153]

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса включает комплекс основных учебников, учебно-методических пособий и информационных ресурсов для учебной деятельности студентов; комплекс методических рекомендаций и информационных ресурсов по организации образовательного процесса; материально-технические условия для реализации образовательного процесса. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса предусматривает разработку учебно-методических комплексов дисциплин, освоение технологий обучения и внедрение инновационных педагогических технологий. [111]

Учебно-методический комплекс – это система нормативных и методических документов, определяющих цели обучения и содержание дисциплины, методы и средства формирования у студентов знаний, умений и навыков, профессиональных качеств. Учебно-методический комплекс – это подсистема учебно-методического обеспечения, регламентирующая все виды

учебной деятельности обучающихся, значительно облегчающая труд преподавателя и способствующая интенсификации обучения. [145]

Учебно-методический комплекс имеет следующую структуру.

1. Нормативная и учебно-методическая документация:

- государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности (образовательный стандарт);
- выписка из рабочего учебного плана;
- перечень оборудования кабинета и лаборатории;
- типовая программа учебной дисциплины;
- рабочая программа учебной дисциплины;
- календарно-тематический план;
- планы учебных занятий (технологические карты учебных занятий).

[146]

2. Средства обучения:

- учебно-методическая литература:
- учебники, учебные пособия, справочники, задачники;
- конспекты лекций, каталоги, альбомы;
- методические пособия, методические рекомендации, разработки, указания;
- учебно-наглядные пособия:
- изобразительные (плакаты, схемы, рисунки, фотографии, чертежи, таблицы, графики, диаграммы);
- натуральные (приборы, инструменты, модели, макеты, муляжи);
- раздаточный дидактический материал (карточки-задания, дидактические материалы для выполнения самостоятельной работы, практических заданий, курсовых проектов);
- ТСО (аудио-визуальные средства обучения – магнитофон, телевизор, компьютер, мульти-медиа-система, интернет).

3. Средства контроля:

- средства контроля на бумажном носителе (контрольные вопросы, тесты, контрольные работы, кроссворды, задачи, экзаменационные билеты и др.);

- технические средства контроля (компьютерные контролирующие программы). [154]

4. Курсовое и дипломное проектирование:

- перечень тем курсовых и дипломных проектов;
- перечень литературы, нормативной документации;
- методические рекомендации по выполнению курсового, дипломного проекта.

5. Внеаудиторная работа по дисциплине: материалы для проведения «недели дисциплины», научно–практических конференций, конкурсов, олимпиад и т. д.

Учебная программа – это нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебной дисциплине. Она представляет собой логическую структуру изучения материала с указанием последовательности изучаемых тем и вопросов. Критерий успешности и эффективности процесса обучения – усвоение знаний, предусмотренных программой учебной дисциплины. [137]

Исследователи выделяют функции учебной программы: описательную (программа описывает содержание учебной дисциплины); идейно-мировоззренческую (знания, предусмотренные программой, направлены на формирование научного мировоззрения); регулирующую, или организационно-методическую (учебная программа организует деятельность и преподавателя по подготовке к занятиям, и студента по самостоятельному изучению дисциплины). Последнюю функцию учебная программа выполняет во взаимодействии с программами других дисциплин, что позволяет создать общее мировоззрение студента и сформировать у него духовно-ценностное отношение к явлениям действительности. [133]

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими. Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта в той или иной области образования.

По мере социального, научно-технического прогресса, развития науки и практики периодически возникает необходимость пересмотра учебных программ. На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются учебные программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, которые должны соответствовать требованиям образовательного стандарта. В учебной программе учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса. [43]

Авторские учебные программы также учитывают требования образовательного стандарта, но могут иметь иную логическую структуру построения учебной дисциплины, авторскую точку зрения на изучаемые явления и процессы, собственные подходы к изучению тех или иных теорий. Подобного рода программы должны иметь внешние рецензии (от специалистов в данной области, педагогов, психологов, методистов). Такие программы в основном используются в преподавании курсов по выбору.

Существует два способа построения учебных программ: концентрический и линейный. Если одни и те же разделы, темы учебной программы изучаются на разных ступенях обучения либо происходит возвращение к уже пройденному учебному материалу на разных этапах изучения одной и той же дисциплины, имеет место концентрический способ развертывания содержания учебного материала. При линейном способе не происходит возвращения к изученным разделам, темам дисциплины; учебный материал излагается последовательно, с постепенным усложнением, новое знание излагается на основе уже изученного материала. Эти два способа построения учебных программ взаимно дополняют друг друга. [146]

Структура учебной программы содержит три элемента: 1) объяснительную записку, в которой определены основные задачи учебной дисциплины;

2) содержание дисциплины, т. е. тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, виды занятий; 3) некоторые методические указания, касающиеся оценки знаний, умений, навыков. Содержание учебных программ находит свое отражение в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия.

Учебник – это учебное издание, адресованное учащимся и содержащее систематизированное изложение учебного предмета. По своему содержанию и структуре учебник полностью соответствует учебной программе того или иного учебного предмета. [68]

Учебное пособие – это учебное издание, содержание которого соответствует программе лишь частично. В учебном пособии ряд тем и разделов программы может быть не освещен, но могут присутствовать темы и разделы, не предусмотренные программой. Учебное пособие только дополняет учебник или частично (либо полностью) заменяет его, если учебник по данному предмету еще не создан.

Учебник является носителем содержания образования и основным книжным средством обучения. [110]

Структура и функции учебника.

Д. Д. Зуев выделяет следующие структурные компоненты учебника:

1. тексты как главный компонент:

- а) тексты-описания;
- б) тексты-повествования;
- в) тексты-рассуждения;

2. внетекстовые вспомогательные компоненты:

1) организация усвоения (вопросы и задания, памятки, инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстрациям и упражнения);

2) собственно иллюстративный материал;

3) аппарат ориентировки (предисловие, примечания, приложения, оглавление, указатели).

К учебнику предъявляются требования: дидактические, психологические, эстетические, гигиенические. [90]

Дидактические требования. Учебник должен обеспечивать полное освоение учащимися учебного материала. Однако текст учебника (в отличие от текста справочника) служит прежде всего цели разъяснения содержания, а не просто информирования. Поэтому учебник должен быть интересным, кратким и доступным, одновременно стабильным и вариативным. Он должен отвечать требованию научности, задачам формирования научного мировоззрения. Он должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем конкретный, оснащенный основными фактологическими сведениями.

Методические требования – это расположение глав и параграфов, внутренняя целостность, четкость, логическая последовательность, краткость выводов, ясность, выразительность и образность изложения, иллюстрирование, точные и разнообразные вопросы, условия и задания, которые требуют от учащихся мыслительных операций, записей, зарисовок, чертежей, расчетов, практических работ, опытов и т. д. [71]

Психологические требования. Учебник, являясь изложением подлинной науки, одновременно должен быть доступным для учащихся, учитывать их возраст, уровень развития их восприятия, памяти, мышления, должен развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности. Он должен соответствовать задачам развития познавательных способностей учащихся. Расположение материала на страницах учебника должно учитывать особенности восприятия нового, степень усвоения предыдущего и, главное, заинтересовывать учеников.

Эстетические требования. Учебник должен быть в меру красочен. Учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Вот почему особенно на ранних стадиях обучения язык учебника должен использовать разного рода метафоры, что недопустимо в строго нормированном научном языке.

Гигиенические требования – это требования к величине и качеству шрифта, качеству бумаги и др. [47]

Справочная литература – это род литературы, имеющий целью предоставить читателю возможность быстрого наведения справки по интересующему его в данный момент вопросу в области науки, техники, политико-организационной, хозяйственной, культурной, практической деятельности. От смежных видов литературы (специальной, производственной, учебной, научно-популярной) отличается тем, что предназначена не для сплошного чтения, а для пользования время от времени по мере возникновения потребности в наведении соответствующей справки для получения ответа на конкретно возникший у читателя вопрос. К ней относятся энциклопедии, словари и справочники.

Хрестоматия – (греч. *chrestomatheia* – от *chrestos* – полезный и *manthano* – учусь) – сборник систематически подобранных в учебных целях или для самообразования материалов по какой-либо отрасли знания. Обычно материалы, включаемые в хрестоматию, подбираются в соответствии с целями обучения определенному учебному предмету в данном типе учебного заведения или для самообразования. Включенные в хрестоматию тексты часто сопровождаются небольшими справками об авторах и краткими комментариями, которые носят образовательный характер. Справочный аппарат хрестоматии для высшей школы по своему характеру приближается к аппарату научных изданий. [36]

Традиционная классификация хрестоматий представлена следующим образом.

1. Хрестоматии историко-литературного характера. Для таких хрестоматий характерен хронологический принцип построения информации.
2. Хрестоматии, созданные на основе идейно-художественной общности. Как правило, в изданиях такого типа собрана литература определенного периода.
3. Хрестоматии по тематическому принципу. В хрестоматиях такого вида отбор и расположение материала подчиняются задаче изучения учебной дисциплины. [158]

Таким образом, управление практико-ориентированной подготовкой включает совокупность показателей, характеризующих различные аспекты учебного процесса образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, т.д., которые обеспечивают развитие компетенций студентов вуза. Задача управления качеством преобразуется из традиционного деятельностного контекста «затруднение – проблема – планирование – организация – анализ результатов» в задачу постоянной реконструкции всех процессов деятельности в процессе использования таких инновационных форм и средств обучения, как портфолио и проекты.

ВЫВОДЫ ГЛАВЕ 2

1. Парадигма практико-ориентированной подготовки включает научного поиска теоретико-методологических основ, гуманистической ориентацией практики, реализацией личностно-развивающей модели образования с позиции деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и экспектационного подходов.

2. Парадигма практико-ориентированной подготовки направлена на формирование профессионального универсализма – способность менять сферы и способы деятельности.

3. Трансдисциплинарный подход – это способ расширения научного мировоззрения в направлении единого образа объекта исследования, формирующий у выпускника вуза и практикующего специалиста осознаваемую моральную ответственность за результаты и последствия своей профессиональной деятельности на основе объективного должностования и обязательности элементов-фрагментов единого мира.

4. Принцип физкультурного образования – есть определяющее требование, регулирующее процесс целенаправленного формирования физического совершенства. Первая группа принципов отражает социально-педагогические детерминанты воспитательного процесса личности и общества в целом. Вторая группа так называемых методических принципов физического воспитания, отражает общие закономерности образовательно-воспитательной деятельности в процессе занятий физическими упражнениями.

5. В качестве форм практико-ориентированной подготовки выделены как традиционные формы (лекция, семинар, практическое занятие), так и современные (портфолио, проектная деятельность).

ГЛАВА 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

3.1 Трансдисциплинарная модель управления подготовкой студентов вуза спортивных специальностей

Возможностям применения моделей в различных областях науки и практики посвящено большое количество исследований. Моделирование является универсальным методом исследования любых материальных, то есть реально существующих предметов (предметное моделирование) и идеальных объектов, явлений, процессов и систем (знаковое, информационное моделирование). В основном предметом моделирования являются сложные системы, связанные с деятельностью субъекта познания, с отражением в его сознании различных форм движения материи. Системное моделирование, ориентируясь на познание и управление сложноорганизованным объектом, реализует на практике целостное единство субъекта и объекта познания.

Предметом педагогического моделирования выступает образовательная система, представляющая определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на развитие личности. С помощью метода педагогического моделирования обеспечивается упорядочение диалектической зависимости между элементами и подсистемами исследуемой системы, выявление ее сущностных признаков.

В ходе прикладного моделирования, рядом ученых (Н. В. Кузьмина, В. И. Михеев, В. М. Полонский, Н. Ф. Талызина и др.) разработаны основные требования к процессу моделирования, которые учтены при разработке концептуальной модели педагогического управления физкультурным образованием студентов:

– между элементами модели должны существовать причинно-следственные связи, установленные исследованием, реагирующие на изменения, возникающие в одном из них, в связи с этим требующие обратной связи;

– модель должна быть динамичной, то есть обладать способностью изменять свое качественное состояние;

– моделирование должно осуществляться лишь при наличии в модели параметра, в случае воздействия на который можно изменять течение процесса. [45, 46]

Таким образом, моделирование выступает как метод познания, предоставляющий субъекту возможность синтезировать существующие представления об исследуемом объекте.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также степенью соблюдения основных принципов моделирования (наглядности, определенности, объективности), которые во многом определяют, как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании.

При этом, следует руководствоваться следующими критериями:

– **Концептуальность.** Каждой педагогической модели должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. [158] Ведущая идея разрабатываемой нами трансдисциплинарной модели педагогического управления физкультурным образованием студентов предусматривает: ориентацию образовательного процесса вуза на взаимосвязи изучаемых предметов; интеграцию педагогических воздействий участников образовательного процесса на формирование у студентов целостного восприятия изучаемого материала; развитие профессиональных и общепедагогических компетенций, владеющего необходимыми знаниями двигательными умениями и

навыками, обладающего элементарными компетенциями в области здорового образа жизни и физической культуры личности.

– **Системность.** Педагогическая модель должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью, которая предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между объектными областями; границы применимости разработанной нами модели педагогического управления физкультурным образованием студентов определяются основаниями целесообразности ее разработки и использования к которым относятся: специфичность объекта изучения (процесс физкультурного образования студентов); сфера применения (образовательный процесс в вузе); достигнутый итоговый результат (сформированный специалист, владеющий жизненно необходимыми знаниями, двигательными умениями и навыками, обладающего элементарными компетенциями в области здорового образа жизни и физической культуры личности).

– **Управляемость и наблюдаемость,** которые предполагают возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения; возможность связывать ключевые моменты теоретической модели с реальными эффектами, которые можно фиксировать в изучаемой области объектов. [240] Указанные критерии актуализируются в рамках компонента целеполагания и аналитико-результативного компонента через мотивационно-целевую, плано-аналитическую, организационно-исполнительскую и контрольно-регулятивную функции модели.

– **Эффективность.** Современные педагогические технологии существуют в конкретных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальным затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения. Эффективность разработанной трансдисциплинарной модели определяется достижением положительного прогнозируемого результата – формирование личности будущего педагога, способного к осуществлению преподавательской деятельности в общеобразовательной школе, учебном заведении и иных физкультурно-спортивных организациях.

Результативность проекта обеспечивается эффективностью системы организационно-управленческих мероприятий, направленных на мотивацию и интеграцию предметов учебной деятельности в процессе обучения. [79]

– **Воспроизводимость** модели подразумевает возможность применения педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами, что было подтверждено в ходе экспериментального этапа исследования, проводимого в условиях территориального, содержательного и материально-технического разнообразия образовательной деятельности высших образовательных учреждений. [81]

Поиск наиболее целесообразного варианта построения трансдисциплинарной модели педагогического управления физкультурным образованием студентов вуза осуществлялся на основе изучения различных подходов к выбору модели, описанных в научно-педагогической литературе с учетом:

– сущности категорий «педагогическое управление», «физкультурное образование студентов вуза», «здоровьеориентированная среда» и т. д.;

– социального заказа общества на развитие профессиональных компетенций студента (будущего выпускника), владеющего элементарными компетенциями в области физической культуры личности, мотивированного на здоровый образ жизни в будущей жизнедеятельности;

– Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы школьного образования в части решения задач образовательных областей «Физическая культура» и «Здоровье»; [52, 80]

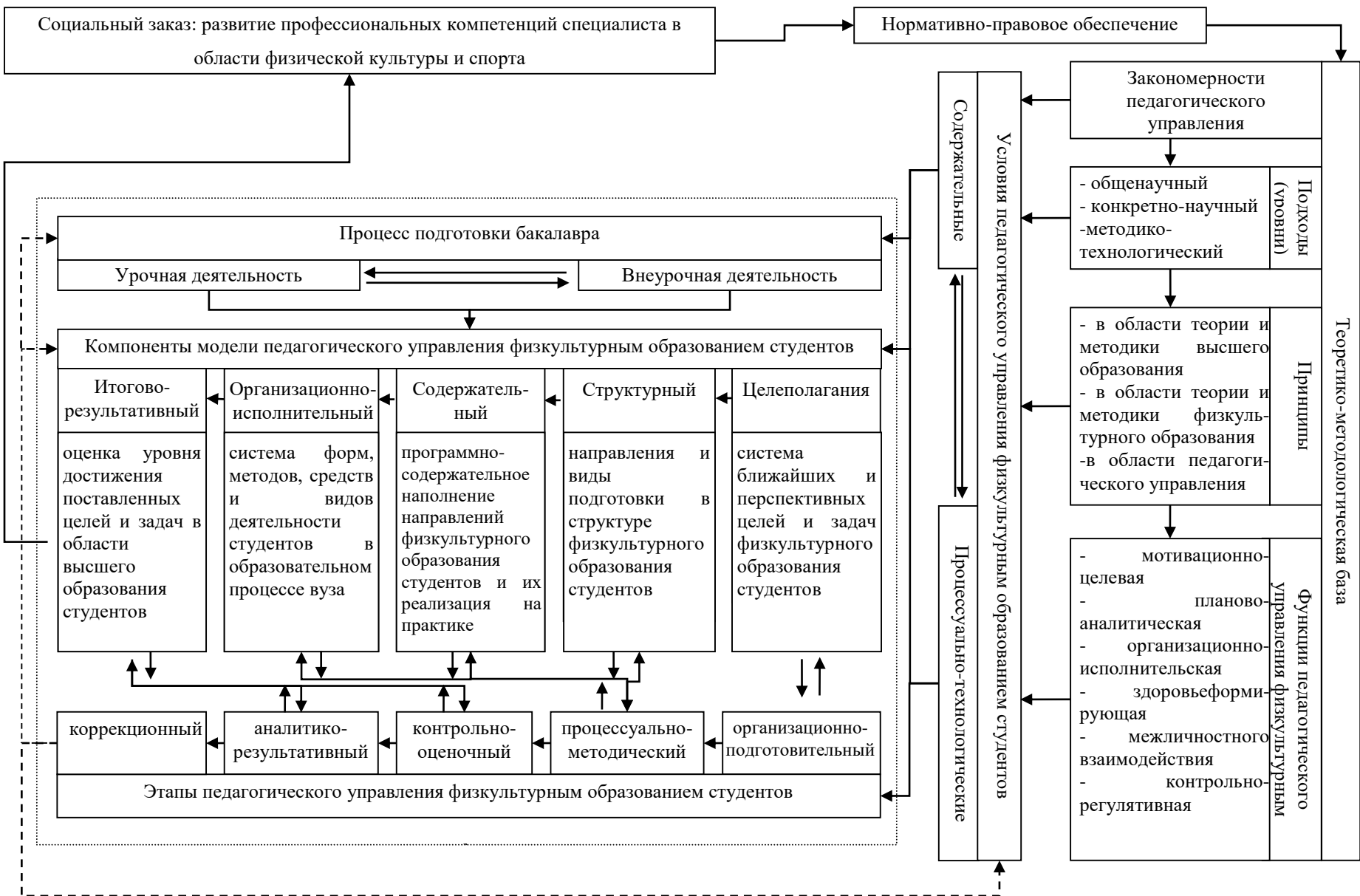
– особенностей программно-содержательного наполнения образовательного процесса в вузе, физкультурно-спортивных и общеобразовательных организациях;

– возможностей интегрированного взаимодействия участников физкультурного образования студентов (администрации, педагогов, персонала вуза);

– обеспечения систематической диагностики результатов деятельности и оперативной коррекции условий организации и содержания образовательного процесса.

Трансдисциплинарная модель педагогического управления физкультурным образованием студентов (Рисунок 2) имеет структурно-функциональную организацию, морфологически представлена пятью компонентами: целеполагания, структурным, содержательным, организационно-исполнительным и итогово-результативным. Дадим характеристику каждому из представленных в модели компонентов.

Рисунок 2 – Трансдисциплинарная модель педагогического управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза



Компонент целеполагания модели является главным системообразующим компонентом, отвечающим потребностям современного общества и отражающим социальный заказ на подготовку специалиста в области физической культуры и спорта.

Определение цели как первого главного компонента модели является важным моментом, так как она выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции, имеющей образ будущего результата.

Ю. К. Бабанский рассматривает научную обоснованность целей как один из показателей эффективности процесса обучения, одно из средств оптимального построения содержания образования, что говорит о стимулирующем и определяющем значении цели в разработке содержания управления физкультурным образованием студентов вуза. [12] Будучи четко сформулированными, цели задают определенную направленность содержанию и структуре управленческого процесса, обуславливая характер связей развития, преобразования и взаимодействия между компонентами модели. При этом необходимо выделить ближайшую и перспективную цели. По нашему исследованию, под ближайшей целью мы понимаем обеспечение системно организованного развития компетенций будущего специалиста по физической культуре и спорту.

Под перспективной – повышение качества высшего образования в части формирования здорового, разносторонне развитого эксперта в своей области. [59] Чтобы повысить эффективность достижения ближайшей и перспективной целей исследуемой модели педагогического управления физкультурным образованием студентов, целостно спрогнозировать способы и средства достижения этой цели, добиться осмысления и принятия ее в реальную педагогическую деятельность, общую цель мы разбили на подцели, которые по своему содержанию являются конкретизацией общей цели, а в функциональном плане выступают как средства достижения общей цели.

С учетом вышеизложенного сформулируем подцели разработанной модели педагогического управления физкультурным образованием студентов:

1. Создание условий для воспитания здорового, разносторонне развитого студента, мотивированного на здоровый образ жизни и активную двигательную деятельность в будущем.

Достижение позитивных результатов в физическом развитии, физической подготовленности, укреплении здоровья, приобретении жизненно важных двигательных умений и навыков, формировании знаний и ценностных приоритетов в области здорового образа жизни. Целью, разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение эффективности педагогического сопровождения самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки, сущностью которой является развитие субъектных смыслов, автономности личности, результатом - самореализация личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки.

Конкретизируем цель, выделив подцели. В педагогической науке существует несколько таксономий учебных целей (Б. Блума, Д. Гилфорда, А. Салливана), предполагающих построение четкой системы педагогических целей, внутри которых выделены последовательные уровни. [98] Для эффективной реализации целей концепции требуется ее декомпозиция, т. е. представление через систему подцелей. Декомпозиция цели позволила нам выделить три группы подцелей модели педагогического управления практико-ориентированной подготовки студентов: 1) повышение эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы; 2) методико-технологическое обеспечение процесса практико-ориентированной подготовки студентов; 3) ресурсное сопровождение процесса обучения в условиях трансдисциплинарности. Подцели первого уровня декомпозированы в цели второго уровня.

1) повышение эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы:

- внедрение трансдисциплинарности в процесс обучения в высшей школе;
- формирование готовности студентов к практико-ориентированной подготовке в условиях трансдисциплинарности;
- использование инновационных педагогических технологий в процессе обучения студентов в условиях трансдисциплинарности;

2) методико-технологическое обеспечение процесса практико-ориентированной подготовки студентов;

- Формирование «банка» образовательных ресурсов, обеспечивающих качество практико-ориентированной подготовки студентов в условиях трансдисциплинарности; [74]

- Проектирование технологий практико-ориентированной подготовки студентов;
- Соответствие результатов образования ожиданиям потребителей.

4) ресурсное сопровождение процесса обучения в условиях трансдисциплинарности.

- Наличие и доступность современных программно-методических средств, их соответствие актуальным тенденциям высшего образования;
- Соответствие результатов образования рынку труда;
- Повышение удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

В качестве актуальных задач, обеспечивающих достижение цели, мы определяем: 1) формирование устойчивой мотивации студентов к самореализации личности в системе двухуровневой профессиональной подготовки; 2) обеспечение возможности для индивидуальной траектории педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки; 3) осуществление

поэтапного контроля и коррекции результатов педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки.

Структурный компонент трансдисциплинарной модели представлен четырьмя базовыми направлениями физкультурного образования студентов, обеспечивающими:

- разностороннее физическое развитие и физическую подготовленность;
- формирование важных двигательных умений и навыков в различных видах физической культуры и спорта;
- укрепление здоровья и закаливание;
- освоение системы знаний в области физической культуры и здорового образа жизни.

Структурный компонент модели отражает планово-аналитическую функцию практико-ориентированной подготовки студентов вуза в части определения основных направлений деятельности участников образовательного процесса со студентами.

Содержательный компонент является интегрирующим звеном обсуждаемой модели, поскольку через его развитие осуществляется процесс и достигается результат педагогического управления физкультурным образованием студентов.

В соответствии с принципом целеполагания, определившись с выбором теоретико-методологической стратегии построения трансдисциплинарной модели педагогического управления физкультурным образованием студентов педагогического вуза, проектируя содержательный компонент модели, и учитывая многофакторную структуру содержания образовательного процесса в вузе, выделены отдельные блоки обсуждаемого компонента: организационно-методический, физкультурно-развивающий, опытно-прикладной и здоровьесориентированный. [138]

Остановимся более подробно на каждом из них.

Организационно-методический блок в содержательном компоненте трансдисциплинарной модели отражает систему подходов и принципов организации образовательного процесса в условиях вуза.

В контексте задач физкультурного образования студентов педагогическое управление следует рассматривать с позиции определения его целей, факторов и оптимальных условий функционирования, критериев и способов контроля и коррекции эффективности образовательного процесса и результатов деятельности участников этого процесса.

В качестве приоритетной, в обсуждаемой модели принята полифункциональная парадигма, основу которой составляет гуманистическая (лично ориентированная) парадигма, реализуемая, в контексте исследуемой проблемы, на базе деятельностного, личностного и компетентностного подходов общенаучного уровня, адаптированных к конкретной проблеме педагогического управления физкультурным образованием учащихся. [108]

Физкультурно-развивающий блок в содержательном компоненте модели педагогического управления физкультурным образованием студентов направлен на обеспечение формирования у занимающихся интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой, гармоничного физического развития и разносторонней физической подготовленности.

Опытно-прикладной блок содержательного компонента исследуемой модели направлен на решение задач в области накопления и обогащения двигательного опыта, связанного с овладением основными двигательными умениями и навыками по различным видам физической культуры и спорта в процессе внедрения инновационных трансдисциплинарных методов: трансдисциплинарный консалтинг и трансдисциплинарное наставничество. [129]

Трансдисциплинарный консалтинг мы рассматриваем как особый вид педагогического консультирования, направленный на оказание консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и лично профессиональным развитием в контексте трансдисциплинарного объединения дисциплин.

Трансдисциплинарный консалтинг позволяет решать как стратегические задачи подготовки будущих педагогов физической культуры, направленные на трансдисциплинарную трансформацию компетенций педагогов, так и тактические, позволяющие внедрять трансдисциплинарные методы в процесс обучения. Идеи трансдисциплинарного консалтинга в образовании методологически созвучны основным положениям трансдисциплинарного наставничества.

С. Ю. Лаврентьев, Д. А. Крылов выделяют виды наставничества, которые, по нашему мнению, представляется возможным отнести к трансдисциплинарным методам практико-ориентированной подготовки студентов:

– ситуационное наставничество (situational mentoring). краткосрочное консультирование, целью которого является стимулирование развития soft skills компетенций будущего педагога физической культуры в отдельных фрагментах образовательного процесса, например, в рамках одного занятия, выполнения физического упражнения и т. д. [129]

– супервизорное наставничество (supervisory mentoring). Этот вид трансдисциплинарного наставничества наиболее эффективно реализуется в процессе педагогической практики, когда студенты и руководители практики обсуждают оптимально возможный план действий, учитывая трансдисциплинарное объединение дисциплин.

В качестве одной из форм практико-ориентированной подготовки мы предлагаем рассматривать имитационное моделирование профессиональной педагогической деятельности, которое, с одной стороны, позволяет воспроизвести контекст проблемных задач, максимально приближенных к «повседневной» профессиональной деятельности, а с другой стороны, задает ситуации, требующие осознание выбора модели поведения.

Трансдисциплинарная супервизия как особый вид педагогического сопровождения подготовки будущих педагогов физической культуры представляет собой трансдисциплинарный анализ репрезентаций взаимодействия личности и среды. [77] Объективным результатом такого взаимодействия становится трансформация представлений о телесности как

психологической детерминанте подготовки будущего педагога физической культуры. [75] «Отраженная телесность» становится ядром трансдисциплинарности супервизии, объединяя общее и особенное; единичное, случайное и закономерное; сущность и явление; причина и следствие; тождество и противоречие; единство, взаимодействие и сопротивление в процессе супервизии. [44, 77] Совокупность трансдисциплинарных элементов ситуации определяются как система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта в виде компетентности, эмоционального осознания, автономии, идентичности. Трансдисциплинарная супервизия в этой перспективе представляется как самоуправляемая система, которая осуществляется в трансдисциплинарной образовательной среде, устанавливает контакты будущих педагогов физической культуры с этой средой.

Обучение методом «shadowing» в нашем исследовании предполагает трансдисциплинарную модификацию методов стандартизированного наблюдения и самонаблюдения. На первом этапе «shadowing» составляется план наблюдения и самонаблюдения за действиями преподавателей, студентов, собственными способами действий на предметах, включенных в «ядро трансдисциплинарности». Кроме того, студенту необходимо фиксировать все неясные и непонятные моменты. После такой практики с будущими педагогами физической культуры проводят педагогическую супервизию, целью которой является исследование самооценки сформированности практико-ориентированной деятельности. Обучение методом «in-basket», основанное на развитие способов действий в условиях анализа трансдисциплинарной информации, позволяет оценить способность будущих учителей физической культуры к анализу, систематизации и отбору, классификации информации, структурирование обучающего текста, поиск решения на основе предложенной информации, выявление противоречий в информации. Структура заданий по методу «in-basket» включает задания на локализацию информации, трансдисциплинарную интерпретацию информации, рефлексии способов действий. «Secondment» (секондмент) как метод трансдисциплинарного обучения предполагает ротацию студентов в

рамках организации занятий групп повышения спортивного мастерства. [243] Мы предполагаем, что результатом «перемешивания» студентов будет творческое развитие личности, педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование, повышение эффективности коммуникации.

Эффективным методом практико-ориентированного обучения на этапе адаптации является «buddying». Суть метода заключается в том, что за студентом закрепляется «buddy», партнер. Его задача - предоставлять постоянную обратную связь о действиях и решениях того человека, за кем он закреплен. От наставничества или коучинга buddying отличает статусное и психологическое «равноправие» участников. [243] Основная задача баддинга – поддержка и обратная связь. Бадди или «товарищ по назначению» задает «зону реального и возможного», но не оценивает, что создает условия для эффективной адаптации, «пробы» себя в квазипрофессиональной деятельности.

Здоровьеориентированный блок содержательного компонента модели направлен на достижение целей охраны здоровья и формирование культуры здоровья студентов в процессе физкультурного образования.

В соответствии с федеральными государственными требованиями, в данном блоке решаются задачи, предусмотренные содержанием образовательной области «Здоровье»:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья;
- воспитание культурно-гигиенических навыков;
- формирование представлений о здоровом образе жизни. [251]

Сохранение и укрепление здоровья – важнейшая задача физкультурного образования любого образовательного процесса, в том числе и процесса обучения студентов. В рамках разработанной нами модели решение оздоровительных задач предусматривается в различных формах физкультурно-оздоровительной работы:

- физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня (утренняя гимнастика; физкультминутки; физкультпаузы);

- активный отдых (физкультурный досуг; физкультурные праздники; дни здоровья);
- самостоятельная двигательная деятельность;
- практические занятия по изучаемым дисциплинам.

Организационно-исполнительный компонент модели обеспечивает практическую реализацию программно-содержательного наполнения основных направлений физкультурного образования студентов в реальном педагогическом процессе в вузе. [20] В модели данный компонент представлен следующими формами и видами деятельности детей:

- коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной и др.;
- образовательной;
- самостоятельной деятельности;
- образовательной деятельности, осуществляемой в процессе занятий различными видами физической культуры и спортом.

Итогово-результативный компонент модели физкультурного образования студентов обеспечивается на основании результатов оценки и анализа показателей, характеризующих: уровень физического развития и физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации); объем двигательного опыта по разным видам спорта; уровень физического и психического здоровья; степень сформированности представлений о здоровом образе жизни; уровень удовлетворенности достигнутыми результатами участников процесса физкультурного образования.

Эффективность качества управленческой деятельности субъектов управления в реальном педагогическом процессе в вузе определяется на основании оценки разработанных параметров контроля педагогического управления физкультурным образованием. [226]

В процессе педагогического управления проводится оценка качества исполнения ролевых функций педагогами; уровень мотивации к осуществлению физкультурного образования у преподавателей;

сформированность компетенций в области физкультурного образования у студентов; уровень их физического развития и физической подготовленности; освоенность студентами базовых двигательных умений и навыков в различных видах спорта.

Компетентностные итогово-результативные критерии определяются на основе диагностики элементарных ключевых и специальных компетенций, связанных с физкультурным образованием и приобретением профессиональных знаний, умений и навыков. [25] В рамках обсуждаемой проблемы, овладение ключевыми и специальными компетенциями ориентировано на осуществление профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

3.2 Компоненты практико-ориентированной подготовки студентов физкультурно-спортивного профиля

Профессиональная подготовка будущего учителя становится в настоящее время предметом многих исследований, что обусловлено повышением требований к педагогу как специалисту в условиях кардинальных изменений в обществе и, соответственно, к качеству его подготовки к самостоятельной педагогической деятельности.

В современной науке понятие «профессиональная подготовка» связывается с профессиональным обучением и отражает процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для самостоятельной профессиональной деятельности:

– система профессионального обучения, имеющая целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ; [171]

– процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности. Имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы или группы работ, и не подразумевает повышение образовательного уровня обучаемого. [214]

Однако подготовка к профессиональной деятельности не может ограничиваться только овладением будущими специалистами только процессуальной стороной профессиональной деятельности. Необходима также целенаправленная деятельность по формированию и развитию профессионально и лично-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности. С учетом этого более обоснованным является понимание профессиональной подготовки как «системы организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающей

формирование личности профессиональной направленности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности». [213]

Опираясь на данную точку зрения, идет рассмотрение профессиональной подготовки студентов педвуза как целостную педагогическую систему, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками, развития профессионально и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности. [237]

Как сложная педагогическая система профессиональная подготовка будущих педагогов физической культуры обладает следующими свойствами: единство и взаимосвязь различных структурных элементов, объединенных общей целью и единым функционированием; единая внутренняя организация на основе связей и зависимостей между компонентами системы, взаимодействие с окружающей средой. [158]

Выявление структуры педагогической системы как относительно устойчивого способа связи элементов сложного целого, который отражает упорядоченность внутренних и внешних связей объекта, обеспечивающих его устойчивость, стабильность, качественную определенность, представлено в современных научных исследованиях по-разному. Однако большинство ученых считают, что взаимосвязь элементов, составляющих системы профессиональной подготовки студентов педвуза, предполагает не простое их суммирование, а достижение на основе их интеграции общей цели – подготовки компетентного педагога. Эта цель и определяет структуру профессиональной подготовки будущих учителей. При этом системообразующим фактором данной системы выступает многообразная по видам и содержанию взаимосвязанная деятельность преподавателей и студентов. [4]

Выделение цели профессиональной подготовки будущего педагога с учетом компетентного подхода, выступающего в качестве основы развития

современной системы образования, предполагает направленность обучения в вузе на формирование готовности студентов к эффективной педагогической деятельности.

Изучение психолого-педагогических исследований по вопросу структуры профессиональной готовности педагога показывает, что большинство авторов включают в их состав как неотъемлемые компоненты знания, умения и навыки, а также личностные характеристики специалиста. Это делает правомерным выделение в составе готовности будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности как целостного образования трех взаимосвязанных аспектов, представленных в рисунке 3.

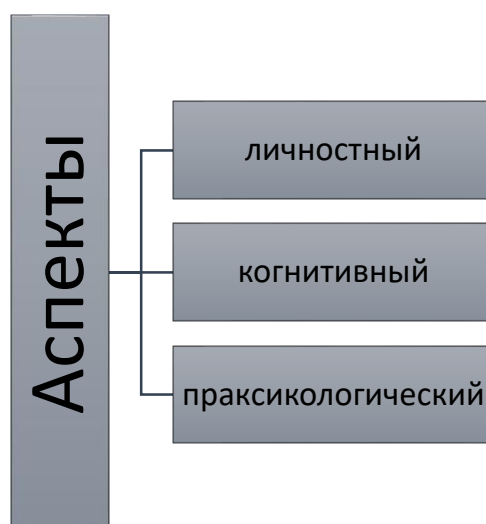


Рисунок 3 – Схема трех взаимосвязанных аспектов

Данные взаимосвязанные аспекты характеризуют соответственно нравственно-психологическую, теоретическую и практическую готовность к профессионально-педагогической деятельности. Первый аспект отражает меру внутренней готовности будущего учителя к данному виду деятельности. Второй и третий – меру внешней процессуальной деятельности формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности.

Личностный аспект характеризует степень нравственно-психологической готовности учителя к профессиональной педагогической деятельности. Он отражает степень сформированности ценностных

ориентаций, интереса к избранному виду профессиональной деятельности, удовлетворенности ее результатами, уровень развития мотивации педагогической деятельности и участия в деятельности по самосовершенствованию. [6]

Когнитивный компонент отражает информированность педагога о сущности и содержании осуществляемой педагогической деятельности, о требованиях к личности учителя, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессионально педагогической деятельности (общепедагогических, методических, специально-предметных). Современный педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях педагогической науки, иметь глубокие и прочные знания по предмету, который он преподает, знать его возможности для решения педагогических и культурных задач. [118] Ему необходимо быть постоянно в курсе новых исследований, открытий, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки. Таким образом, данный компонент характеризует уровень теоретической готовности учителя к реализации избранного вида педагогической деятельности.

Практикологический компонент готовности педагога к профессиональной деятельности составляют профессиональные умения и навыки, которыми должен владеть педагог для реализации функций педагогической деятельности и обеспечения ее эффективности. [241] Данный компонент отражает степень практической готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности.

Данные компоненты находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости: отрицательное отношение к профессии, отсутствие представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о требованиях к личности педагога не позволяет овладеть в полной мере способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками; и, напротив, положительное отношение к избранной профессии, полные и адекватные представления о ней

способствуют повышению эффективности процесса профессиональной подготовки.

Опора на данные положения позволяет выделить такие аспекты системы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, как: личностный и праксиологический, включающий когнитивный и деятельностный блоки. Личностный аспект обеспечивает формирование нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности. Праксиологический аспект предполагает формирование теоретической и практической профессиональной готовности будущих учителей. При этом когнитивный блок направлен на формирование теоретической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, деятельностный блок способствует формированию практической готовности.

Взаимосвязь личностного и праксиологического аспектов профессиональной подготовки будущих учителей отражает целостный характер данной системы и обеспечивает успешность ее функционирования.

Структурный анализ системы профессиональной подготовки будущих учителей обуславливает раскрытие ее содержания через выделение видов подготовки, отражающих ее целостный характер и способствующих достижению ее цели. [9, 82] Содержательный аспект профессиональной подготовки студентов педвуза физкультурно-спортивного профиля отражает взаимосвязь ее личностного и праксиологического аспектов и включает такие компоненты, как: нравственно-психологическая, методологическая, теоретическая, методическая и практическая подготовка, которые, находясь во взаимосвязи и взаимозависимости, обеспечивают эффективность функционирования рассматриваемой системы.

Необходимым компонентом профессиональной подготовки будущих учителей является нравственно-психологическая подготовка, которая предполагает формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя. Данный вид подготовки связан с

развитием ценностных ориентаций будущих учителей, интереса к педагогической профессии, профессионально- и личностно-значимых качеств.

Выделение методологического компонента в составе системы профессиональной подготовки будущих учителей обусловлено тем, что для формирования педагогической системы, как указывает Н. М. Борытко, необходима внутри предметная интеграция эмпирического, методологического и методического знания в педагогике, т.к. полный цикл педагогической деятельности, имея в виду учебно-воспитательный аспект, разворачивается по следующей обобщенной схеме, которая представлена на рисунке 4. [38]



Рисунок 4 – Схема полного цикла педагогической деятельности

Кроме того, на каждом этапе указанного цикла должно функционировать и методологическое знание, которое включает знание о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных, о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теорий; о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций; знание о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с

целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень; [35] знание о критериях и показателях оценки результативности педагогической деятельности применительно к каждому циклу познания и преобразования педагогической практики.

В работах, посвященных методологии педагогики, отмечается, что она включает в себя учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики. Так, в качестве компонентов методологии выделяются: социальные цели, гносеологические и теоретические положения философии; понятийный фонд науки; знания о знаниях и незнаниях; методы педагогических исследований; принципы и методы педагогического прогнозирования; методы преобразования педагогической действительности; принципы идеологического анализа педагогических явлений и процессов; показатели и критерии их оценки. [96]

Имея в виду деятельностный характер методологии, можно считать целесообразным дополнить это еще и организацией познавательной деятельности студентов с целью формирования умения пользоваться наукой для осмысления и совершенствования практической педагогической деятельности. [135] Поэтому профессиональная подготовка студентов педвуза к педагогической деятельности включает и подготовку к методологической деятельности, т. к. любая деятельность осуществляется в рамках определенных правил, целевых установок, образцов, технологических предписаний. Кроме того, методологическая деятельность способствует преодолению внутренней и внешней частичности деятельности, что особенно важно при подготовке будущих учителей к осуществлению целостного педагогического процесса. [125]

В современных исследованиях (В. В. Краевский и др.) также подчеркивается, что «ориентация на усвоение логически завершенного, «готового» знания, преобладание нормативности в подготовке будущих учителей приводит к формированию у них потребительского отношения к науке». [116]

Итак, методологическая подготовка также является необходимой составной частью профессиональной подготовки будущего учителя.

Следующим компонентом рассматриваемой системы выступает теоретическая подготовка. В современных исследованиях (О. А. Абдуллина, В. А. Сластенин и др.) отмечается, что теоретическая подготовка будущих учителей имеет ряд недостатков, которые представлены на рисунке 5. [214]



Рисунок 5 – Схема недостатков подготовки будущих учителей по О. А. Абдуллина и В. А. Сластенина.

Для преодоления этих недостатков необходимы изменения в курсе педагогики, направленные на повышение степени использования теоретических знаний в практической деятельности.

Важной задачей подготовки студентов к педагогической деятельности является вооружение их современной педагогической теорией на высоком уровне систематизации и обобщения, что предполагает знание

закономерностей развития, обучения и воспитания школьников, сущности и принципов целостного педагогического процесса.

Познание педагогической теории предусматривает целостный охват сущности педагогических явлений, всех их сторон и взаимосвязей, рассмотрение явлений в развитии и тесной связи с окружающей действительностью. [164]

Педагогическая теория представляет систему научных знаний о педагогическом процессе, его сущности, закономерностях, формах и методах и вооружает будущего учителя общими методами познания и преобразования педагогических явлений. Система педагогических знаний включает ведущие идеи, понятия, основополагающие факты, законы и др. Усвоение педагогических теорий происходит в процессе совместного развития связанных между собой познавательной и предметно-практической деятельности будущих учителей и предполагает понимание студентами сущности основных педагогических понятий и категорий, в которых отражаются различные аспекты формирования человеческой личности. Основные педагогические понятия составляют не только фонд теоретических знаний, но и органическую часть педагогического мышления студентов.

Теоретические знания о целях и задачах целостного педагогического процесса, о сущности, содержании, принципах, формах и методах образовательного процесса в школе, интегрированные в педагогику, составляют основу профессиональной деятельности учителя. Это обуславливает важность теоретической подготовки студентов в системе педагогической подготовки. [34]

При характеристике методического аспекта подготовки студентов к педагогической деятельности необходимо отметить следующее. Если рассматривать методику как методологию, направленную на формирование программ деятельности, то методическая деятельность представляет собой деятельность в рамках особых методических дисциплин и осуществляется как специально-научная деятельность, подчиненная нормативам данной науки,

направленная не на их изменение, а на получение новых продуктов – новых методов и средств научного исследования парадигмальными для данной методической дисциплины способами.

Профессиональная подготовка студентов педвуза предполагает вооружение будущих учителей не только теорией, но и методикой осуществления учебно-воспитательного процесса. [211] Однако если овладение методикой воспитательного процесса органически входит в состав педагогической подготовки, подготовка к осуществлению учебного процесса связано с освоением методики преподавания конкретной научной дисциплины по избранной специальности. В данном случае неверным было бы рассматривать частные методики, как чисто практические дисциплины, осуществляющие лишь перевод теоретических положений из других наук на уровень их практического применения, или как дисциплины, обобщающие в себе специальные научные и психолого-педагогические знания. Присоединяясь к другим ученым (О. А. Абдуллина, В. В. Краевский, И. Д. Зверев и др.), идет рассмотрение методики преподавания предмета как самостоятельную дисциплину, в которой на основе общедидактических закономерностей раскрываются специфические задачи, принципы, содержание, формы и методы обучения конкретному научному предмету.

Курсы методик вооружают студентов знанием задач, принципов, конкретных форм и методов обучения, учащихся определенному учебному предмету, формирования у них определенных личностных качеств средствами данного предмета. [183]

Поскольку подготовка студентов к педагогической деятельности затрагивает вопросы организации воспитательной работы как в учебное, так и во внеучебное время, необходимым является выделение методической подготовки будущих учителей в относительно самостоятельный элемент системы их профессиональной подготовки. Это обусловлено также и тем, что полный цикл педагогической деятельности, как отмечалось ранее, включает и методический аспект. Т. е. подготовка студентов к педагогической

деятельности в целом и к конкретному ее виду необходимо включает методологическую, теоретическую и методическую подготовку. [147]

По мнению различных исследователей, методическая подготовка будущих учителей определяется совокупностью знаний о формах организации, методах и приемах обучения и воспитания. Учитывая структуру педагогического процесса, а также философские положения об уровнях методологии, нам представляется целесообразным включать в данный вид подготовки знания о средствах, формах, методах осуществления целостного педагогического процесса.

Еще одним структурным элементом системы профессиональной подготовки студентов педвуза является практическая подготовка. Усвоение знаний неразрывно связано с применением их на практике, формированием умений и навыков осуществления педагогической деятельности, что составляет основу практической подготовки будущих учителей.

Практическая подготовка студентов к педагогической деятельности предполагает формирование педагогических умений и навыков, необходимых для решения педагогических задач в процессе учебно-воспитательной работы. Решение данной задачи основывается на положении о том, что для организации любой деятельности субъекту необходимо обладать высокоспециализированным знанием, поскольку всякая деятельность включает и технологический компонент. [169] Но одного этого знания недостаточно, для эффективного осуществления деятельности нужны соответствующие умения и навыки в области технологии и техники деятельности.

Историко-педагогический анализ данного вопроса показывает, что в трудах выдающихся педагогов прошлого (Я. А. Коменский, А. Дистервег, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др.) выделяются требования к учителю, касающиеся именно этого аспекта педагогической деятельности. В советской педагогике проблеме специальной подготовки будущего учителя посвящены работы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др. [98]

Современная наука определяет технику как «совокупность навыков и приемов в каком-либо виде деятельности, мастерства», т. е. овладение техникой деятельности составляет необходимое условие получения высоких результатов деятельности в любой области. [204]

Все это в полной мере относится и к педагогической деятельности. Современный учитель должен обладать не только общепедагогическими знаниями, умениями и навыками, но и специальными, характеризующими способы решения конкретных учебно-воспитательных задач, т. е. должен владеть педагогической техникой.

В педагогической литературе данное понятие рассматривается как «комплекс знаний, умений и навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике (инструментировать) избираемые им методы педагогического воздействия на отдельных воспитанников и детский коллектив в целом». [182]

Специфика подготовки к педагогической деятельности состоит в том, что после окончания института студент становится самостоятельным организатором учебно-воспитательного процесса и должен выполнять все функции учителя. Т. е. для подготовки квалифицированного педагога необходима специальная практическая подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в процессе обучения в вузе.

Учитывая все выше изложенное, можно особенно выделить практическую подготовку в относительно самостоятельный компонент общей системы профессиональной подготовки будущих учителей. Это предполагает овладение студентами умениями и навыками в области педагогической техники, способами и приемами организации педагогического взаимодействия с воспитанниками в процессе решения педагогических задач.

Реализация компонентов практико-ориентированной подготовки наиболее полно проявляется в процессе подготовки трансдисциплинарного портфолио решения трансдисциплинарных кейсов. [115]

Портфолио представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, которая может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности. [234] Цель применения технологии – научить отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации. По мере работы студентов с портфолио развиваются навыки обработки и структурирования информации; отбора содержания, самооценки и самопрезентации. [83]

Первый раздел трансдисциплинарного портфолио мы условно назвали концептуальный. [142] Дисциплины этого блока история физической культуры, основы научно-методической деятельности, педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование, повышение спортивного мастерства, спортивный менеджмент, педагогика физической культуры, психология физической культуры объединены общей трансдисциплинарной мировоззренческой позицией, в которой приоритет отдан объективным и интересубъективным научным знаниям. Именно такая мировоззренческая позиция будет позволять осмысливать профессиональные проблемы и предлагать решение профессиональных задач в рамках соответствующей трансдисциплинарной картины мира. [185] Во втором разделе трансдисциплинарная модификация компетенций осуществлялась таких практико-ориентированных дисциплин, как бодибилдинг и фитнес, зимние виды спорта, летние виды спорта, новые виды физического воспитания и спорта подвижные игры, сложно-координационные виды спорта, игровые виды спорта, юношеский спорт, спорт высших достижений, спортивная подготовка в игровых видах спорта, спортивная подготовка в циклических и ациклических видах спорта. Логически дисциплины объединены универсальной общепрофессиональной компетенциями.

Во второй раздел трансдисциплинарного портфолио включаются результаты достижения целей в профессиональном становлении по пути индивидуальной педагогической траектории в рамках педагогической практики, рефлексия «профессиональной инициации».

Таким образом, трансдисциплинарное портфолио мы понимаем, как совокупность учебных материалов, демонстрирующих процесс решения последовательности профессионально-образовательных задач и являющихся отражением комплекса знаний дисциплин, объединенных в трансдисциплинарный контекст. [74]

Рассмотрим особенности трансдисциплинарных кейсов, целью которых является развивать способность прорабатывать различные проблемы и находить их решение, другими словами научиться работать с информацией. Основными понятиями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». [127] Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация как правило имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Конкретная ситуация должна быть ориентирована на студента соответствующей формы обучения и преподаваемую дисциплину. Четко разработанная конкретная ситуация поведет обучаемого от фактов к проблеме, которую предлагается решить. Отсюда вытекает условие, что факты в такой ситуации должны быть ясны для студента, хотя это не означает необходимость обучаемого быть знакомым с этими конкретными фактами.

Конкретная ситуация необходима для приобретения опыта анализа реальных событий в конкретной фирме (организации). В обучении управленческим дисциплинам она должна побуждать к действию. Использование конкретной ситуации – это не обучение «правильным» ответам. Максимальная схожесть конкретной ситуации с реальностью

обусловлена тем, что специалист в своей производственной деятельности постоянно нуждается в знаниях о действиях: когда действовать, как действовать, с кем действовать. [106] Конкретная ситуация практически ставит студента в положение специалиста, действующего в сложных условиях и сталкивающегося с необходимостью принимать решения и готовить по ним план действий. Это помогает студентам вырабатывать креативное мышление, нередко пользоваться интуицией, что, безусловно, понадобится в самостоятельной практической деятельности. Любая ситуационная задача - это необходимая абстракция характеризующая суть проблемы с чрезмерным упрощением. Типичная ошибка – это недостаток или напротив избыток информации по ряду разделов. Большая разница есть между обсуждением проблем и осуществлением реальных действий. Существуют строгие требования к структуре и размеру конкретной ситуации. Этапами создания кейса являются определение первоначальных условий, целей создания, установление контакта, сбор и анализ информации, составление окончательного теста и публикация. Определение проблемы и источников информации (первостепенный – это строгое интервью с персоналом компании) представляют собой самые важные этапы работы. К вторичным источникам относятся литература, «местный» материал, статистические данные, научные публикации. [127] Необходимо учитывать и требования учебного плана. Добиться сокращения объема текста можно с помощью приложений. Следует активно использовать цитаты, употреблять прошедшее время, избегать профессиональных терминов. Обязательно наличие одобрения со стороны организации, по которой написан кейс или применение способов маскировки.

Трансдисциплинарное проектирование кейса основано на построении абстрактной модели реального мира и определении уровня абстракции. В этом контексте решение трансдисциплинарного кейса является когнитивным процессом осмысления и представления (визуализации) модели. [79] В содержание трансдисциплинарного кейса включаются основные понятия

предметной области, их свойства и связи между ними. Среди ключевых аспектов трансдисциплинарного проектирования кейса можно выделить следующие: итеративность, независимость от используемого программного обеспечения или среды разработки, значимость позиций, точек зрения как разработчика модели, так и заказчика. Поэтому трансдисциплинарные кейсы представляют собой инструмент визуализации и предназначены для создания знаний и их целостного восприятия. Эти модели являются удобным инструментом структурирования и представления знаний, особенно на ранних этапах изучения предметной области, и позволяют описывать ее в виде понятий (концептов) и отношений между ними.

В трансдисциплинарном кейсе необходимо как агрегировать различные типы знаний, так и выстроить процессы коммуникации между исследователями из различных областей знаний и практики. На этом этапе целесообразно использовать методы, позволяющие идентифицировать, структурировать, сформулировать проблемы и вопросы исследования, и организовать процессы обучения. К таким методам можно отнести семейство методов группового моделирования (Group Model Building), распадающееся на два направления: 1) методы моделирования системной динамики и 2) методы структурирования проблем (Problem Structuring Methods, PSMs), также известные как мягкие методы или мягкое исследование операций (Soft OR). [3] Хотя эти методы основываются на различных методологиях и техниках, общим для них является привлечение заинтересованных сторон не только к концептуализации проблемной области, но и к моделированию, что позволяет построить более релевантную модель и сформировать совместное понимание и мотивацию для внедрения результатов. [127]

Таким образом, трансдисциплинарность как методологическая установка ориентирует на выработку особого над-дисциплинарного слоя смыслов в процессе решения трансдисциплинарных кейсов. В ходе трансдисциплинарного проектирования реализуется специфический переход «от одного способа представления реальности внутри данного фрагмента

знания к другому», например, от созерцательного к цифровому, от художественного к точному, от идейного к алгоритмическому и др. [187] Поэтому сущность трансдисциплинарного проектирования кейсов определяется как взаимопроникновение когнитивных схем, картин мира, мировоззрения, технологий и практик познающих и взаимодействующих субъектов. Трансдисциплинарный подход не нацелен на выработку универсальных закономерностей и законов, но он позволяет выстраивать конвергентный уровень знания, основанный на появлении общего «третьего» для двух или нескольких источников познания. Таким образом, изменяется не только сама научная область, в которую развернуто познание, становясь конвергентной, но и субъект познания. [139] В процессе коммуникативного обмена осуществляется трансфер методологии, организации мышления субъекта, знания, опыта. В результате происходит взаимопроникновение, наложение наук. В широком смысле, происходит взаимообучение субъектов познания с помощью популяризации научного знания.

Таким образом, трансдисциплинарные кейсы предполагают получение знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична и акцент обучения переносится на выработку знания, на сотворчество студента и преподавателя. Результатом применения метода являются навыки профессиональной деятельности, при этом преподаватель выступает в роли ведущего. Достоинством метода является развитие системы ценностей студентов, в нем много творческой конкуренции.

3.3 Реализация трансдисциплинарной модели практико-ориентированной подготовки студентов вуза

Реализуя трансдисциплинарную модель управления физкультурно-спортивным образованием студентов педагогического вуза, мы разработали пример, возможно реализации данной модели на практике.

Важнейшим условием трансдисциплинарности является объединение нескольких дисциплин по признаку направленности и схожести содержания подготовки в единую модель подготовки студентов физкультурно-спортивного профиля подготовки. [73] В связи с данным подходом, на основе изучения программы подготовки студентов мы выбрали четыре предмета: «Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование» (ПФСС); «Теория и методика физического воспитания и спорта» (ТиМФВиС); «Теория и методика гимнастики (ТиМ гимнастики)»; «Комплексный контроль».

Рассмотрим данные предметы подробнее и определим «пересекающиеся» темы подготовки студентов.

Дисциплина ПФСС в сочетании с другими дисциплинами предметного цикла, прежде всего с теорией и методикой физического воспитания и спорта (ТМФВС), направлена на решение важнейшей задачи - формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности специалиста в сфере физической культуры и спорта. Путь к этому лежит через интеграцию профильных дисциплин, и ведущее место в данном процессе принадлежит ТМФВС и ПФСС. Эти дисциплины призваны обеспечить глубокое теоретическое осмысление основ профессиональной деятельности специалиста и привить студентам навыки практической реализации основных теоретических положений. Содержание ПФСС взаимосвязано с ТМФВС на основе реализации общих положений через специфику отдельного вида спорта, а также соотнесено с той спортивно-педагогической дисциплиной, на базе которой ПФСС проводится. Это значит, что все формы занятий по содержанию должны отражать особенности избранного вида спорта, развивая,

конкретизируя на его предметной основе положения ТМФВС. Кроме того, необходимо опираться на другие межпредметные связи.

На теоретических занятиях излагаются общие для всех видов спорта положения и сведения по основным вопросам спортивного и профессионально-педагогического совершенствования. Курс, как правило, читается преподавателями высокой квалификации (кандидатом наук или мастером спорта России). Методическую часть курса ПФСС студент осваивает под руководством тренера-преподавателя вуза или спортивных школ.

В ходе освоения дисциплины при проведении занятий используются следующие образовательные технологии: теоретические и практические занятия с использованием спортивных баз и соответствующего инвентаря, и оборудования. При организации самостоятельной работы занятий используются следующие образовательные технологии: использование литературы, компьютерные технологии, непосредственное участие в тренировочном процессе и соревнованиях, в качестве спортсмена, судьи, инструктора и тренера. Программой дисциплины предусмотрены следующие виды текущего контроля: рейтинго-бальная система, участие в соревнованиях и в судействе, выполнение квалификационных норм. Форма отчетности – посеместровый зачет, экзамен. [75]

Содержание подготовки по ПФСС

1. Интегрирующая роль педагогического физкультурно-спортивного совершенствования в формировании профессиональной готовности будущего педагога по физической культуре.

2. Педагог по физической культуре, тренер по виду спорта как профессии педагогического профиля, факторы, обуславливающие эффективность их работы.

3. Требования к профессиональной деятельности современного педагога и тренера.

4. Спорт: типы, виды, функции. Спорт в системе физкультурного образования: общего и профессионального. Роль спорта в обществе, жизни отдельного человека. Типы и виды спорта. Функции спорта в обществе. Роль спорта в решении проблемы «оздоровления нации». Тенденция профессионализации спорта высших достижений, ее особенности в коммерческом спорте (зрелищном спортивном бизнесе) и в любительском спорте. Организация спорта на международном, региональном и национальном уровнях. Правила, положения, календари соревнований и классификационные системы как организующие факторы в спорте.

5. Соревнования и соревновательная деятельность в спорте, система соревнований в многолетнем процессе подготовки спортсменов.

6. Тренировка и тренировочная деятельность в спорте. Тренировочные средства в решении задач физического воспитания.

7. Тренировочные и соревновательные нагрузки, их взаимосвязь. Тренировочные нагрузки. Направленность тренировочного воздействия.

8. Спортивная техника. Классификация техники. Технология обучения.

9. Совершенствование навыков. Спортивная техника как система элементов движений, направленных на решение двигательных задач в процессе соревновательной деятельности. Классификация техники в избранном виде спорта. Характеристики техники (на материале избранного вида спорта). Технология обучения технике спортивных двигательных действий. Структура обучения, задачи, средства и методы на этапах обучения. Совершенствование спортивно-технического мастерства.

10. Стратегия и тактика. Классификация тактики. Технология обучения. Совершенствование навыков Спортивная стратегия и тактика. Стратегия и тактика как компоненты соревновательной деятельности единство. Организация коллективных и индивидуальных действий. Технология обучения тактике.

11. Физическая подготовка: общая и специальная. Технология физической подготовки с учетом специфики вида спорта. Технологии

физической подготовки. Физическая подготовка в процессе формирования спортивных навыков, в процессе совершенствования технико-тактического мастерства спортсменов. Критерии физической подготовленности спортсменов. Определение понятий «быстрота», «сила», «скоростно-силовые качества», «ловкость», «выносливость», «гибкость» и формы их проявления в соответствии со спецификой вида спорта и формы их проявления в избранном виде спорта, учет физиологических закономерностей их развития. Средства и методы развития этих качеств, дозирование нагрузок.

12. Средства восстановления, профилактики и реабилитации в спорте. Определение понятий «утомление», «восстановление» и «суперкомпенсация». Определение фаз восстановления по данным ЧСС. Дифференцирование тренировочных нагрузок на основе сроков восстановления. Классификация средств восстановления: педагогических, психологических, медико-биологических. Питание спортсменов в соответствии со спецификой вида спорта. Средства восстановления в спорте.

13. Научная и методическая работа студентов. Рост спортивных достижений и необходимость совершенствования системы подготовки спортсменов. Роль науки и методических разработок в повышении эффективности процесса подготовки спортсменов. Умение тренера, педагога использовать в своей работе данные научных исследований.

14 Работа по спорту в общеобразовательной, спортивной школе, училище олимпийского резерва, детско-юношеском клубе физической подготовки.

15. Управление процессом подготовки спортсменов.

Теория и методика физической культуры является профильным предметом профессионального образования бакалавров физической культуры. Введение данной дисциплины в учебный курс обусловлено необходимостью осмысления разнообразных научно-практических знаний о физической культуре, которая все шире и глубже проникает во многие сферы жизни и деятельности человека. [154]

Теория и методика физического воспитания в педагогических колледжах является учебно-научной профилирующей дисциплиной. Она формирует систему фундаментальных знаний, определяет уровень профессиональной подготовленности в области физического воспитания.

Т и МФВ состоит из двух неразрывно связанных между собой частей: теории физического воспитания (ТФВ) и методики физического воспитания (МФВ).

Предметом изучения ТФВ являются общие закономерности физического воспитания как педагогического процесса, которые свойственны физическому воспитанию различного контингента населения: детей и взрослых, начинающих заниматься физическими упражнениями и квалифицированных спортсменов.

Предметом изучения МФВ являются частные закономерности физического воспитания и реализация общих закономерностей в педагогическом процессе имеющим конкретную направленность, (методика профессионально-прикладной физической подготовки, спортивной подготовки и др.). [76]

Учебная работа по дисциплине «Теория и методика физического воспитания» проводится в форме обязательных теоретических и практических учебных занятий, а также самостоятельной работы студентов по заданию преподавателя.

Теоретические занятия проводятся в форме аудиторных занятий, на которых раскрываются основные вопросы теории и методики физического воспитания начальной школы, даются методические указания и источники для более детального изучения курса во время самостоятельной работы студентов.

Практические занятия проводятся в виде учебно-методических уроков, на которых студенты знакомятся с примерным материалом для внеклассной работы по физическому воспитанию детей младшего школьного возраста. При изучении практического материала студенты проходят учебную практику, которая предусматривает выполнение студентами заданий преподавателя по

подаче команд и распоряжений, организации учащихся для проведения отдельных упражнений и различных комплексов, а также подвижных игр и эстафет. Самостоятельная работа студента направлена на закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков, полученных на теоретических и практических занятиях, и выражается в изучении программного материала по учебным пособиям и специальной литературе. [81]

Педагогическая практика является важным этапом самостоятельной работы студентов, которая состоит из показательных и пробных уроков, внеклассных занятий и летней педагогической практики.

Все теоретические, практические занятия и учебная практика должны быть направлены на: прочное усвоение студентами основных методов и приемов обучения, для работы с детьми младшего школьного возраста.

На приобретение знаний, умений и навыков для проведения физкультурных мероприятий в режиме учебного дня школы. Внеклассной работы по физической культуре в начальной школе, а также на ознакомление с особенностями работы в малокомплектной школе и летних оздоровительных базах отдыха детей.

Контроль успеваемости студентов осуществляется в ходе текущего учета. На теоретических занятиях знания проверяются путем устного опроса и письменных работ в аудитории и выполнения заданий преподавателя во время самостоятельных занятий. [121] На практических занятиях учитывается качество выполнения студентами упражнений, знание терминологии и методики проведения подвижных игр и эстафет в объеме пройденного программного материала.

Теория и методика гимнастики. В физическом воспитании особое место принадлежит гимнастике, обеспечивающей общее физическое развитие и совершенствование основных двигательных способностей человека. Гимнастику отличает многообразие упражнений, предоставляющих широкие возможности для наиболее успешного решения конкретных педагогических задач.

Занятия различными видами гимнастики помогают решать одну из важнейших задач – обеспечить подготовку физически крепкого молодого поколения с гармоничным развитием физических и духовных сил.

Гимнастика – система специально подобранных физических упражнений, методических приемов, применяемых для укрепления здоровья, гармоничного физического воспитания и совершенствования двигательных способностей человека, его силы, ловкости, быстроты, выносливости, гибкости. [231]

Цель и задачи ТИМ гимнастики как учебной дисциплины в вузе: способствовать формированию готовности обучающихся к использованию полученных в результате освоения дисциплины теоретических знаний по гимнастике, а также практических умений, необходимых для научно обоснованного применения гимнастики в образовательных организациях.

Причислим основные направления подготовки по дисциплине.

1. Характеристика гимнастики как одного из основных средств и методов физического воспитания населения.
2. Гимнастика как учебно-педагогическая и научная дисциплина.
3. Средства гимнастики (краткая характеристика каждого из них).
4. Виды гимнастики (краткая характеристика каждой группы).
5. Характеристика образовательно-развивающих видов гимнастики.
6. Характеристики оздоровительных видов гимнастики.
7. Характеристика спортивных видов гимнастики.
8. Значение гимнастической терминологии.
9. Требования, предъявляемые к гимнастической терминологии.
10. Способы образования и правила применения терминов в гимнастике.
11. Упражнения на снарядах: содержание, значение, место в уроке.
12. Прикладные упражнения: содержание, значение, применение.
13. Прыжки в гимнастике: содержание, значение, применение.
14. Акробатические упражнения: содержание, значение, применение.

15. Вольные упражнения: характеристика, значение, применение.
16. Правила и методика составления комплекса общеразвивающих упражнений.
17. Общеразвивающие упражнения как метод развития физических качеств.
18. Методика проведения строевых упражнений.
19. Методика проведения общеразвивающих упражнений.
20. Общеразвивающие упражнения на вспомогательных снарядах и особенности их проведения.
21. Игры и эстафеты в гимнастике: назначение, применение.
22. Основные задачи применения средств гимнастики.
23. Основы обучения гимнастическим упражнениям. Цели и задачи обучения в гимнастике.
24. Основы обучения технике упражнений на гимнастических снарядах.
25. Методы обучения в гимнастике.
26. Реализация дидактических принципов при обучении гимнастическим упражнениям.
27. Приемы обучения упражнениям на снарядах.
28. Этапы обучения двигательным действиям.
29. Упражнения на снарядах: классификация и особенности обучения.
30. Акробатические упражнения: классификация и особенности обучения.
31. Структура тренировочного процесса. Планирование учебно-тренировочного процесса в спортивной гимнастике. Этапы подготовки юных гимнастов.
32. Физическая подготовка в гимнастике.
33. Оценка и контроль технической и физической подготовки на занятиях гимнастикой.

Комплексный контроль в спорте предусматривает практическую реализацию различных видов контроля (этапного, текущего, оперативного), применяемого в структурных звеньях тренировочного процесса (годовой цикл, мезоцикл, микроцикл, отдельные занятия) для получения объективной разносторонней информации о состоянии спортсмена и его динамике с целью управления процессом спортивной подготовки. [240]

Планирование и оценка тренировки и соревнований представляют собой в аспекте руководства тренировочным процессом единое целое. Контроль и оценка способствуют осуществлению плана в первую очередь что позволяют определить степень эффективности применяемых средств и методов. Первая предпосылка при этом - систематическое протоколирование проведенной тренировки, а также результатов, достигнутых на тренировках, в контрольных испытаниях и соревнованиях.

Результаты педагогических наблюдений и другие важные данные заносятся в педагогический дневник. Тренер должен иметь возможность в любой момент наблюдать за тренировкой и оценивать степень действенности. [143] Это предполагает тщательную оценку каждого ответственного этапа тренировки и анализ материалов проверки с активным участием спортсменов. В итоге должны быть сделаны соответствующие организационно – методические выводы.

Под комплексным контролем понимают совокупность организационных мероприятий для получения информации о состоянии спортсмена, осуществляемых специалистами различного профиля (педагогами, психологами, биологами и т. д.). [157] Кроме того, выделяют понятие диагностика, под которой понимают комплексный процесс определения состояния спортсмена, выявления причинно-следственных связей и отношений в системе «цель обучения – способ, технология (средства и методы) обучения – конечный результат» и, в случае необходимости, определение необходимых управляющих воздействий.

Комплексный контроль предусматривает организацию мероприятий для обеспечения оценки различных сторон подготовленности спортсменов, оценки реакций организма на тренировочные и соревновательные нагрузки, учета адаптационных перестроек функций организма спортсменов, оценки эффективности тренировочного процесса, управления подготовкой спортсменов. Целью комплексного контроля является оптимизация процесса подготовки и соревновательной деятельности спортсменов на основе объективной оценки различных сторон их подготовленности и функциональных возможностей важнейших систем организма. Эта цель реализуется путем решения многообразных частных задач, связанных с оценкой состояний спортсменов, уровня их подготовленности, выполнения планов подготовки, эффективности соревновательной деятельности и др. [221]

Информация, которая является результатом решения частных задач контроля, реализуется в процессе принятия управленческих решений, используемых для оптимизации структуры и содержания процесса подготовки, а также соревновательной деятельности спортсменов.

Объектом контроля в спорте является содержание тренировочной и соревновательной деятельности, состояние и функциональные возможности спортсменов.

Целями освоения дисциплины «Комплексный контроль в спорте» – являются: формирование систематизированных знаний в области спортивных исследований, ознакомление студентов с организационно-методическими основами современных технологий по оценке состояния здоровья и физической подготовленности спортсменов различных видов спорта на основе тестовых данных комплексного контроля и самоконтроля.

Основные разделы дисциплины.

1. Общая характеристика комплексного контроля при занятии физической культурой и спортом.
2. Унификация параметров, средств и методов комплексного контроля.
3. Подсистемы контроля. Этапный контроль.

4. Текущий контроль.
5. Оперативный контроль.
6. Средства и методы педагогического контроля.
7. Анализ соревновательной деятельности в циклических видах спорта.
8. Анализ соревновательной деятельности в скоростно-силовых видах.
9. Анализ соревновательной деятельности в сложно-координационных видах.
10. Анализ соревновательной деятельности в единоборствах.
11. Анализ соревновательной деятельности в игровых видах спорта.
12. Средства и методы биомеханического контроля.
13. Средства и методы медико-биологического контроля.
14. Средства и методы психологического контроля.
15. Методика тестирования скоростно-силовых качеств спортсменов.
16. Методика тестирования гибкости спортсменов и школьников.
17. Методика тестирования силовых качеств спортсменов и школьников.
18. Методика тестирования ловкости, координации спортсменов.
19. Методика тестирования аэробных способностей.
20. Мониторинг физической подготовленности школьников.
21. Комплексный контроль в циклических видах физической активности.
22. Комплексный контроль в спортивных играх.
23. Комплексный контроль в видах деятельности со сложной координацией.
24. Комплексная оценка здоровья и физической подготовленности в спорте и в оздоровительных группах.
25. Самоконтроль. Использование современных тренажерно-исследовательских стендов в процессе комплексного тестирования спортсменов.

Проведя обзор и характеристику дисциплин подготовки студентов физкультурно-спортивного профиля подготовки, мы можем сделать

следующее обобщение и схожесть в темах и разделах обучения, на основе которых возможна реализация трансдисциплинарной модели подготовки. [74]

Таблица 1 – Разделы обучения студентов физкультурно-спортивного профиля подготовки в условиях трансдисциплинарности

Раздел обучения	ПФСС	ТиМФВиС	ТиМ гимнастики	Комплексный контроль
1. Спортивный отбор	+	+	+	+
2. Физическая подготовка	+	+	+	+
3. Техническая подготовка	+	+	+	+
4. Тактическая подготовка	+	+	+	+

Как видим, по четырем разделам подготовки студентов, рассматриваемые дисциплины совпадают. Это дает нам возможность объединить согласовать подготовку по данным предметам и объединить процесс подготовки студентов в единую систему (модель).

Для обеспечения трансдисциплинарности предлагается объединить данные дисциплины на базе осуществления профессиональной деятельности педагога по физической культуре и спорту. [75]

В связи с этим, данные предметы необходимо изучать не изолированно, а во взаимосвязи между собой. Взаимосвязь будет обеспечиваться по времени изучения одинаковых тем и разделов, а так же с учетом особенностей профессиональной деятельности педагога по физической культуре и спорту будут рассматриваться разделы обучения в процессе прохождения данных дисциплин (ПФСС, ТиМ ФВиС, ТиМ гимнастики, комплексный контроль), но с разных сторон.

Результатом реализации практико-ориентированной подготовки в концепции трансдисциплинарности В. Е. Жабаква является проектирование трансдисциплинарного учебного комплекса.

В ракурсе трансдисциплинарного подхода к разработке учебно-методических комплексов, по мнению Л. В. Львова, осуществляется универсализация элементов и гармонизации связей между ними, приводящего к появлению макроцелостности – результату, наделенному сверхиндивидуальными интегративными качествами – учебно-профессиональной компетентности. [145]

В контексте изложенного принцип трансдисциплинарности, по Л. В. Львову, предполагает проектирование учебно-методического комплекса, отвечающего требованиям: [146]

- проектирование структуры содержания образования на блочно-модульной основе, позволяющей конкретизировать содержательные, технологические и оценочные требования к процессу и результатам познавательной деятельности обучающихся в вузе;

- применение специфических учебно-профессиональных заданий для обеспечения диалектического единства проекта и рефлексии;

- организации процесса обучения в интегративно-интерактивной наддисциплинарной форме проведения занятий, обеспечивающей универсализацию элементов компетенций и гармонизации связей между ними;

- реализации совокупности синхронизированных мер перманентной теоретико-практической подготовки;

- оптимизации уровня интеграции: межпредметных связей, комплексности и дидактического синтеза, и целостности по критерию достижения сформированности компетентности порогового уровня;

- проектирование системы учебно-методических материалов, призванных обеспечить организационную, содержательную и технологическую целостность формирования компетенции при практической реализации – трансдисциплинарного учебно-методического комплекса компетентности (ТУМКК). [145]

Если учебно-методический комплекс (УМК) – система нормативной и учебно-методической документации, программно-технических средств обучения и контроля, необходимых и достаточных для эффективной реализации основных и дополнительных образовательных программ, согласованных с учебным планом вуза, то трансдисциплинарный учебно-методический комплекс компетентности (ТУМКК) – это система учебно-методических материалов, представляющая проект (модель) трансдисциплинарного образовательного процесса и призванная обеспечить организационную, содержательную и технологическую целостность формирования компетенции при практической реализации. [146]

В качестве основных элементов трансдисциплинарного учебно-методического комплекса нами выделены:

- «ядро» трансдисциплинарности;
- трансдисциплинарный образовательный контент;
- векторы трансдисциплинарности.

«Ядро» трансдисциплинарности – концепт, обладающий относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющий собой результат трансформации содержания деятельности и несущий комплексную, информацию о предмете или явлении, об интерпретации данной информации в контексте преподаваемых дисциплин. [118]

Выделим функции «ядра» трансдисциплинарности как концепта:

1. обеспечивает ценностно-смысловое единство дисциплин, объединенных в трансдисциплинарные УМК;
2. отражает динамическую структуру процесса подготовки студентов, поскольку позволяет реагировать на изменчивость критериев эффективности подготовки;
3. реализует многомерность педагогической действительности, так как в «ядре» трансдисциплинарности находит отражение как

коллективный опыт (содержательно-смысловое единство дисциплин), так и индивидуальный опыт педагогов;

4. открывает перспективы, моделируя новые возможности для трансдисциплинарных взаимосвязей.

Концептуальное пространство трансдисциплинарности определяется и поддерживается соотнесенностью образующих его концептов («ядер» трансдисциплинарности). Как концепты, «ядра» трансдисциплинарности проходят стадии эволюции от зарождения, укрепления и усиления, до ослабления и затухания, исчезновения и регенерации, а затем развития на новых витках эволюции (обогащения новыми смыслами). Однако следует отличать концептное пространство от концептуального, однако в отечественных исследованиях отмечается некоторое смешение терминов «концептуальный» и «концептный», при этом высока частотность употребления термина «концептуальный» в значении «концептный». [158] Однако совершенно очевидно, что концептное пространство сопряжено с концептуальным. В то время как концептное пространство – это среда бытования концептов, концептуальное пространство – среда бытования идей и концепций, формулируемых с опорой на концепты. В философии образования указывается, что «концептуальное пространство» – это «совокупность исторически сложившихся базовых структурных элементов организации человеческого бытия, закрепленных в наборе семиотических сфер, именованных в наборе семантических сфер и обеспечивающих существование человека в реальном пространстве». [217]

В роли такого контекста, «ядра трансдисциплинарности», в наших исследованиях выступает субъектность.

Рассмотрим второй компонент трансдисциплинарного УМК – трансдисциплинарный образовательный контент.

Образовательный контент – это структурируемое предметное содержание дисциплины, используемое в образовательном процессе. [71] В качестве варианта представления образовательного контента можно выделить

полосы тем, отобранных на материале научных монографий, статей, диссертаций, и предлагаемых обучающимся для изучения в определенном, систематизированном порядке. Используя принцип трансдисциплинарной детализации дисциплин на содержательном уровне, необходимо отметить целесообразность использования метода контент-анализа при отборе учебного материала и в соответствии с требованиями стандарта, образовательной программы и учебного плана. Использование метода контент-анализа позволяет создать на процессуальном уровне образовательный контент как продукт, готовый к практическому применению. Для педагогического проектирования образовательного контента необходимо использовать конкретные четко прописанные алгоритмы, а для проведения контент-анализа с целью отбора учебного материала необходимо наличие основного подхода, объекта проектирования контента. Таким образом, образовательный контент будет иметь универсальный характер. [74]

Моделирование трансдисциплинарного образовательного контента предполагает:

- 1) определение соответствия учебных тем целям и содержанию трансдисциплинарного УМК;
- 2) последовательное распределение дидактических единиц по темам от «ядра» к периферии трансдисциплинарности;
- 3) определение тематического и текстового трансдисциплинарного образовательного контента;
- 4) определение целей, задач, средств, методов и технологий реализации трансдисциплинарного образовательного контента;
- 5) обеспечение мониторинга образовательного контента.

Трансдисциплинарное проектирование образовательного контента позволяет унифицировать, обобщить и систематизировать образовательный контент на каждом из этапов эволюции «ядра» трансдисциплинарности, что является важным фактором повышения качества образования современного

дидактического материала: учебников, учебно-методических комплексы, хрестоматий и т. д. [142]

В качестве второго компонента трансдисциплинарного УМК нами выделены векторы трансдисциплинарности.

Анализ теоретических позиций А. Г. Асмолова [11], В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева [136], послужил основанием для гипотетического определения ряда компонентов, составляющих векторы трансдисциплинарности как ценностно-смысловую сферу личности будущего учителя физической культуры, где понятие «ценности» является базовым: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели, ценности-смыслы. [104]

- Ценности-знания, или «знаемые» ценности, отражены в сознании человека в виде представлений, образов, знаний о содержании различных ценностей, однако, не определяют характера жизнедеятельности человека, особенностей его личности, например, «Я знаю, что это важно».

- Ценности-мотивы, которые, будучи осознанными, осмысленными, «принятыми» личностью, становятся побудителями ее активности и составляют основу ее ценностных ориентаций, определяют характер ее отношения к миру. Например, «это важно для меня, потому что...».

- Ценности-цели лежат в основе реального осуществления деятельности, реальных поступков личности и обеспечивают возможность действовать в направлении достижения результата, преодолевая внутренние препятствия, например, «я стремлюсь к ..., и поэтому...».

- Ценности-смыслы отражают личностную значимость мира для человека, когда знание о существовании его как ценности превращается в «пристрастное» отношение к нему, – это «смысло-жизненные ориентации» личности в единстве жизненных целей, эмоциональной насыщенности жизни и удовлетворенности самореализацией. Например, «без этого я не мыслю своей жизни». [218]

Выделенные компоненты можно рассматривать не только как структурные составляющие ценностно-смысловой сферы личности, но и как

стадии трансдисциплинарного освоения ценностей индивидом, т.е. вначале возникает представление о чем-либо, оно трансформируется в знание, понятие, принимается человеком, побуждает его активность, становится целью его стремлений, в итоге становится для человека смыслом жизни. [76]

Решение задачи управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза осуществлялось через развитие способности студентов к поиску ценностей через использование «лично-ориентированных ситуаций» (В. В. Сериков), к оцениванию через создание оценочных трансдисциплинарных ситуаций, к рефлексии через создание ситуаций морального и ценностного выбора. В аспекте трансдисциплинарности для нас представляет интерес точка зрения Д. А. Леонтьева, который определяет ценность в качестве источника образования смысла, т.е. ценности выполняют смыслообразующую функцию и находятся на «наддеятельностном» и, как следствие, трансдисциплинарном уровне. [136] Субъект, находясь на деятельностном уровне, соотносит свои действия с наддеятельностным уровнем, в результате чего появляются смыслы. [130] Он представляет ценностно-смысловую сферу как целостную систему и предлагает для ее анализа следующие понятия: «смысловые структуры» и «смысловые системы». Смысловые структуры являются «превращенной формой жизненных отношений субъекта» и представляют собой: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив, личностные ценности. Данные структуры действуют в совокупности, что обеспечивает целостность ценностно-смысловой сферы субъекта, где основным связующим звеном является личностный смысл как «ядро трансдисциплинарности». Личностный смысл, в данном случае, определяется как отношение, связывающее объективные измененные отношения субъекта, предметное содержание, ценности в том числе, сознание и предмет его деятельности. [136] Смыслы упорядочивают объективный мир для человека, обеспечивая избирательный доступ в сознание тех элементов среды, которые соответствуют текущему состоянию человека как открытой системы,

оставаясь сверхчувственными качествами предметов, отражаются не органами чувств, а эмоциями. Содержание смысла связано с отражением взаимосвязи человека с миром, а свою форму он приобретает в деятельности (жизнедеятельности, контексте) и конкретном поведении человека. [134] В процессе регуляции ценности, смыслы и мотивы взаимовлияют друг на друга, оформляются и изменяются благодаря процессам интеграции и дифференциации, становятся основой самореализации личности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Трансдисциплинарная модель педагогического управления практико-ориентированной подготовкой студентов имеет структурно-функциональную организацию, морфологически представлена пятью компонентами: целеполагания, структурным, содержательным, организационно-исполнительным и итогово-результативным.
2. В качестве компонентов модели практико-ориентированной подготовкой студентов выделены методологическая, теоретическая и практическая подготовка.
3. Реализация компонентов практико-ориентированной подготовки наиболее полно проявляется в процессе подготовки трансдисциплинарного портфолио решения трансдисциплинарных кейсов.
4. Результатом реализации практико-ориентированной подготовки в концепции трансдисциплинарности является проектирование трансдисциплинарного учебного комплекса.
5. Важнейшим условием трансдисциплинарности является объединение дисциплин по признаку направленности и схожести содержания подготовки в единую модель практико-ориентированной подготовки студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография посвящена актуальной проблеме разработке и реализации модели практико-ориентированной подготовки студентов вуза в условиях трансдисциплинарности.

Социальная значимость проблемы определяется противоречием между государственной политикой в области повышения качества высшего образования и недостаточным уровнем научного, методического и технологического обеспечения этого процесса. На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых управление качеством подготовки будущего педагога физической культуры раскрывается в основных положениях теорий управления, педагогического менеджмента, наличием современных концептуальных подходов к пониманию подготовки специалиста, и недостаточной разработанностью теории и практики управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза в условиях трансдисциплинарности. Следовательно, проблема исследования является социально значимой и актуальной на научно-теоретическом уровне.

Проблемно-ориентированный анализ основных положений практико-ориентированной подготовки позволил, выявить тенденции и перспективы подготовки бакалавров и магистров.

Цель подготовки будущего педагога физической культуры в концепции В. Е. Жабаква определяется трансдисциплинарной мировоззренческой позицией, в которой приоритет отдан объективным и интерсубъективным научным знаниям. [79] Именно такая мировоззренческая позиция позволяет рассматривать процесс подготовки будущего педагога физической культуры как целенаправленный педагогический процесс, направленный на создание условий для овладения способами действий по эффективному решению профессиональных задач в рамках педагогически ориентированной трансдисциплинарной картины мира. Основная задача практико-

ориентированной подготовки бакалавров в сфере физической культуры заключается в развитии высокого уровня мобильности личности, профессионализма, умений применять свои навыки в незнакомых обстоятельствах, а также применять навыки коммуникации и взаимодействия в таких ситуациях, чувства ответственности и дисциплинированности, эффективность которой возможно обеспечить в условиях проектирования смыслообразующего контекста обучения и моделирования индивидуальных образовательных маршрутов бакалавров. В качестве тенденций практико-ориентированной подготовки магистров выделены комбинаторность опытно-экспериментальной, научно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности; применение консультирования как особого способа взаимодействия преподавателя и магистранта; использование ресурса командной работы при реализации разнообразных техник и технологий в педагогическом процессе; обучение интеллектуальной технологии внедрения «стартапов». Решение задачи управления практико-ориентированной подготовкой студентов вуза осуществлялось через развитие способности студентов к поиску ценностей через использование «личностно-ориентированных ситуаций», к оцениванию через создание оценочных трансдисциплинарных ситуаций, к рефлексии через создание ситуаций морального и ценностного выбора.

Реализация компонентов практико-ориентированной подготовки наиболее полно проявляется в процессе подготовки трансдисциплинарного портфолио решения трансдисциплинарных кейсов. Результатом реализации практико-ориентированной подготовки в концепции трансдисциплинарности является проектирование трансдисциплинарного учебного комплекса.

Библиографический список

1. Абульханова, К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта / К. А. Абульханова-Славская. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – С. 162–168. – Библиогр. : с. 168 (10 назв.).
2. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. – Текст : электронный // Электронная библиотека. – URL : <https://refdb.ru/look/2160887.html/>.
3. Алексеев, С. В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности : монография / С. В. Алексеев, С. Г. Гостев, Ю. Ф. Курамшин и др. – М. : Теория и практика физической культуры и спорта, 2013. – 780 с. – Библиогр: с. 505–520 (178 назв). – Текст : непосредственный.
4. Алиева, С. В. Обоснование механизма управления образовательными процессами в подготовке специалистов / С. В. Алиева, Л. Ю. Григошина. – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 5. – С. 145–155. – Библиогр.: с. 155 (8 назв.).
5. Ананьев, Б. Г. Избранные труды по психологии: развитие и воспитание личности / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та. – Т. 2. – 2007. – 548 с. – Текст : электронный // Электронная библиотека. – URL : http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_izbrannye-trudy_t1_1980/
6. Андреев, В. И. Педагогика / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с. – Библиогр. : в конце глав. – ISBN 5-93962-093-7. – Текст : непосредственный.
7. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философскометодологического анализа / А. Л. Андреев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

8. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 196 с. – Текст : электронный // Электронная библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005441302/
9. Арановская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115–119. – Библиогр. : С. 119 (7 назв.).
10. Аристов, О. В. Управление качеством: учебник для вузов / О. В. Аристов. – М. : Инфра-М, 2006. – 238 с. – Библиогр. : С. 237–238 (22 назв.). – ISBN 5-16-001953-7. – Текст : непосредственный.
11. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. ; Воронеж, 1996. – Текст : электронный // Библиотека. – URL : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=22851>.
12. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с. – Текст : непосредственный.
13. Бадзиева, В. В. Конструирование индивидуально-образовательного маршрута и основные этапы его реализации / В. В. Бадзиева, Ф. О. Дзиева, Е. В. Тригубова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований. – 2019. – Т. 8. – №1(26). – С. 33–35. – Рез. англ. – Библиогр. : . 35.
14. Байбородова, Л. В. Психолого-педагогическая подготовка студентов к реализации трудовых функций / Л. В. Байбородова, М. В. Груздева, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 66–72. – Текст : непосредственный.
15. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр

- проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с. – Библиогр.: 51–54 (57 назв.). – Текст : непосредственный.
16. Бальсевич, В. К. Инновационные направления научных исследований в сфере физической культуры и спорта / В. К. Бальсевич. – Текст : непосредственный // Вестник спортивной науки. – 2004. – № 2. – С. 3–7.
17. Барабанов, А. Г. Высшее физкультурное образование сегодня. Проблемы и решения / А.Г. Барабанов. – М. : ФОН, 1995. – 187 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_78ba46273770a5cb73db5ecf559def30/.
18. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект моногр. / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с. – Текст: электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002604257/.
19. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А. С. Белкин. – Челябинск : ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с. – Текст: электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000016_000021/.
20. Беляева, А. П. Интегральная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А. П. Беляева ; Рос. акад. образования, Ин-т проф.-техн. образования. – СПб., 2002. – 238 с. – Текст : непосредственный.
21. Беляков, С. А. Системные аспекты образовательной политики и управление образованием / С. А. Беляков, В. Ж. Куклин. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – Екатеринбург, 2003. – № 3 (26). – С. 10–23.
22. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: монография / А. Г. Бермус. – Ростов – н/Д : РГПУ, 2002. – 288 с. – Текст : непосредственный.

23. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : 1989. – 191 с. – Библиогр.: с. 190 (21 назв.) – Текст : непосредственный.
24. Бикмухаметов, Р. К. Содержание процесса физического воспитания в системе педагогического образования / Р. К. Бикмухаметов. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 45–51.
25. Богданова, О. Е. Образовательная деятельность как условие реализации компетентного подхода / О. Е. Богданова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2009. – № 7. – С. 11–23.
26. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 165 с. – Текст : непосредственный.
27. Бодунов, М. В. Структура формально-динамических особенностей активности личности / М. В. Бодунов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 129–134.
28. Болонский процесс : середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 379 с. – Текст : непосредственный.
29. Болотов, В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14. – Библиогр.: с. 14 (11 назв).
30. Большой российский энциклопедический словарь. – М. : Большая рос. энцикл., 2003. – 1887 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/>.
31. Большой словарь иностранных слов / А. Москвин. – М. : ЗАО Изд-во Центрполиграф; ООО Полюс, 2002. – 816 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000055_4580/.

32. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL : https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_db6f04351d891f2a8351702ce7163d1e/.
33. Бондаревская, Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов средних и высших учебных заведений, слушателей ИПК, учителей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва ; Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с. – Текст : непосредственный.
34. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Издательство «Питер», 2000.– 304 с. – Текст : непосредственный.
35. Бордовский, В. А. Методы педагогических исследований педагогических процессов в школе и вузе: учебно-методическое пособие / В. А. Бордовский. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 169 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_7c16f2bcc11352821b429cc29be6c594/.
36. Борзова, Т. А. Теоретико-методические и практические аспекты траекторного обучения студентов в технологии «перевернутый класс» / Т. А. Борзова. – Текст : непосредственный // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского госуд. ун-та экономики и сервиса. – 2020. – Т. 12. – С. 168–182. – Библиогр.: с. 180–182 (19 назв.).
37. Борисова, Т. П. Социально-психологическая феноменология профессиональных ожиданий студентов в социообразовательной среде вуза : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Борисова Татьяна Павловна. – Москва, 2012. – 189 с. Текст : непосредственный.

38. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 214 с. – Библиогр.: с. 181–191. – Текст : непосредственный.
39. Бочарникова, М. А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации / М. А. Бочарникова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2009. – № 3. – С. 86–92.
40. Боченкова, Е. В. Профессионально-личностное развитие в сфере физической культуры / Е. В. Бочанкова. – Текст : непосредственный / В Сборнике: Социально-гуманитарный вестник Всероссийский сборник научных трудов. Краснодарский центр научно-технической информации (ЦНТИ) – Филиал ФГУ «Российское энергетическое агентство», Краснодарское отделение Российского общества интеллектуальной истории, Краснодарское региональное отделение Российского философского общества. –Краснодар. – 2011. – С. 96-98.
41. Братчикова, Ю. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе работы над портфолио / Ю. В. Братчикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 173–180. – Библиогр.: с. 180 (10 назв.).
42. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_010404521/.
43. Бухарова, Г. Д. Системы образования: учеб. пособие / Г. Д. Бухарова, О. П. Арефьев, Л. Д. Старикова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 312 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/19392/>.
44. Быховская, И. М. Телесность как социокультурный феномен / И. М. Быховская // Культурология. XX век: словарь. – СПб., 1997. – 511 с. – Текст : непосредственный.

45. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с. – Текст : непосредственный.
46. Васильева, Л. И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Васильева Людмила Ивановна ; Волжский государственный инженерно-педагогический университет. – Нижний Новгород, 2006. – 144 с. – Библиогр.: с. 130–144. – Текст : непосредственный.
47. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
48. Ведерникова, Л. В. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования / Л. В. Ведерникова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 75–78. – Библиогр.: с. 78 (11 назв.).
49. Везетиу, Е. В. Проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса: обоснование сущности понятий / Е. В. Везетиу. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 53–55. – Библиогр.: с. 54–55 (11 назв.).
50. Везетиу, Е. В. Теоретические основы педагогического проектирования / Е. В. Везетиу. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 36–38. – Библиогр.: с. 38 (9 назв.).
51. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А. А. Вербицкий ; М-во образования и науки Рос. Федерации. Московский педагогический государственный университет. – Москва : МПГУ, 2017. – 266 с. – Текст : непосредственный.

52. Виленский, М. Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе / М. Я. Виленский, В. В. Черняков. – Текст : непосредственный // Физическая культура в школе. – № 3. – 2004. – С. 2–5.
53. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с. – Библиогр.: С. 256–276. – Текст : непосредственный.
54. Вирина, И. В. Конкурентоспособность молодых специалистов по оценкам руководителей / И. В. Вирина. – Текст : непосредственный // Социальная политика и социология. – 2007. – № 2. – С. 174–177.
55. Ворожбит, О. Ю. Алгоритм и метод оценки уровня интеграции вузовской науки в национальной инновационной системе / О. Ю. Ворожбит, В. Г. Кривошапов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. // URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18784> (дата обращения: 23.08.2021).
56. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2002. – 1008 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:12440/Source:default/>.
57. Выдрин, В. М. Физическая культура – вид культуры личности и общества (Опыт историко-методологического анализа проблем): монография / В. М. Выдрин. – Омск : Изд-во СибАДИ, 2003. – 142 с. – Текст : непосредственный.
58. Гогун, Е. Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту / Е. Н. Гогун. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 42–44.
59. Гойнов, И. В. Развитие профессионально-личностного потенциала: социально-педагогический анализ / И. В. Гойнов. – Текст :

- непосредственный // Мир науки. Культуры. Образования. – 2018. – № 6(73). – С. 262–265. – Библиогр.: С. 264–265 (7 назв.).
60. Головятенко, Т. А. Образовательные технологии как средство модернизации в высшей школе / Т. А. Головятенко / Дивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России: Труды десятой Международной научной конференции, 24-25 апреля. В 2-х ч. Ч. 1. – М. : РосНОУ, 2009. – С. 70–75. – Текст : непосредственный.
61. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1997. – 156 с. – Текст : непосредственный.
62. Гринченков, Д. В. Методологические, технологические и правовые аспекты использования электронных образовательных ресурсов / Д. В. Гринченков, Д. Н. Куций. – Текст : электронный // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Технические науки. 2013. – № 2 (171). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-tehnologicheskie-i-pravovye-aspekty-ispolzovaniya-elektronny-obrazovatelnyh-resursov>.
63. Головятенко, Т. А. Субъектно-деятельностные технологии развития кадрового потенциала образовательной организации / Т.А. Головятенко. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 1. – С. 12–15.
64. Давыденко, Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Давыденко Татьяна Михайловна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1996. – 35 с. – Текст : непосредственный.

65. Давыдов, В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с. – Текст: электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_989582/.
66. Дахин, А. Н. Модели и цели общего образования / А. Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Управление развитием образования. – 2012. – № 2. – С. 34–38.
67. Деляя, В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: научное издание / В. П. Деляя. – М. : ООО «ДЕ-ПО», 2008. – 484 с. – Текст: электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/004191_000025_DONPB/.
68. Димухаметов, Р. С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: принцип фасилитации: монография / Р. С. Димухаметов. – Алматы : М-во образования Республики Казахстан, Республиканский ин-т повышения квалификации руководящих и науч.-педагог. кадров системы образования, Центр педагог, исследований РИПКСО, 2005. – 115 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000016_000021_CHONB-RU/.
69. Днепровская, Н. В. Ключевые понятия концепции смарт-образования / Н. В. Днепровская, Е. А. Янковская. – Текст : непосредственный // Россия: Тенденции и перспективы развития. – М., 2015. – С. 417–420. – Библиогр.: с. 420 (10 назв.).
70. Доржиева, О. С. Подготовка бакалавров физической культуры в формате компетентного подхода / О. С. Доржиева, Я. Н. Намсараева. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – № 4 – С. 53–56.
71. Егорова, Е. В. Педагогическое проектирование образовательного контента / Е. В. Егорова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского госуд. пед. ун-та. – 2018. – № 3(192). – С. 59–63. – Библиогр.: с. 63 (11 назв.).
72. Еланцева, С. А. Психологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя в вузе / С. А. Еланцева. – Текст : непосредственный //

- Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 125–130. – Библиогр.: с. 130 (3 назв.).
73. Жабаков, В. Е. Теория и методология процесса подготовки специалиста в области физической культуры: монография / В. Е. Жабаков. – Челябинск : ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 180 с. – Библиогр.: с. 165–180 (283 назв.). – Текст : непосредственный.
74. Жабаков, В. Е. Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в трансдисциплинарной образовательной среде: монография / В. Е. Жабаков, А. М. Кузьмин. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. – 184 с. – Библиогр.: с. 165–183 (252 назв.). – Текст : непосредственный.
75. Жабаков, В. Е. Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре в условиях педагогического вуза: монография / В.Е. Жабаков. – Москва : Изд-во МГОУ, 2009. – 226 с. – Библиогр.: с. 200–226 (280 назв.). – Текст : непосредственный.
76. Железняк, Ю. Д. Подготовка специалиста по физической культуре и спорту в системе педагогического образования / Ю. Д. Железняк. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5. – С. 47–53.
77. Житвай, С. А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С. А. Житвай. – Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.-практ. конф. – № 6 (63). – Новосибирск : СибАК, 2016. – С. 52–58.
78. Загвязинский, В. И. Основные контуры развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты / В. И. Загвязинский. – Текст : непосредственный // Образование и наука: Изв. УРО РАО. – 2000. – № 2(4). – С. 8–15.
79. Зайцев, В. С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В. С. Зайцев. – Текст : непосредственный

- // Вестник Южно-Уральского госуд. гуманитарно-педагогического ун-та. – 2017. – № 6. – С. 52–62. – Библиогр.: с. 61–62 (19 назв.)
80. Закон Российской Федерации «Об образовании». – Текст : электронный // Консультант. – URL:<http://www.consultant.ru/document/>.
81. Зволинская, Н. Н. Пути обновления квалификационной характеристики специалиста по физической культуре / Н. Н. Зволинская, В. И. Маслов. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 40–44.
82. Звонников, В. И. Тенденции и проблемы в развитии высшего образования / В. В. Нарбут, В. С. Ерофеева. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 6. – С. 2–7.
83. Зеер, Э. Ф. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов / Э. Ф. Зеер, Л. Н. Степанова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 6. – С. 139–157. – Библиогр.: С. 155–156.
84. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30. – Библиогр.: С. 29–30.
85. Землянская, Е. Н. Образовательная ситуация как единицы событий образовательного процесса / Е. Н. Землянская. – Текст : непосредственный // Наука и школа, 2020. – № 3. – С. 83–92.
86. Зиангирова, Л. Ф. Ретроспективный анализ метода проектов в зарубежной и отечественной педагогике / Л. Ф. Зиангирова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университет. – 2007. – Т. 12. – № 2. – С. 111–114. – Библиогр.: С. 114 (18 назв.).
87. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.

88. Зозуля, А. В. Современные проблемы реализации приоритетных национальных проектов / А. В. Зозуля, П. В. Зозуля, Т. Н. Еремина. – Текст : электронный // Вестник Евразийской науки. – 2019. – №1 // Библиотека. – URL: <https://esj.today/PDF/21ECVN119.pdf> (доступ свободный).
89. Золотарева, А. В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / А. В. Золотарева, Е. Н. Лекомцева, А. Л. Пикина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 184 с. – (Университеты России). – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/436483> (дата обращения: 16.12.2020).
90. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. - [Репринт. изд.]. – Москва : Просвещение, сор, 2015. – 317 с. – Текст : непосредственный.
91. Иванников, В. А. Психология: учебник для СПО / В. А. Иванников. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 480 с. – Текст : непосредственный.
92. Иванова, С. В. Национальные проекты – основной фактор формирования и развития единого образовательного пространства / С. В. Иванова, О. Б. Иванов. – Текст : непосредственный // Этап: экономическая теория, анализ, практика. – 2019. – С. 107– 121. – Библиогр.: с. 117–119 (20 назв.).
93. Ивлиева, И. А. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования: монография / И. А. Ивлиев, В. П. Панасюк, Е. К. Чернышева. – СПб. : Институт профтехобразования РАО, 2001. – 152 с. – Текст : непосредственный.
94. Игнатъев, А. С. Теоретико-методологические аспекты физической культуры студентов / А. С. Игнатъев, А. В. Лотоненко. – Воронеж : ВГПУ, 1999. – 167 с. – Текст : непосредственный.
95. Идентичность: хрестоматия / под ред. Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2008. – 272 с. – Текст : непосредственный.
96. Ильин В. В. Теория познания. Гносеология: учебник. – Проспект, 2018. – 496 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://book.global/book/5488244/55a4fd/>.

97. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. : Белгород: МПГУ ; БГПИ, 1993. – 219 с. – Текст : непосредственный.
98. История психологии: хрестоматия / сост. О. А. Коротина; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2015. – 216 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://www.vvsu.ru/ebook/courseware/>.
99. Каджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с. – Текст : электронный // <https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar.html/>.
100. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Крапов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57. – Библиогр.: с. 57 (17 назв.).
101. Ким, И. Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен / И. Н. Ким. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 39–47. Библиогр.: с. 46–47 (16 назв.).
102. Кирий, Е. В. Применение интерактивных методов обучения на учебной дисциплине «Физическая культура» / Е.В. Кирий. – Текст : непосредственный // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2017. – № 1 (25). – С. 92–93.
103. Кирий, Е. В. О стабилизации личностной идентичности (средствами физической культуры) / Е.В. Кирий. – Текст : непосредственный // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2017. – № 6. – С. 119–125.
104. Киященко, Л. П. Событие. Личность. Время (К философии трансдисциплинарности) / Л. П. Киященко; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : ИФ РАН, 2017. – 113 с. – Текст : непосредственный.

105. Кларин, М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21. – Текст : непосредственный.
106. Клаттербак, Д. Сильные вопросы для коучей и менторов: практическое руководство / Дэвид Клаттербак. – Санкт-Петербург, 2016. – 91 с. – Текст : непосредственный.
107. Клементьев, А. П. Управление образовательными программами как фактор модернизации университета / А. П. Клементьев, И. Ю. Кукса – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2016. – № 5 (201). – С. 10–20. – Библиогр.: с. 20 (7 назв.).
108. Князева, Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследования / Е. Н. Князева. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – № 10 (112). – С. 193–201. – Библиогр.: с. 201 (10 назв.).
109. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев, А. А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с. – ISBN 5-02-013719-7. – Текст : непосредственный.
110. Кондаков, И. М. Психология: иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.
111. Коноплянский, Д. А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза / Д. А. Коноплянский. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово : КемГУ, – 2015. – № 4 (64). – Т. 2. – С. 52 – 55. – Библиогр.: С. 54 (11 назв.).
112. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года: сайт. – URL: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptsiya_razvitiya_nepreryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx. – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

113. Кохановский, В. П. Философия и методология науки : учебник для высших учебных заведений / В. П. Кохановский. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1999. – 576 с. – Текст : непосредственный.
114. Кочетов, А. И. Теория формирования личности: в 2 ч. ч. 2 : социализация, воспитание и перевоспитание личности / А. И. Кочетов. – Минск: Нац. ин-т обр., 1997. – Ч. II.: Социализация, воспитание и перевоспитание личности. – 228 с. – Текст : непосредственный.
115. Кравченко, Е. В. Портфолио в системе профессиональных достижений студентов / Е. В. Кравченко. – Текст : непосредственный // Сибирский пед. журнал. – 2012. – 2012. – № 7. – С. 120–122. – Библиогр.: с. 122 (6 назв.).
116. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.
117. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д, 1998. – Текст : непосредственный.
118. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е. С. Кубряковой. – М, 1997. – С. 90 – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://book.global/book/3119641/1f0bea/>.
119. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ПБОЮЛ М. А. Захаров, 2001. – 496 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <http://os.x-pdf.ru/20sotsiologiya/187104-1-yu-k786-kratkiy-filosofskiy-slovar-a-alekseev-dr-otv-red.php/>.
120. Кудинов, С. И. Психодиагностика личности: учебное пособие / С. И. Кудинов, С. С. Кудинов. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 270 с. – Текст : непосредственный.
121. Кузнецова, Н. И. Феномен научной дисциплины: эпистемологический анализ / Н. И. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2017. – № 3 (210). – С. 59–70. – Библиогр.: С. 69–70 (19 назв.).

122. Кузнецова, Ю. М. Ценности и их роль в принятии решений / Ю. М. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Казанский пед. журнал. – 2014. – Т. 105. – Выпуск 4. – С. 156–161. – Библиогр.: с. 161 (4 назв.).
123. Кузьмин, А. М. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры : специальность 13.00.01, 13.00.04. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры», «Общая педагогика. История педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кузьмин Андрей Михайлович. – Челябинск, 1999. – 37 с. – Текст : непосредственный.
124. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск, 1993. – Текст : непосредственный.
125. Купавцев, А. В. Концепция современной образовательной парадигмы / А. В. Купавцев. – Текст : непосредственный // ALMA MATER (Вестник высшей школы) – 2017. – № 6. – С. 10–15. – Библиогр.: с. 14–15 (11 назв.).
126. Кутепов, М. М. Корпоративная культура студенческого спорта / М. М. Кутепов, Л. И. Кутепова, О. А. Никишина. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 1-1. – С. 129–132.
127. Кутумова, А. А. Кейс-метод в формировании профессиональных компетенций / А. А. Кутумова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 28. – С. 30–34. – Библиогр.: с. 34 (4 назв.).
128. Лабунская, Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента : подходы к раскрытию понятия / Н. А. Лабунская. – Текст : непосредственный // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2002. – № 3. – С. 79–90. – Библиогр.: с. 90 (3 назв.).
129. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев,

- Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002.
– Текст : непосредственный.
130. Лазарев, В. С. Психология развивающегося образования : учебник / В. С. Лазарев; Департамент образования и молодеж. политики ХМАО – Югры ; Бюджет. учреждение высш. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2018. – 182 с. – Текст : непосредственный.
131. Лазарева, И. А. Возможность повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения / И. А. Лазарева. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2004. – №3. – С. 52-60.
132. Лебедева, Е. А. Оценка качества учебного процесса и деятельности преподавателя по показателю «удовлетворенность потребителя» : специальность 13.00.01 «Общая педагогика. История педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лебедева Елена Анатольевна. – Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2004. – 17 с. – Текст : непосредственный.
133. Левина, М. М. Технология профессионального педагогического образования: учебное пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.
134. Ленглер, О. А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы / О. А. Ленглер. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2012. – № 11 (46). – С. 440–442. – URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654/> (дата обращения: 16.12.2020).
135. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.
136. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – Текст : непосредственный.
137. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с. – Текст : непосредственный.

138. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др. ; под ред. Л. М. Митиной. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.
139. Ломаско, П. С. Методические особенности подготовки педагогических кадров в области современных информационных технологий в условиях становления смарт-образования / П. С. Ломаско – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017 – Том 5. – № 6. – <https://mir-nauki.com/PDF/81PDMN617.pdf> (доступ свободный).
140. Лобода, О. В. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки в системе высшего образования / О. В. Лобода, В. И. Позднякова. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня – 2015 – № 10. – С. 2–6.
141. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с. – Текст : непосредственный.
142. Лубский, А. В. Трансдисциплинарные исследования : проблемы современного эпистемологического дискурса / А. В. Лубский. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – С. 61–66. – Библиогр.: с. 65–67 (28 назв.).
143. Лубышева, Л. И. Интеграция спортивной науки и образования – стратегический ресурс развития общества / Л. И. Лубышева. – Текст : непосредственный // Теория и практика физ. культуры и спорта. – 2019. – № 3. – С. 95.
144. Луман, Н. Общество как социальная система / Н. Луман ; перевод с немецкого А. Антоновский. – М. : Издательство «Логос», 2004. – 232 с. – Текст : непосредственный.
145. Львов, Л. В. Проектирование учебно-методического комплекса: от дисциплинарного к трансдисциплинарному подходу / Л. В. Львов. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинской государственной

- агроинженерной академии. – 2012. – Т. 61. – С. 158–167. – Библиогр.: с. 166–167 (16 назв.).
146. Львов, Л. В. Трансдисциплинарный учебно-методический комплекс формирования организационно-управленческой компетентности: учебное пособие / Л. В. Львов, О. В. Перезова. – Челябинск : Изд-во НОУВПО РБИУ, 2011. – 218 с. – Библиогр.: с. 144–151 (101 назв.). – Текст : непосредственный.
147. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В. Я. Ляудис ; Ун-т Рос. акад. образования. – 3. изд., испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 124 с. – Текст : непосредственный.
148. Малевич, В. Г. Роль академической степени магистра в процессе формирования потенциала конкурентноспособности современного специалиста / В. Г. Малевич. Текст : непосредственный // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире : традиции, инновации, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Минск, 26 марта 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. : А. В. Торхова [и др.] ; отв. ред. О. Ю. Шиманская. – Минск, 2020. – С. 3–6.
149. Мандрикова, Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности / Е. Ю. Мандрикова. – Текст : непосредственный // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 54–65. Библиогр.: с. 63–64 (76 назв.).
150. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – Н. Новгород : Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с. – Текст : непосредственный.
151. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 817 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
152. Мардахаев, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4–10. – Библиогр.: с. 10 (3 назв.).

153. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.
154. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: учебник для ин-тов физической культуры / Л. П. Матвеев. – М.: ФиС, 1991. – 544 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
155. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2003 (ФГУП ИПФ Воронеж). – 718 с. – Текст : непосредственный.
156. Менг, Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т. В. Менг. – Текст : непосредственный // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 70–83. – Библиогр.: с. 82–83 (12 назв.).
157. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие / В. Л. Марищук. Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко и др. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с. – Текст : непосредственный.
158. Микешина, Л. А. Хрестоматия по истории философии (западная философия): учеб. пособие для вузов: В 3 ч. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2001. Ч.2. – 528 с. – Текст : непосредственный.
159. Мокий, В. С. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях/ В. С. Мокий, Т. А. Лукьянова. – Текст : электронный // Universum : Общественные науки : электрон. научн. журн. – 2016. – № 7 (25). – URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435>.
160. Мокий, В. С. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в федеральных государственных стандартах высшего образования / В. С. Мокий, М. С. Мокий. – Текст : электронный // Universum: Общественные науки: электрон. научн. журн. 2016. – № 9(27). – URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3685>.
161. Мокий, М. С. Методология научных исследований: учеб. для магистров / В. С. Мокий, А. Л. Никифоров. – М. : Юрайт, 2014. – 255 с. – ISBN 978-5-

- 534-13313-4. – Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/457487> (дата обращения: 20.12.2020).
162. Монахов, В. М. Теория педагогических технологий: методологический аспект / В. М. Монахов. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 22–28.
163. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с. – Текст : непосредственный.
164. Муравьева, Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.
165. Мясищев, В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека / В. Н. Мясищев // Психология сознания : тексты / под ред. Л. В. Куликова. – СПб., 2001. – Текст : непосредственный.
166. Найн, А.Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО администрации Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с. – Текст : непосредственный.
167. Найн, А.Я. Теоретические основания рефлексивного управления образовательной организацией: монография / А. Я. Найн. – М. : Изд-во ВЛАДОС, 2019. – 412 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_012120636/.
168. Насиновская, Е. Е. Методы изучения мотивации личности : опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации: учебно-методическое пособие / Е. Е. Насиновская. – М. : МГУ, 1988. – 80 с. – Текст : непосредственный.
169. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин / под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – В. Новгород :

- НовГУ им. Ярослава Мудрого ; Ин-т образоват. маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с. – Текст : непосредственный.
170. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева ; Международная акад. наук пед. образования (МАНПО). – Москва : МАНПО, 2006 (Челябинск : ИИУМЦ Образование). – 154 с. – Текст : непосредственный.
171. Никифоров, А. Д. Управление качеством: учеб. пособие для вузов / А. Д. Никифоров. – М. : Дрофа, 2006. – 720 с. – Текст : непосредственный.
172. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия. Векторы развития. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.
173. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: избранные пед. труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 349 с. – Текст : непосредственный.
174. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с. – Текст : непосредственный.
175. Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия / сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – М. : КРЕДО, 2014. – 430 с. – Текст : непосредственный.
176. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с. – Текст : непосредственный.
177. Орлов, А. И. Теория принятия решений: учеб. / А. И. Орлов. – М. : Экзамен, 2006. – 574 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
178. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности: методы диагностики и исследования / А. К. Осницкий. – М. ; Нальчик : ИД «Эль-Фа», 1996. – 124 с. – Текст : непосредственный.

179. Основы психологии: большая энциклопедия психологии / под ред. Д. Куна. – М. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 720 с. – Текст : непосредственный.
180. Павлова, Л. В. Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швейцарии) // Социосфера. – 2013. – № 4. – С. 91–92. – Текст : непосредственный.
181. Парыгин, Б. Д. Социальная психология : истоки и перспективы / Б. Д. Парыгин ; Санкт-Петербургский гуманитарный ун-т профсоюзов. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2010. – 532 с. – Текст : непосредственный.
182. Педагогика: учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
183. Педагогика высшей школы: траектории развития: коллективная монография / под ред. Е. Ю. Никитиной. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 314 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
184. Педагогический энциклопедический словарь. – М : Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 527 с. – Текст : непосредственный
185. Пейп, С. Дж. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся/ С. Дж. Пейп, М. Чошанов / Текст : электронный// Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 75–82 // Библиотека. – [URL:http://ecsocman.edu.ru/direktor/msg/177456.html/](http://ecsocman.edu.ru/direktor/msg/177456.html/).
186. Перерва, П. Г. Трудоустройство без проблем (искусство самомаркетинга) / П. Г. Перерва. – Х. : Фактор, 2009. – 480 с. – Текст : непосредственный.
187. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с. – Текст : непосредственный.

188. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии : учеб. пособие для студентов вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 525 с. – Текст : непосредственный.
189. Пиаже, Ж. Генетическая эпистемология / Жан Пиаже ; науч. ред. И пер. Е. Б. Одерышева. – 5-е изд. - М. [и др.] : Питер, 2004. – 159 с. – ISBN 5-318-00032-0. – Текст : непосредственный.
190. Подымова, Л. С. Педагогика : учебник для бакалавров / Л. С. Подымова, Е. А. Дубицкая, Н. Ю. Борисова, Л. А. Духова // Под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. – М. : изд-во «Юрайт». – 2014. – 332 с. – Текст : непосредственный.
191. Полак, Ф. Образ будущего / Ф. Полак // Мир нашего завтра : Антология современной классической прогностики. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – С. 220. – Текст : непосредственный.
192. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников / К. Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2011. – с 191. – Текст : непосредственный.
193. Полисадов, С. С. Практико-ориентированное обучение в вузе / С. С. Полисадов. – Текст : непосредственный // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции, 20-21 марта 2014 г., Томск. – Томск: Изд-во ТПУ, 2014. – С. 349–352.
194. Поллат, В. С. Новые технологические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / В. С. Поллат. – М. : Академия, 1999. – 268 с. – ISBN 978-5-7695-6156-6. – Текст : непосредственный.
195. Полянский, А. М. Проектирование рабочей программы дисциплины на основе элементов компетенций / А. М. Полянский, Е. А. Смирнова. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2018. – Т. 22. – 3. – С. 35–51. – Библиогр.: с. 49–51 (25 назв.).

196. Порус, В. Н. Выбор интерпретаций как проблема социальной эпистемологии / В. Н. Порус. – Текст : непосредственный // Эпистемология & философия науки. – 2012. – №1. – Т. XXXI. – С. 18-35. – Библиогр.: в подстроч. примеч.
197. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск. Набережные Челны : Изд-во Института управления. 2009. – 408 с. – Текст : непосредственный.
198. Прыгин, Г. С. Особенности самооценки профессиональных компетенций педагогами, имеющими разные типы субъектной регуляции / Г. С. Прыгин. – Текст : непосредственный // Казанский пед. журнал. – Том 105. – Выпуск 4. – С. 128–137.
199. Пястолов, С. М. Генезис и перспективы трансдисциплинарности / С. М. Пястолов. – Текст : непосредственный // Tezza Economicus. – 2016. – Т. 14. – № 2. – С. 139–158. – Библиогр.: в конце ст.
200. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности / А. А. Реан. – СПб, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
201. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). – 351 с. – Текст : непосредственный.
202. Резанович, И. В. Методология развития профессионального мастерства менеджера: монография / Резанович И.В. ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. ун-т. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 255 с. – ISBN 5-696-03202-8. – Текст : непосредственный.
203. Романова, Е. В. Психолого-педагогические основы образования и развития конкурентоспособных кадров : монография / Под ред. С. В. Пазухиной / Е.В. Романова. – Гродно: ООО «ЮрСаПринт». – 295 с. – Текст : непосредственный.
204. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / глав. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с. – Текст : непосредственный.

205. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 713 с. – Текст : непосредственный.
206. Савицкая, А. В. Практико-ориентированный подход в обучении : обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // *European Social Science Journal*. – 2013. – № 4(23). – С. 66–74. – Текст : непосредственный.
207. Сальникова, Ю. К. Метод проектов как эффективный способ организации самостоятельной работы студентов в российском вузе / Ю. К. Сальникова. – Текст : непосредственный // *Международный журнал экономики и образования*. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 74–75. – Библиогр.: с. 137 (10 назв.).
208. Сафонова, К. И. Проектная деятельность студентов в вузе: планирование проектов и оценка результативности их реализации / К. И. Сафонова, С. В. Подольский. – Текст : непосредственный // *Общество : социология, психология, педагогика*. – 2018. – № 5(49). – С. 83–94. – Библиогр.: с. 94 (12 назв.).
209. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко // *Школьные технологии*. – 1998. – № 2. – С. 18-20. – Текст : непосредственный.
210. Семенов, В. Д. Социальная педагогика : история и современность / В. Д. Семенов ; Ин-т развития регион. образования, Акад. пед. и социал. наук. – Екатеринбург : ИРРО, 1995. – 126 с. – Текст : непосредственный.
211. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный.
212. Сергеев, А. Г. Введение в электронное обучение : монография / А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина ; Владим. гос ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир : Издво ВлГУ, 2012. – 182 с. – Текст : непосредственный.

213. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения: монография / Г. Н. Сериков. – Курган : Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с. – Текст : непосредственный.
214. Слостенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15. – Библиогр.: в конце ст.
215. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с. – Текст : непосредственный.
216. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. – М. : ЮНВЕС, 1996. – 832 с. – Текст : непосредственный.
217. Словарь философских терминов / научная редакция профессора В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 731 с. – Текст : непосредственный.
218. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М., 1995. – 271 с. – Текст : непосредственный.
219. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Издательство «Речь», 2008. – 624 с. – Текст : непосредственный.
220. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с. – Текст : непосредственный.
221. Соловьев, Г. М. Физическая культура в образовательном пространстве вуза: учебное пособие / Г. М. Соловьев. – Ставрополь : СГУ, 2003. – 263 с. – Текст : непосредственный.
222. Сохань, Л. В. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / Л. В. Сохань. – Киев: Наукова думка, 1987. – 281 с. – Текст : непосредственный.

223. Социальная философия : учебник / Под общей редакцией В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача. – Киев – Харьков : Издательский центр «Единорог», 2002 – 736 с. – Текст : непосредственный.
224. Степин, В. С. Философия науки : общие проблемы: учебник для системы послевузовского профессионального образования / В. С. Степин. – М. : Гардарики, 2008. – 382 с. – Текст : непосредственный.
225. Субетто, А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации : состояние, тенденции, проблемы и перспективы / А. И. Субетто. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2000. – 498 с. – Текст : непосредственный.
226. Суворова, Е. В. Профессионально-личностный потенциал и параметры оценки его развития / Е. В. Суворова, О. В. Андреева, Т. В. Емец. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3(39). – С. 88–100. – Библиогр.: с. 99–100 (16 назв.).
227. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1998. – 282 с. – Текст : непосредственный.
228. Танаева, З. Р. Практико-ориентированное обучение: теоретико-методологические подходы / З. Р. Танаева. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2012. – №2(02). – С. 39–42.
229. Тестов, В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В. А. Тестов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35–39. – Библиогр.: с. 39 (9 назв.).
230. Толковый словарь спортивных терминов. Около 7400 терминов / сост. Ф. П. Суслов, С. М. Вайцеховский. – М. : ФиС, 1993. – 352 с. – Текст : непосредственный.
231. Трансдисциплинарность в философии и науке : подходы, проблемы, перспективы / Под ред. В. А. Бажанова, Р. В. Шольца. – М. : Навигатор, 2015. – 564 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.

232. Тряпицына, А. П. Современные тенденции развития педагогической науки / А. П. Тряпицына. // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. – СПб.: РГПУ, 2000. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
233. Турпалова, М. С. Технология портфолио как средство активизации профессионально-личностного развития студентов и повышения конкурентных преимуществ на рынке труда / М. С. Турпалова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5(66). – С. 104–105.
234. Тышковский, А. В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание доктора психологических наук. – Москва, 1999. – 55 с. – Текст : непосредственный.
235. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе / Акад. наук Груз. ССР. Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. – 210 с. – Текст : непосредственный.
236. Управление качеством: учеб. пособие для вузов / Ю. Т. Шестопал, В. Д. Дорофеев, Н. Ю. Шестопал, З. А. Андреева. – М. : Инфра, 2010. – 330 с. – Текст : непосредственный.
237. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 339 с. – Текст : непосредственный.
238. Хачев, М. М. Проблемы и перспективы института магистратуры в региональных вузах / М. М. Хачев, С. А. Теммоева. – Текст : электронный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – № 12-2. – С. 314-318 // URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12567> (дата обращения: 24.08.2021).

239. Хрестоматия по физической культуре: учебное пособие / Под ред. Ю. Ф. Курамшина, Н. И. Пономарева, В. И. Григорьева. – СПб : СПбГУЭФ, 2001. – 254 с. – Текст : непосредственный.
240. Хуторский, А. В. Современная дидактика : Учеб. для вузов / А. В. Хуторский. – СПб. [и др.] : Питер, 2001. – 536 с. – Текст : непосредственный.
241. Чошанов, М. А Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1996. – 157 с. – Текст : непосредственный.
242. Чуланова, О. Л. Секондмент как эффективная технология обучения персонала / О.Л. Чуланова, Д.В. Веретельник. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2014. – № 4 // Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/38EMN414.pdf>.
243. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, И. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 319 с. – Текст : непосредственный.
244. Шаповалов, В. И. Теоретико-методологические и практические аспекты формирования конкурентоспособной личности : учеб. пособие / В. И. Шаповалова ; Вост. ин-т экономики, гуманитар. наук, упр. и права. – Уфа ; Сочи : Вост. ун-т ; 2004. – 78 с. – Текст : непосредственный.
245. Штофф, В. А. Современные проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – Л. : Знание, 1975. – 40 с. – Текст : непосредственный.
246. Шумакова, Н. Ю. Педагогические технологии в системе подготовки специалиста по физической культуре / Н. Ю. Шумакова. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2004. – 106 с. – Текст : непосредственный.
247. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 3. – М. : АПО, 1998. – 568 с. – Текст : непосредственный.
248. Энциклопедия психологических тестов. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.

249. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с. – Текст : непосредственный.
250. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – С. 274. – Библиогр. : в конце глав. – Текст : непосредственный.
251. Ялалов, Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93. // https://elibrary.ru/download/elibrary_9923888_33528268.pdf
252. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург ; Ин-т упр. образованием РАО. – М. : Per Se, 2004. – 366 с. – Текст : непосредственный.
253. Ясвин, В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию ; 2-е издание / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. – Текст : непосредственный.
254. Stotland E. The psychology of hope. San Francisco : Joscy-Bass, 1969. – Библиогр.: с. 519–520. – Текст : непосредственный.
255. Vroom V. H. Work and Motivation. NY: Wiley, 1964. 216 p. – Текст : непосредственный.
256. Judge A. Conference Paper.1st World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations / A. Judge. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <http://www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.html> (дата обращения: 24.08.15)
257. Nicolescu B. Complexity and transdisciplinarity – Discontinuity, levels of Reality and the Hidden Third // Futures. 2012. Vol. 44. Issue 8. P. 711-718. – Текст: электронный. – Библиотека. – URL: // <https://ru.scribd.com/document/17676820/>

Научное издание

Владислав Ермекбаевич Жабиков
Виктор Григорьевич Макаренко
Геннадий Мавлитович Шакамалов

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ**
МОНОГРАФИЯ

Ответственный редактор
Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка
В. М. Жанко

План выпуска 2021 г. Подписано в печать 00.00.2021 г.
Формат 60x84/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Усл.-печ. л 20,58 Уч.-изд. л 10,1

Тираж 500 экземпляров. Заказ № .

Оригинал-макет изготовлен в Южно-Уральском научном центре
Российской академии образования.

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 502.

Телефон: (351) 216-56-65.

Отпечатано в типографии издательства Южно-Уральского
гуманитарно-педагогического университета

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.

Телефон: (351) 216-56-16

