

В.Е. Жабakov
Т.В. Жабакова
Л.М. Кравцова

**Трансдисциплинарный подход к подготовке
будущих педагогов физической культуры**
МОНОГРАФИЯ

Челябинск

2020

**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. Жабakov

Т.В. Жабакова

Л.М. Кравцова

**ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

Челябинск

2020

УДК 378.937:796

ББК 74.480.26:75

Ж 12

Ж 12 Жабиков, В.Е. Трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры: монография / В.Е. Жабиков, Т.В. Жабакова, Л.М. Кравцова; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020 – 243 с. – 1000 экз. – ISBN 978-5-907284-83-8. – Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-907284-83-8

Монография посвящена проблеме разработки и реализации трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры, 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

В.Г. Макаренко, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907284-83-8

© Жабиков В.Е., Жабакова Т.В., Кравцова Л.М.2020

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретико-методологическое обоснование трансдисциплинарного подхода	8
1.1. Тезаурус понятия «трансдисциплинарность».....	8
1.2. Концептуальные основания трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры.....	24
1.3. Педагогический дизайн трансдисциплинарной образовательной среды.....	72
Глава II. Методико-технологическое обеспечение трансдисциплинарного подхода.....	103
2.1. Педагогическая технология реализации трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры... ..	103
2.2. Трансдисциплинарное портфолио как форма реализации трансдисциплинарного подхода.....	127
2.3. Трансдисциплинарный проект как форма реализации трансдисциплинарного подхода.....	138
Глава III. Реализация трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры.....	159
3.1. Педагогическое проектирование трансдисциплинарных учебных комплексов дисциплин.....	159
3.2. Проектирование трансдисциплинарных образовательных траекторий и маршрутов подготовки будущих педагогов физической культуры.....	178
3.3. Проектирование трансдисциплинарных кейсов как форма реализации трансдисциплинарного подхода	198
Заключение.....	210
Библиографический список.....	212

Введение

В современном образовательном процессе центральными тенденциями обеспечения высокого уровня подготовки студентов педагогического вуза становятся ориентация на формирование трансдисциплинарной образовательной среды. В настоящее время вузы применяют обширный набор технологических инноваций и методов оценки академической успеваемости, прогресса в обучении, уровня соответствия компетентности требованиям образовательных и профессиональных стандартов. Однако нередко оценивание уровня компетенций сводится к предъявлению испытуемым очень трудных заданий, а сама компетентность подменяется способностью к творчеству или креативностью. В то же время для ориентации на трансдисциплинарность становится особой методологической «идеологией» в подготовке студентов педагогического вуза, так как подготовка будущего учителя в этом случае позволяет не только повысить качество педагогического образования, но и усилить практико-ориентированные аспекты обучения. В частности, как отмечает В.С. Мокий в стратегии организации трансдисциплинарного образования, речь идет о нетрадиционном подходе, нацеленном не только на передачу знания, но и на совместное творческое исследование, ориентированное на различные когнитивные ресурсы. Поэтому трансдисциплинарность можно рассматривать как методико-технологическую основу организации педагогического управления качеством подготовки студентов педагогического вуза [156], основанную на интегрировании ранее разобщенных составляющих (теоретической и практической) подготовки в системное образование.

Поэтому российская система высшего педагогического образования нуждается в обновлении целей и ценностей профессионального образования, требует инновационных подходов к достижению эффективности подготовки

специалистов по физической культуре на основе интегративности, открытости, гибкости, вариативности, экономической целесообразности.

Стратегическая цель государственной политики в области образования отражена в следующей нормативно-правовой базе: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Федеральный закон 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства России от 21 мая 2013 № 426 «О Федеральной целевой программе «Исследование и разработка приоритетных направлений развития научно-технического комплекса России на 2014–2020 годы», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года указывается на высокое значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества образования. Поэтому основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Стратегическая цель государственной политики в сфере физической культуры и спорта отражена в концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, которая направлена на создание условий, ориентирующих граждан на здоровый образ жизни, в том числе на занятия физической культурой и спортом, развитие спортивной инфраструктуры.

Национальный проект «Образование» (2019-2024) разработан Минпросвещения России во исполнение Указа Президента Российской

Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и включает в себя десять федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования» и «Социальные лифты для каждого». Новые требования к подготовке будущих педагогов физической культуры предполагают выход за рамки традиционных академических структур с монофункциональной направленностью образовательного процесса и построение образовательного процесса педагогического вуза, интегрирующего ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, благодаря чему актуализируется широкий спектр возможностей профессионализации специалиста. Так, федеральный проект «Образование» раздел «Учитель будущего» (2018-2024) ориентирует на создание в образовательной среде точек роста для профессионального и карьерного лифта педагогов. Эффективная система непрерывного профессионального развития педагогов должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах в первую очередь к системе повышения квалификации педагогических работников и оценке уровня их компетенции. В соответствии с проектом к концу 2020 года в Российской Федерации должна быть внедрена национальная система учительского роста (НСУР), в основе которой лежит более усовершенствованная форма аттестации учителей. В профессиональной среде давно является актуальным запрос на внедрение единых федеральных требований к оценке профессионального уровня (единые федеральные оценочные материалы – ЕФОМ), поскольку действующая система аттестации не имеет единых критериев оценки, что не позволяет видеть объективную картину, в то время как новая форма аттестации будет более точно отображать качество преподавания и

профессионализм учителей. Новая система аттестации предполагает и присвоение новых квалификационных категорий в соответствии со сферой образовательной деятельности педагога.

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. Шестопап, Н. Ю. Шумакова и др.).

Учитывая актуальные проблемы высшего образования необходимо пересмотреть методы и содержание высшего образования, изменить атмосферу учебной деятельности, чтобы повысить эффективность процесса обучения. Взятые в целом, современные организационные формы обучения в вузе в условиях трансдисциплинарной среды 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 обучения самым тесным образом связано с цифровой революцией, становлением общества и экономикой знаний.

Глава I. Теоретико-методологическое обоснование трансдисциплинарного подхода

1.1. Тезаурус понятия «трансдисциплинарность»

Тезаурус – система, информация (знаний) и установок в той или иной области жизнедеятельности, который позволяет человеку ориентироваться в ней определенным образом. Педагогический тезаурус – упорядоченное множество лексических единиц, достаточно полно отражающих лексику педагогической науки, с фиксацией в явном виде семантических связей между лексическими единицами, т.е. не фиксация понятий или различных определений этого понятия, а выстраивания отношения между ними. Самыми распространенными отношениями в классическом тезаурусе считаются: синонимия, антонимия, гиперонимия, меронимия, следствие, причина.

Для составления тезауруса понятия «трансдисциплинарность» определим этимологию и семантику понятия. Трансдисциплинарность – «принцип организации научного знания», предполагающий взаимодействие многих направлений научного исследования при решении комплексных проблем развития человека, природы и общества. Следует отметить, что трансдисциплинарность в этом смысле предполагает выход ученых за рамки своих дисциплин. В настоящее время в зарубежном дискурсе можно выделить три варианта понимания трансдисциплинарности. В первом варианте трансдисциплинарность означает, что понятия или методы из различных дисциплин смешиваются или «переплавляются» [157]. У истоков такого представления стоял Ж. Пиаже, который под «полной трансдисциплинарностью» имел в виду своего рода метазнание [182]. Во втором варианте трансдисциплинарность связывается с преодолением

«фундаментальных эпистемологических барьеров между различными дисциплинами и видами практической деятельности», которое обеспечивает некоторого рода «метаструктуру, позволяющую сочетать различные когнитивные стратегии и способы рассуждения, объединяющие теорию и практику, преодолевающую ограниченность дисциплинарно организованной науки» [139]. В третьем варианте трансдисциплинарность трактуется в контексте возможности возникновения новой, «высшей» ступени развития науки, позволяющей видеть мир в единстве его различных уровней в условиях развития постнормальной науки [104]. В такой трактовке трансдисциплинарность выходит за рамки науки в том смысле, что она, имея дело со сложными социальными проблемами, влияет на упорядочивание социальных процессов с помощью знаний и ценностей «агентов из научного и вненаучного миров» [157]. В таком понимании трансдисциплинарные исследования можно рассматривать как особый вид прикладных исследований «в эпоху постнормальной науки». В качестве основных регулятивных принципов трансдисциплинарности, явно обозначившихся за последнее время, исследователи называют, прежде всего, «целостное восприятие воспроизводства социально надежного знания, ориентированного на культурные ценности общества, опирающегося на взаимодействие традиционно разведенных фундаментального и прикладного познавательных подходов» [139]

В качестве второго компонента тезауруса рассмотрим компоненты понятия «трансдисциплинарность».

Согласно исследованиям бельгийского ученого Э. Джаджа [240], в современной науке существует четыре вида трансдисциплинарности:

- Трансдисциплинарность-1. Этот вид трансдисциплинарности основывается на усилиях формальной взаимосвязи пониманий отдельных дисциплин. Он обеспечивает формирование логических мета-рамок, посредством которых, их знания могут быть интегрированы на более высоком уровне абстракции, чем это

происходит в междисциплинарности. Трансдисциплинарность-1 часто используется при работе различных экспертных систем, и экспертных групп.

- Трансдисциплинарность-2 имеет более тесную внутреннюю связь с личным опытом исследователя, включая медитацию.
- Трансдисциплинарность-0 предполагает иллюстративное использование метафоры и образного языка может рассматриваться, как исходная форма трансдисциплинарности.
- Трансдисциплинарность-3 направлена на использование генеральных метафор, имеющих фундаментальное познавательное значение.
- Трансдисциплинарность-4 – это способ познания мира, предоставляющий возможность свести знания человечества во всеобъемлющую, согласованную науку, основанную на едином комплексе понятий и метаязыке.

С учетом атрибутов метанауки: метатеории [157] и метанарратива [139], содержание которых придерживается большинство специалистов эпистемологии и философии науки наибольшее распространение получило описание метатеории и метанарратива Трансдисциплинарности-4. В связи с этим трансдисциплинарность рассматривается как формирование логических мета-рамок, посредством которых осуществляется интеграция теоретических знаний на более высоком уровне абстракции.

Таблица 1 – Сравнение метатеории и метанарратива трансдисциплинарности - 4

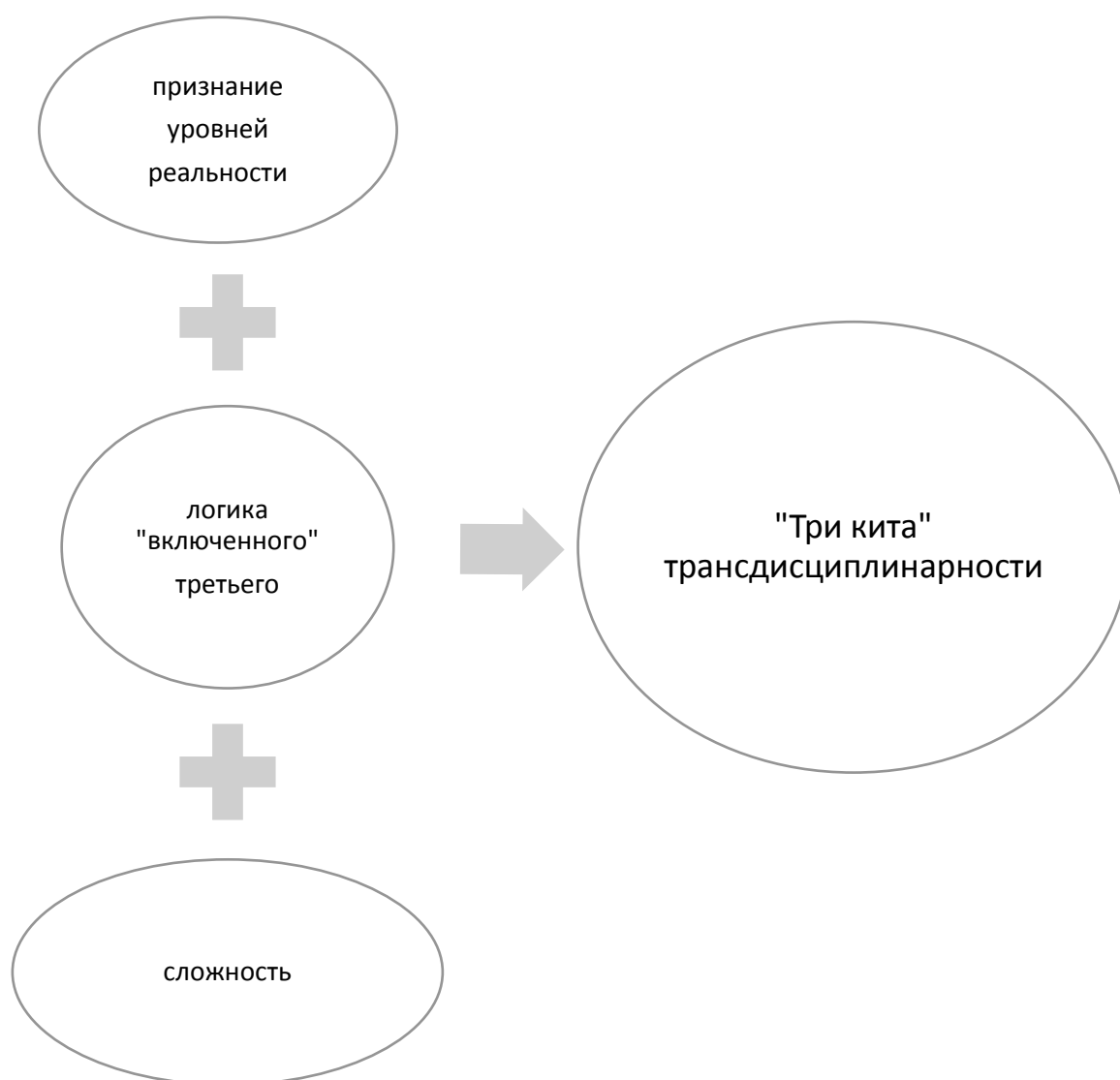
Основания для сравнения	Метатеория	Метанарратив
1	2	3
Содержание понятий	описание общих представлений о фундаментальных особенностях мирового устройства и формах их проявления, которые закладываются в основу всей системы человеческих знаний об окружающей действительности	универсальная система понятий, знаков, символов и моделей, направленная на создание единого типа описания объектов и изложения взаимосвязанных событий в картине единого мира.
Цель	создание картины единого мира	философское переосмысление общих понятий и категорий
Компоненты	дисциплинарные (локальные) картины мира в этом случае представляют собой абстрактные модели определённых областей (фрагментов) единого мира.	языки научных дисциплин, а также культурные и смысловые дискурсы (направления взаимодействий)
Результат	схема, способ и контекст построения научных моделей исследуемых областей (фрагментов) действительности	интерпретация результатов моделирования фрагментов действительности в рамках различных дисциплинарных и междисциплинарных подходов

Границы применения трансдисциплинарного подхода определяются уровнем систематизации дисциплинарных знаний, а также развитием и совершенствованием дисциплинарных, междисциплинарных и мультидисциплинарных подходов [155].

По Б. Николеску [241], трансдисциплинарность базируется на трех методологических постулатах, что принципиально отличает ее от междисциплинарности и трансдисциплинарности. Так, 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 противопоставляет, а объединяет, соединяет по принципу дополнительности то, что рассматривалось как противоположное, синтезируя различные фрагменты реальности в единую картину.

Понятие «трансдисциплинарность» образуется на основе внешних и внутренних свойств. Внешние свойства понятия «трансдисциплинарность» выявляются непосредственно, их существование постулируется, вопрос об их происхождении не ставится. К таким внешним свойствам следует отнести, понимание трансдисциплинарности как способа научной интерпретации социальной реальности, направленной на производство когнитивной модели предмета исследования в виде системы знаний, обобщающих на метатеоретическом уровне результаты, полученные в ходе различных дисциплинарных и междисциплинарных научно-исследовательских практик. Внутренние свойства понятия являются ненаблюдаемой непосредственно логической функцией внешних свойств и отражают представления о трансдисциплинарности в обыденном и научном сознании. Например, трансдисциплинарные исследования понимаются в контексте постановки научно-исследовательских задач, направленных на преодоление гетерогенности дисциплинарных научных теоретических знаний путем их осмысления на концептуальном уровне.

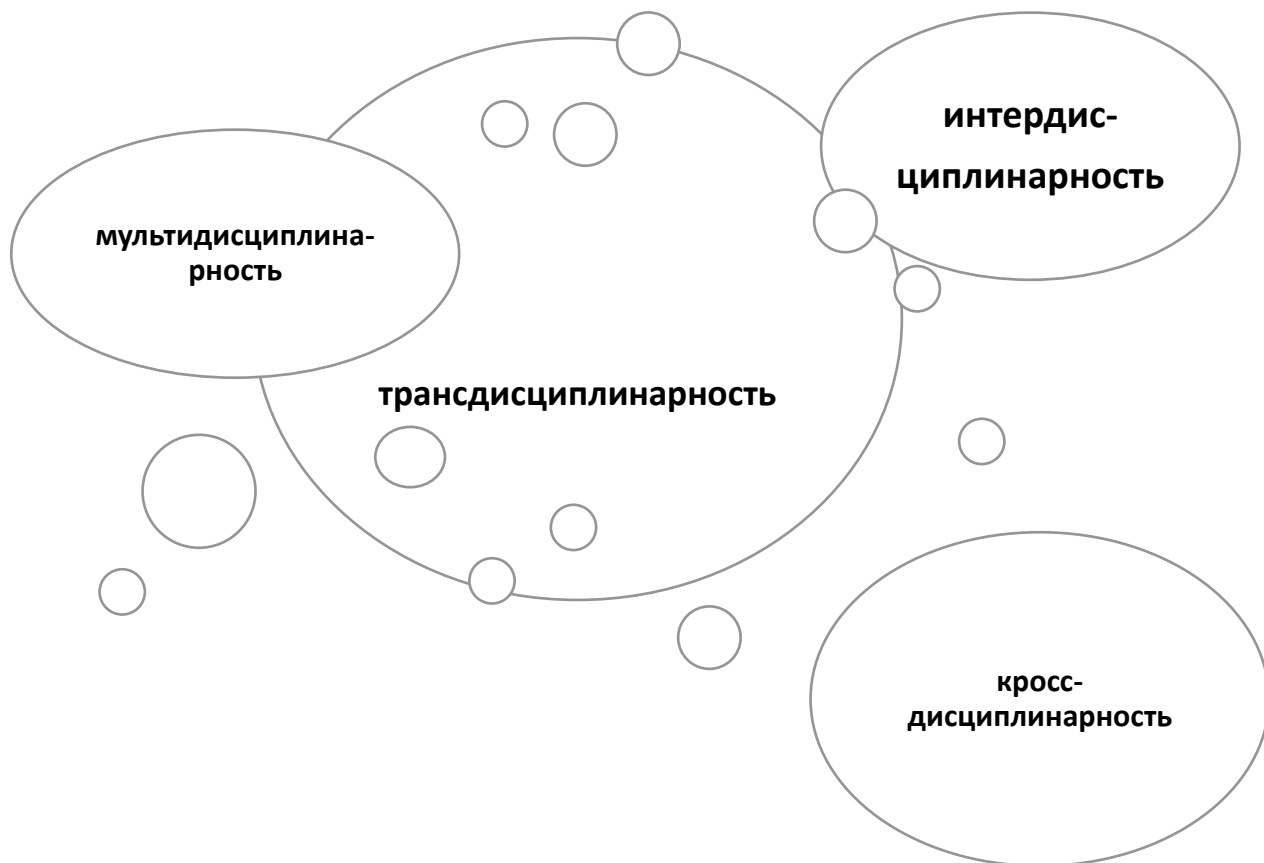
Рисунок 1 – Особенности трансдисциплинарности по Б. Николеску



Обратимся к синонимии как направлению составления тезауруса. Синонимия – явление, при котором связываются слова одной части речи, сходные по лексическому значению. Несомненно, синонимия педагогических понятий отличается от классической синонимии в лингвистике, поскольку в педагогике корректным будет выделить контекстуальные синонимы понятия. Контекстуальные синонимы являются ситуативными, авторскими, индивидуальными и концептуально-речевыми. Введение контекстуальной синонимии обусловлено и закреплено в рамках индивидуального высказывания или письменного текста. Контекстуальная синонимия выполняет уникальную функцию восполнения лексической недостаточности

понятия в рамках авторского контекста и позволяет выразить мысль наиболее точно и емко.

Рисунок 2 – Синонимия тезауруса понятия «трансдисциплинарность»



Синонимия понятия «кросс-дисциплинарные» и «трансдисциплинарные» связана с общим семантическим знанием «выход за пределы дисциплинарно очерченных границ научно-исследовательской деятельности» [120]. В рамках кросс-дисциплинарных исследований следует выделить мультидисциплинарные, интердисциплинарные и трансдисциплинарные исследования. Мультидисциплинарные исследования связаны с решением научных задач в рамках предметного поля определенной

науки с помощью методологических конструктов и методов других научных дисциплин. В философии в качестве характерной черты этих исследований отмечается «эпистемический интервенционизм, разрывающий топос дисциплинарности и открывающий двери «золотой клетки» дисциплинарной ограниченности, но не преодолевающий ее» [209].

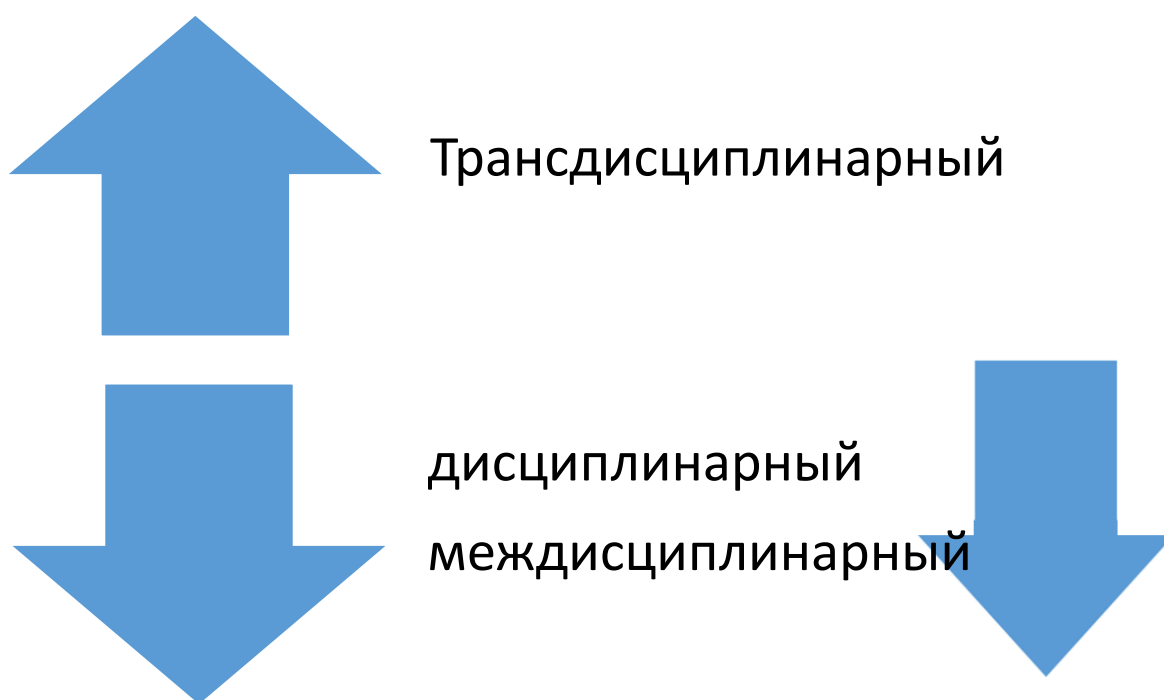
Интердисциплинарные исследования предполагают постановку проблем, лежащих на пересечении предметных полей различных научных дисциплин, и решение научных задач, предполагающее разработку нового понятийного аппарата и специальных научных теорий как результата оригинального комбинирования и рекомбинирования существующих идей [139]. Однако трансдисциплинарные исследования связаны с синкретическим осмыслением результатов различных научно-исследовательских практик на более высоком концептуальном уровне абстракции в контексте разрешения социально значимых проблем, выходящих за пределы собственно научного познания.

Рассмотрим направление составления тезауруса – антонимия. Антонимия отражает связь понятий, имеющих противоположное лексическое значение [212]. В качестве антонимов педагогического мастерства мы выделили понятия: «дисциплинарный» и «междисциплинарный».

Дисциплинарный (монодисциплинарный) подход – это способ становления научного мировоззрения в рамках локальной картины мира, методологии и адекватного по своим объяснительным возможностям языка.

Для дисциплинарных подходов характерна линейная логика в познании и понимании объекта. Линейной логике соответствует процесс, в ходе которого элементы и характеристики объекта последовательно складываются сначала в предметы исследования, а затем и в его дисциплинарный образ.

Рисунок 3 – Антонимия в тезаурусе понятия «трансдисциплинарность»



Поэтому дисциплинарные подходы классической науки предназначены, прежде всего, для получения максимально возможного количества знаний об объекте, их классификации, выделения в объекте предметов исследования, а также формирования теоретических принципов и приемов монодисциплинарного исследования [104]. Усложнение монодисциплинарных образов предметов и объектов исследования, которое является неизбежным в процессе развития науки, создает условие для возникновения междисциплинарных взаимодействий.

Однако в социальном познании в настоящее время доминируют дисциплинарные научно-исследовательские практики, обусловленные нормативными ограничениями, связанными с выбором объектов и средств научно-исследовательской деятельности. Отсюда вытекает основной недостаток дисциплинарных научно-исследовательских практик, который

связан с тем, что объектом их изучения являются лишь отдельные сегменты социальной реальности, что приводит к фрагментации социального знания. Оценивая эту фрагментацию, следует отметить, что, с одной стороны, узкая дисциплинарная специализация, несомненно, способствует углублению научного знания о тех или иных фрагментах социальной реальности, однако, с другой – в научно-исследовательских практиках постоянно ускользает целостность изучаемых социальных явлений. Поэтому сегодня социальным наукам необходимы такие способы мышления и методы научно-исследовательской деятельности, которые позволили бы, с одной стороны, как отмечают исследователи, «отражать сложность» современных гуманитарных исследований [187], с другой – преодолевать дисциплинарную односторонность социального познания и эвристическую ограниченность специализированных научно-исследовательских практик.

В.Н. Порус [187] считает, что если «междисциплинарность» – это важнейшая характеристика науки на переходе от «классической» ее стадии к «неклассической», то «трансдисциплинарность» – атрибут постнеклассической науки, имеющей дело со сложными, саморазвивающимися системами. Характеризуя связь между онтологическими и гносеологическими основаниями познавательной деятельности в постнеклассической науке, он пишет, что «такая связь устанавливается и оценивается в соответствии с культурно-исторически обусловленными нормами научной деятельности и идеалами, как познавательными целями, избираемыми и принимаемыми научными сообществами». Поэтому при изучении сложных, саморазвивающихся систем общим местом «трансдисциплинарности» является, как отмечает В.Н. Порус [187], «поливалентное многоголосие» участников научного дискурса, «вовлеченность в этот дискурс прагматических и моральных аргументов, традиций, мировоззренческих принципов, различных и не совпадающих между собой целевых установок, символических и ценностных ориентаций». В связи с этим «трансдисциплинарность» следует

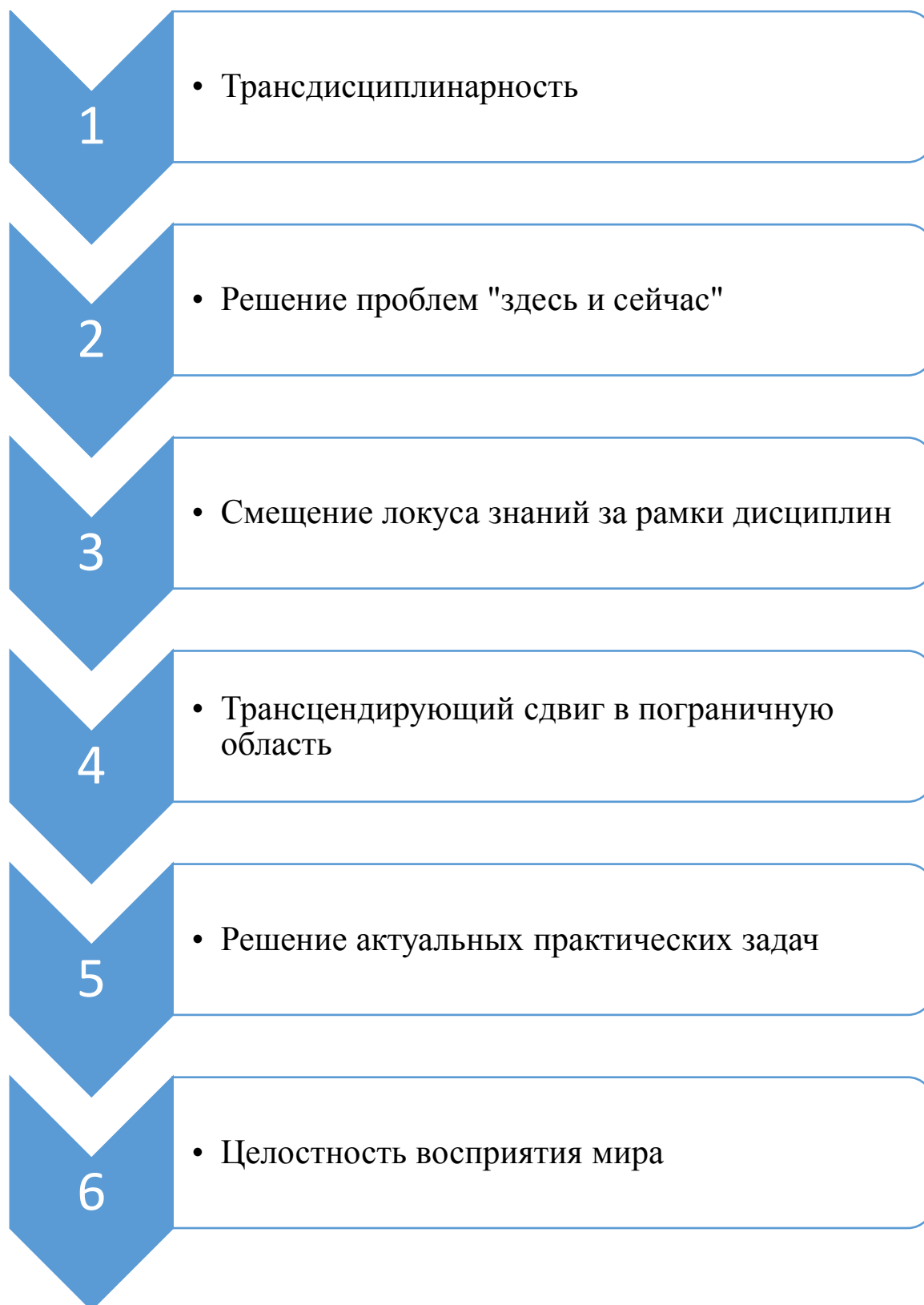
рассматривать как новый тип связи между наукой и культурой, необходимой как современной науке, так и современной культуре, поскольку эта связь влияет на организационные структуры науки и на ее отношения с обществом и на культуру, формируя ее ценностные универсалии [139].

Междисциплинарные взаимодействия – это термин, обозначающий интегрирующие факторы, способствующие образованию логических структур комплиментарных монодисциплин, которые приводят к расширению горизонтов научного мировоззрения и решению сложных многофакторных проблем [155]. Междисциплинарность – это термин, обозначающий возможность расширения научного мировоззрения посредством использования знаний и познавательных средств различных монодисциплин [120]. Междисциплинарный подход – это способ расширения научного мировоззрения в направлении обогащения знаний, методологии и языка одной научной дисциплины за счет знаний, методологии и языка другой научной дисциплины. Междисциплинарные подходы осуществляют не столько синтез моно дисциплинарных знаний, сколько поиск сходных предметных областей в объекте. Наличие сходных предметных областей позволяет использовать методологию одной монодисциплины для решения проблем другой монодисциплины (монодисциплин).

Трансдисциплинарные исследования, в сравнении с междисциплинарными, отличает выход в практику, это социально распределенное производство знаний. В новой концепции производства знаний, по М. Гиббонсу, фундаментальное знание преломляется различными социальными субъектами с целью производства своего отдельного знания. Отмечаемое размывание границ между наукой и обществом (М. Гиббонс, Х. Новотны), между фундаментальными теоретическими исследованиями и инновациями позволяет говорить о трансцендирующем сдвиге научного знания в жизненный мир. Таким образом, трансдисциплинарные исследования – это качественно новый этап интегрированности науки в общество [187].

Отношения «часть-целое» как мероминии в тезаурусе отмечает Л.П. Киященко [104], которая рассматривает «трансдисциплинарность» прежде всего, как тип связи между наукой, философией и жизненным миром. Необходимым условием этой связи «являются активное и мотивированное участие в решении актуальных экзистенциальных проблем, связанных с существованием человекомерных объектов. В производстве необходимого для решения этих проблем знания участвуют, наряду с традиционными формами дисциплинарного научного знания (естественно-научного и социогуманитарного цикла), широкий спектр знаний повседневных практик, религиозного и иного опыта». Таким образом, трансдисциплинарность становится «частью» целостного восприятия мира. Поэтому термином «трансдисциплинарность» Л.П. Киященко называет такие познавательные ситуации, в которых научный разум (как в науке, так и в философии) «вынужден в поисках целостности и собственной обоснованности (прояснения условий возможного опыта) осуществить трансцендирующий сдвиг в пограничную сферу с жизненным миром» [104]. При этом она отмечает, что «в предпосылках этого сдвига лежат мощные импульсы, идущие из чисто практической сферы. Это нужда в развитии проблемно ориентированных исследований, направленных на поиск решения злободневных практических задач». Наука в этом же движении «получает шанс сохранить целостность восприятия мира, которую она с неизбежностью теряет в множасьейся дисциплинарной раздробленности» [157]. В связи с этим она рассматривает «трансдисциплинарность» как «современный тип производства научного знания», который представляет собой гибрид фундаментальных исследований, ориентированных на познание истины, и исследований, направленных на получение полезного эффекта.

Рисунок 4 – Формирование отношений меронимии в тезаурусе понятия «трансдисциплинарность»



В рамках трансдисциплинарности научное исследование выстраивается через онтологическую пропасть путем ситуационного обсуждения и достижения договоренностей вовлеченных в проблему субъектов. В основании такой договоренности лежит не логическое тождество разных дисциплинарных взглядов, а «общность интересов, готовность к позитивному разрешению проблемной ситуации, что опирается на внутреннее убеждение в действенности вечных ценностей, универсалий, в этом конкретном случае через контингентное согласие разнородных мнений и убеждений» [109].

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» [219]. 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» [104]. 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. 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. 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 [157] 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. 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 уровню 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 [219]. 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 [139].

Таким образом, тезаурус понятия «трансдисциплинарность» представлен нами в контексте дихотомии прикладного и фундаментального в науке, стремящейся к интеграции научного, ценностного, этического и практического знания исследований. Эта стратегия направлена на производство когнитивных моделей тех или иных сегментов социальной реальности в виде целостной системы знаний, синкретически обобщающих на метатеоретическом уровне научные результаты.

1.2. Концептуальные основания трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры

Реальные условия функционирования высших учебных заведений требуют определения принципиально новых теоретических и практических подходов к подготовке будущих педагогов физической культуры, учебным процессом, качеством деятельности всех звеньев образовательной системы. Особенно актуальной является разработка новых методологических подходов, моделей, реализация которых позволит повысить качество подготовки будущих педагогов физической культуры. Содержание методологического подхода отражает базовый способ оформления, организации и развертывания дисциплинарного знания, ярко выраженное личностное начало, области применения и способы выражения конституируемых идей, систем, понятий [22].

Необходимость разработки любого методологического подхода диктуется социально-историческими предпосылками, недостаточностью теоретических исследований, потребностями практики. Исходя из этого, выделим факторы, определяющие необходимость разработки трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры.

Под «фактором» в науке понимают причину, движущую силу какого-либо изменения, явления; а в педагогике фактор – это активный элемент воздействия на педагогический процесс [196].

Первый фактор – социально-исторические предпосылки проблемы подготовки будущих педагогов физической культуры.

На фоне современных преобразований особое место отводится профессиональной подготовке будущих педагогов. Ключевыми параметрами социально-экономической значимости высшего профессионального

образования считаются эффективность и качество. Качество образования определяет благополучие экономики страны не только в настоящий момент, но и в будущем, в связи с чем оно рассматривается как национальное достояние государства. В настоящее время проявляется нарастающий интерес к проблеме управления качеством подготовки будущих педагогов. Это вызвано следующими обстоятельствами: расширение образовательного пространства до общеевропейского уровня, повышение международной мобильности студентов и преподавателей. Кроме того, в современных реалиях возникает потребность в принципиально новых подходах к подготовке педагогов. Это обусловлено теми «вызовами», которые бросает социальным наукам «текущая современность» – «вызовами» сложности и неопределенности социальной реальности [217]. Научные «ответы» на эти «вызовы» требуют целостного изучения социальной реальности как сложной системы. Однако в социальном познании в настоящее время доминируют дисциплинарные научно-исследовательские практики, обусловленные нормативными ограничениями, связанными с выбором объектов и средств научно-исследовательской деятельности. Отсюда вытекает основной недостаток дисциплинарных научно-исследовательских практик, который связан с тем, что объектом их изучения являются лишь отдельные сегменты социальной реальности, что приводит к фрагментации социального знания.

Второй фактор – потребности практики. Деятельность будущих педагогов физической культуры в условиях социально-экономических преобразований связана с постоянным решением проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. Особенно это актуально для молодых педагогов в период профессиональной адаптации. Формирование целостной системы подготовки будущих педагогов физической культуры позволяет учитывать потребности потребителей и состояние рынка образовательных услуг [131] как главных факторов, определяющих конкурентоспособность педагогического вуза.

Третий фактор определяется уровнем теоретической разработанности проблемы. Проблема разработки и реализации трансдисциплинарного подхода стала предметом изучения многих отечественных и зарубежных ученых: Л. П. Киященко [104], А. О. Жамборова, В. С. Мокий, М. С. Мокий [157], О. Е. Шегай, Н. Я. Диденко, С. А. Беседин, Р. Б. Богатуров и др., В. Nicolescu [241], J.T. Klein, С. Pohl, G.H. Hadorn, С. Pohl, G. Bammer и др.

Между тем сложились определенные предпосылки для своевременного и адекватного ответа теории на потребности практики в научном обосновании такого процесса профессиональной подготовки, который бы обеспечивал формирование у будущих педагогов необходимых для эффективной профессиональной деятельности характеристик. В философско-педагогическом аспекте такое обоснование опирается на гуманистическую парадигму образования (В. П. Бездухов, Е. В. Бондаревская [37], А. А. Вербицкий [55], С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, Л. П. Матвеев [150], А. М. Новиков [168]), выдвигающую на первый план процессы демократизации, соуправления, государственно-общественного управления (М. К. Бочаров, Е. П. Каргаполов, Н. В. Немова, Л. И. Фишман), развитие акмеологии (О. С. Анисимов, А. И. Китов).

Анализ факторов, обуславливающих необходимость разработки и реализации трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры, позволяет выделить основные источники проектирования подхода:

- социальный заказ, сформулированный в нормативных документах;
- международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития;
- теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития идей подготовки будущих педагогов физической культуры;
- практический опыт подготовки будущих педагогов физической культуры на базе Высшей школы физической культуры и спорта

Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;

- результаты проведенного исследования качества подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе педагогического вуза.

Место трансдисциплинарного подхода в структуре научного знания. Разработанный подход опирается на традиции, опыт, фундаментальные теории философии, педагогики, общую теорию управления, а также на теорию управления сложными системами. Подготовку будущих педагогов физической культуры мы рассматриваем с позиции общей педагогики, управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры - как вид управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе. Наш подход относится к педагогическому аспекту подготовки будущих педагогов физической культуры, целью которого является определение содержания, средств, методов и приемов, обеспечивающих эффективность подготовки.

Границы применимости трансдисциплинарного подхода определены реализацией основных положений национального проекта «Образование». Реализация приоритетных национальных проектов не только обеспечивает научно-технологический и социально-экономический прорыв в развитии России, но и формирует стабильное, эффективно функционирующее и динамично развивающееся единое научное и образовательное пространство страны и его гармоничную интеграцию в мировое образовательное пространство [91].

Трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры 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 [155]. 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» [104]. 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 [187]. 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.

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 [76]. Для эффективной реализации целей разработки и реализации трансдисциплинарного подхода требуется ее декомпозиция, т.е. представление через систему подцелей. Декомпозиция цели позволила нам выделить три группы подцелей концепции управления качеством подготовки специалистов по физической культуре: 1) повышение эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы; 2) трансдисциплинарная модификация учебной деятельности будущих педагогов физической культуры; 3) обеспечение качества образовательных услуг в сфере физической культуры в образовательном процессе педагогического вуза.

Трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры [78] построен на основе специфического понятийного аппарата, позволяющего определить онтологическую сторону научного

знания, язык теоретической стороны исследования. Разработка понятийного аппарата должна осуществляться в соответствии с принципами полноты, непротиворечивости и системности и соответствовать главным компонентам изучаемого объекта, его методологической основе, что позволяет содержательно отразить педагогическую действительность с точки зрения изучаемого объекта. Понятийно-категориальный аппарат обычно подразделяется на две группы: основные и вспомогательные категории (понятия). Основные категории позволяют выразить общие идеи концепции, вспомогательные – отдельные стороны, особенности, междисциплинарные связи. Наряду с общими требованиями к понятийно-категориальному аппарату выделяются требования к терминам, составляющим ее основу. Они должны быть однозначными (строгая фиксация содержания), систематичными (соответствие понятийной и лексической системе), соответствующими буквальному и действительному значению терминов (адекватная передача содержания лексическими, морфологическими средствами), способными к словообразованию.

Понятийно-категориальный аппарат нашего подхода в значительной мере подвержен совершенствованию в силу недостаточной разработанности проблемы исследования. Входящие в состав трансдисциплинарного подхода понятия находятся в постоянном развитии, т.е. уточняются, корректируются, взаимозаменяются. Однако мы представляем в системе комплекс используемых в подходе понятий с тем, чтобы через ключевые понятия раскрыть основные его позиции.

При построении понятийного аппарата выделяются наиболее общие характеристики исследуемого педагогического феномена, составляющие его верхний уровень (система, деятельность, процесс, результат). Дальнейший анализ понятийно-категориального аппарата связан с определением уточняющих понятий в выбранных направлениях. Уточненные и определенные нами понятия фиксируются в более низком уровне понятийно-

категориального аппарата и синтезируют ключевые характеристики понятий высокого уровня.

Первый уровень понятийно-категориального аппарата трансдисциплинарного подхода отражает виды трансдисциплинарности [157]:

Трансдисциплинарность-1 (мультидисциплинарность) – наиболее общий вид трансдисциплинарности, основывается на формальной взаимосвязи научных монодисциплин, часто используется в работе экспертных групп.

Трансдисциплинарность-2 (плюродисциплинарность) основывается на личном опыте исследователя и предполагает, что исследование только физической сути объекта, без учета его ментального уровня, не позволяет составить полное представление об объекте.

Трансдисциплинарность-3 использует метафоры, имеющие фундаментальное познавательное значение, способствует развитию системного подхода и его терминологии, что дает возможность развивать познание новых сторон сложного объекта и реальности в целом.

Трансдисциплинарность-4 – использует универсальную картину мира, в которой мир выступает в роли единой упорядоченной среды, являясь самостоятельным научным направлением, обладающим своим подходом и языком, единицами измерения и моделями действительности, методом анализа информации и анализа риска принимаемых решений, позволяющим осуществить общенаучную классификацию и систематизацию дисциплинарных знаний.

Ко второму уровню понятийно-категориального аппарата мы отнесли понятия, описывающие смыслы и структуру системно-трансдисциплинарных моделей [187]:

Единый объект исследования – объект интеграции знаний (директивного размещения дисциплинарных знаний), сходных и несходных

предметных областей объекта или сложной многофакторной проблемы в рамках пространственной, временной и информационной единицы порядка.

Трансдисциплинарные модели – единицы порядка придают участникам функциональных ансамблей, процессам и их связям определенный контекст.

Трансдисциплинарный контекст – пространство интерпретации результатов трансдисциплинарного исследования, а также результатов системных исследований, полученных другими видами системных подходов.

В таком качестве трансдисциплинарный подход способен играть роль научной дисциплины (метанауки) – общей теории систем, предоставляющей возможность свести знания человечества во всеобъемлющую, согласованную науку, основанную на едином комплексе понятий и метаязыке [155].

В сложнейшей структуре взаимосвязей, взаимовлияний, взаимообусловленности всех элементов, выражающих системно-целостную природу качества жизни, образованию как основе саморазвития человека отводится особая роль в обеспечении жизнедеятельности и жизнеспособности общества.

Закономерность – необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления и развития явления [196]. Закономерности определяют основную линию развития явления, являясь результатом совокупного действия множества законов. Методологическое значение закономерности состоит в том, что она репрезентирует научное знание в предельно концентрированном виде. Входя в состав концепции и сохраняя ее теоретический контекст, закономерность формулируется в соответствии с принятой терминологией, опирается на базисные теоретические положения и требует в ходе практического применения использования всех научных знаний об изучаемом феномене, полученных в работе над концепцией.

Рассматривая закономерность как результат научно-педагогического исследования, А.И. Кочетов отмечает, что она должна характеризоваться следующими особенностями: раскрывать взаимодействие и движение

исследуемого явления как «самодвижение»; фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и длительном периоде времени; отражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определенных понятиях [115].

На основе анализа содержания и структуры педагогического сопровождения самореализации личности студентов, анализа научной и методической литературы, нормативных документов нами выявлены следующие закономерности педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки:

- 1) детерминантные закономерности;
- 2) атрибутивные закономерности;
- 3) продуктивные закономерности.

Детерминантные закономерности вскрывают причинно-следственные связи процесса педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Детерминация – это не только причинно-следственные связи, но и взаимозависимость и взаимовлияние систем [212]. Любая общественная система функционирует, взаимодействуя не только с природой, но и с другими социальными системами, которые образуют по отношению к ней внешнюю историческую среду. Поэтому, согласно первой детерминантной закономерности, существует *объективное и устойчивое влияние социальных ориентиров развития общества, государственной политики в области образования на готовность педагогов вуза к реализации трансдисциплинарного подхода.*

Рисунок 5 – Методологический базис трансдисциплинарного подхода



Проблема готовности человека к любой деятельности широко освещается в психолого-педагогической литературе (К.А. Абульханова-Славская [1], В.В. Ильин [99], М.И. Лукьянова, А.В. Петровский [181] и др.). Эта проблема относится к числу наиболее актуальных проблем современной педагогики и психологии. Готовность к деятельности, пожалуй, одно из наиболее сложных с точки зрения формирования явлений. Тем не менее от степени готовности к деятельности зависит не только степень овладения ею, но и ее эффективность. Готовность к деятельности определяется современными учеными как: качество личности (А.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров и др.), как состояние личности перед началом деятельности (А.В. Барабанщиков, К.М. Дугай-Новакова, А.А. Деркач [4], В.А. Крутецкий [117], Н.Д. Левитов, А.Ц. Пуни, Д.Н. Узнадзе [100] и другие), как наличие определенных способностей (Б.Г. Ананьев [7], С.Л. Рубинштейн [197], В.А. Сластенин [206]).

Мы считаем, что готовность к реализации трансдисциплинарного подхода в образовательном процессе – устойчивая характеристика развития системы образования. При определении структуры готовности к какому-либо виду деятельности необходимо учитывать специфику самой деятельности и факторы, влияющие на структурные компоненты готовности. Мы считаем, что структуру готовности к реализации трансдисциплинарного подхода составляют [77]: когнитивный компонент – самопознание, самосознание (опирающееся на положительную Я-концепцию, адекватную самооценку); мотивационно-ценностный компонент (мы говорим о мотивах, соответствующих мотивам саморазвития педагогов в профессиональной деятельности); творческий компонент (в основе которого лежат творческие способности, творческое отношение личности к себе, к своей социально-востребованной деятельности); деятельностно-практический компонент (в основе которого лежат опыт самоактуализации и рефлексивно-оценочные умения педагогов). В качестве критериев готовности педагогов к реализации трансдисциплинарного подхода выделены: профессиональная

направленность на определенный вид деятельности, высокий уровень творческого потенциала, сформированность рефлексивно-оценочных умений, ведущими являются профессиональные и учебно-познавательные мотивы профессиональной педагогической деятельности.

В соответствии с требованиями акмеологического подхода изменяется понимание детерминации. Так, А.А. Деркач [4] отмечает, что в настоящее время наблюдается «инверсия» детерминационных зависимостей: не социум действует на потребности, способности, психику и саму личность, а сама личность так использует свои способности, мотивацию, психические, энергетические ресурсы, чтобы оптимизировать свое соотношение с социумом. Поэтому выделена вторая детерминационная закономерность: *Влияние социальных ориентиров развития общества, государственной политики в области образования на разработку модели подготовки будущих педагогов физической культуры*

Согласно исследованиям, проводимым экономистами (В.Т. Агаев, В.С. Романченко, И.В. Хмалинский и др.), социологами (С.И. Григорьев, Я.В. Дидковская, Л.Я. Рубина, В.Г. Храчева и др.), социальными психологами (В. Капцов, Т.А. Молодченко, В.А. Урываев, Т.Ю. Фадеева и др.) умение учиться, разучиваться и переучиваться – основа образования будущего. Так, неграмотным в будущем будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не умеет обрабатывать информацию. Поэтому важнейшей составляющей системы подготовки будущих педагогов физической культуры являются инновационные образовательные программы [113] – совокупность учебных планов, программ, дисциплин, которые определяют цели и задачи, структуру и содержание, методы и технологии инновационного образовательного процесса, направленного на самореализацию личности студентов [85]. Высокие темпы развития науки и техники, интенсивное внедрение в образовательную практику информационных технологий, устойчивая тенденция гуманизации и гуманитаризации образования, появление новых форм обучения требуют постоянной научно-методической

работы по созданию новых и совершенствованию существующих образовательных программ двухуровневой профессиональной подготовки. При этом содержание программ должно основываться на функциональной структуре профессиональной подготовки, на требованиях к развитию профессиональных качеств студентов, соответствовать действующим нормативным документам, учитывать специфику научных школ конкретного вуза [99]. На основе информационных и педагогических технологий важно изменить социальную позицию студентов, сделать их инициаторами систематической самостоятельной творческой работы.

Таким образом, инновационные программы подготовки будущих педагогов физической культуры должны опираться на современные достижения науки, мировой и отечественный опыт, новые образовательные концепции, инновационные формы, методы, средства и технологии обучения, которые предполагают реализацию трансдисциплинарного подхода.

Атрибутивные закономерности позволяют выявить качества исследуемого объекта и тем самым установить отношения с родовым понятием через систему признаков [118]. Атрибутивные закономерности раскрывают внутренние характерные особенности процесса педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Первая атрибутивная закономерность: Гармонизация индивидуально-психологических особенностей личности студентов и условий образовательной деятельности оказывает влияние на выбор методологических подходов и трансдисциплинарных стратегий подготовки будущих педагогов физической культуры.

Так, трансдисциплинарный подход может сыграть роль прочного фундамента, на базе которого возможно построение всеобъемлющей, согласованной науки, основанной на едином комплексе понятий и метаязыке [155]. При этом, трансдисциплинарный подход может рассматриваться как стратегия обучения, способствующий развитию творческой

индивидуальности как педагогов, так и студентов, способ обучения, реализация которого позволяет сделать подготовку будущих педагогов физической культуры наиболее эффективной.

Трансдисциплинарные стратегии подготовки будущих педагогов физической культуры могут рассматриваться как интегральное образование [78], функционирующее на мотивационном уровне, определяющем характер целей, ценностно-смысловую специфику подготовки будущих педагогов физической культуры, характеризующей конкретные способы образовательной деятельности.

Вторая атрибутивная закономерность: *Включение студентов в различные виды продуктивной деятельности определяет применение трансдисциплинарных стратегий подготовки будущих педагогов ФК.*

В развитии личности большое значение имеет ее активность. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентации и т.п. Движущими силами активности человека являются противоречия, которые возникают в процессе взаимодействия внешних и внутренних факторов в ходе выполнения профессиональной деятельности [63].

В специальной литературе выделены 2 уровня в пространстве активности субъекта [134]:

1. Базовый, ресурсный уровень. Активность субъекта реализуется в соответствии с его формально-динамическими показателями активности, представленными индивидуальными свойствами, в соответствии с генетическими программами, характеристиками (когнитивными, динамическими) родительской семьи. Изменение направления активности субъекта, определение границ выражается посредством проявления спонтанной активности. Основными элементами пространства активности на этом уровне активности можно называть движение, действия, эмоциональные реакции, интенции.

2. Технологический уровень. Активность субъекта реализуется в соответствии с его адаптационными способностями, изменение направления активности субъекта выражается через подбор программ, позволяющих скорректировать отношения субъекта с элементами внутренней и внешней сред, соразмерить и ограничить или увеличить собственную активность, применяя интеллект, паттерны характера, опыт саморегуляции, самоконтроля, самокоррекции, самокомпенсации [197].

Принцип активности позволяет рассматривать процесс реализации трансдисциплинарного похода как совокупность целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий. Ситуативность активности может рассматриваться как характеристика самореализации, свидетельствующая о переходе деятельности в процессе самореализации в новое качество: усилия, направленные на достижение цели, превосходят нормированный уровень деятельности и необходимы для ее достижения.

В. В. Краевский [117] вводит понятие «принцип продуктивности обучения». Согласно этому принципу «...главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение учениками образовательного продукта. В результате у учащегося развиваются навыки и способности, которые свойственны специалистам соответствующей науки или области деятельности».

В. П. Беспалько [28] вводит понятия репродуктивной и продуктивной учебной деятельности в контексте уровней усвоения. На наш взгляд, это является наиболее удачным. «Продуктивная деятельность – это удел и отличительная способность человека, одаренного изобретательным сознанием и мыслящим мозгом, способным не только воспроизводить усвоенную информацию, но преобразовывать ее таким образом, что

порождается новая ранее неизвестная ему информация, что и является отличительной особенностью продуктивной учебной деятельности» [28, с. 35].

Вместе с тем мы разделяем позицию И. Я. Лернера, [136] П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, М. В. Булановой-Топорковой и В. И. Загвязинского в том, что деление учебной деятельности на продуктивную и репродуктивную носит достаточно условный характер [16]. «Продуктивные и репродуктивные элементы деятельности всегда тесно взаимосвязаны, поскольку репродуктивные элементы составляют основу творческой деятельности, выступая как ее строительный материал» [177]. В.Я. Ляудис, разработав концепцию совместной продуктивной деятельности преподавателя со студентами и студентов друг с другом, выделяет один из главных показателей инновационного обучения – преодоление автономности обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студента. Таким образом, возникает потребность в создании определенных условий для приобретения студентами специфического опыта, обеспечивающего достижение ими полного и гармоничного интеллектуально-социального развития, высокого уровня культуры общения и взаимопонимания [144]. По мнению И.Я. Зимней, продуктом совместной учебной деятельности является: а) структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать задачи профессиональной деятельности; б) выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве; в) внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах [90].

Продуктивные закономерности (закономерности эффективности) вскрывают обстоятельства продуктивного развития и связаны с совершенствованием процесса подготовки будущих педагогов физической культуры: получение максимально возможного результата при минимизации

различного рода затрат, то есть определяют те факторы, которые влияют на его эффективность. При этом процесс педагогического сопровождения личности студентов считается эффективным, если не требуется дополнительных ресурсов; в результате получен необходимый результат; есть потенциальные возможности для улучшения его качества без существенного увеличения затрат [107]. Повышение эффективности, как правило, осуществляется через экономию времени, ресурсов и повышение уровня решения ключевой проблемы.

На основании изложенного мы доказали существование первой продуктивной закономерности: *Эффективность подготовки будущих педагогов ФК обусловлена расширением образовательного пространства за счет новых механизмов формирования учебных программ курсов по выбору.* Образовательное пространство подготовки будущих педагогов физической культуры является социальным пространством. Исследуя проблемы социогенного пространства, В. А. Писачкин предлагает его классификацию по доминантным признакам, в качестве критериев выступают: степень универсальности, континуальности, дискретности, стратифицированности, иерархичности (вертикальные связи) и координированности (горизонтальные связи). Различаются 3 типа пространства: 1) дисперсный, дискретный тип пространства (включающий этнические и конфессиональные пространства); 2) смешанный (континуально-дискретный) тип пространства (включающий технологическое пространство; 3) континуальный тип пространства (включающий экономическое, политическое, правовое, культурное, информационное, эстетическое, нравственное виды пространства) [183].

В системе исследования пространства педагогической деятельности, его характеристика как социального занимает центральное место. В. В. Ильин [98] подчеркивает, что социогенное подпространство – это «силовое поле, создаваемое взаимодействующими индивидами, но вместе с тем имеющее свое особое (системное качество), отсутствующее в самих

индивидах, например, государство, право, обычаи, мораль и т.д. В индивидах есть лишь его элементы в виде усвоенных социальных ролей и ценностей».

В структуре педагогической деятельности социогенное пространство выполняет особую роль благодаря той универсальности, которая сопровождает всякое социальное действие, взаимодействие, отношение, позицию, расположение, место [183]. Поэтому расширение образовательного пространства педагогической деятельности в большей степени складывается из комплекса отношений, характер которых определяется такими факторами, как культурные традиции вуза, специфика совместной деятельности, педагогическая направленность, сфера научных интересов, профессиональная Я-концепция.

Особо следует отметить синтез в образовательном пространстве индивидуального субъектного и социально организованного бытия человека.

В пространстве педагогической деятельности в контексте индивидуально личностного и социально организованного бытия человека ярко проявляются социальные свойства пространства, влияющие на характер поведения людей, их образ жизни и индивидуально-психологические особенности [112].

В индивидуально-личностном пространстве происходит самоосуществление личностью себя в рамках свободной идентификации в различных формах социальных отношений, обосновывается позиция «Я и педагогический вуз» [137]. Социально организованное пространство представлено системой межсубъектного и субъект-объектного взаимодействия, многообразием отношений (идентификации, борьбы и сотрудничества, ответственности, расположения), а также распределением и наложением полей и зон социальной напряженности, конфликтов и других пространственно локализованных социальных и культурных явлений.

Образовательное пространство представляет собой особую реальность, включающую всю материальную среду, преобразованную и в соответствии с потребностями потребителей, возможностями и ценностями субъектов

образовательного процесса. В содержательном плане эта роль выполняется в процессе диверсификации [162] или диффузии, выражаемой социальным наполнением явлений, как естественных, так и искусственных, что порождает особое предметно выраженное и пространственно локализованное образование, обозначаемое в терминах взаимосвязи социально-экологических, социально-экономических, социально-политических и других явлений и процессов.

Важнейшим направлением расширения образовательного пространства является внедрение трансдисциплинарных методов в процесс обучения. Цель подготовки будущего педагога физической культуры в концепции В. Е. Жабаква определяется трансдисциплинарной мировоззренческой позицией, в которой приоритет отдан объективным и интересубъективным научным знаниям [79]. Именно такая мировоззренческая позиция позволяет рассматривать процесс формирования компетенций 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.

Повышение роли самостоятельной работы студентов, усиление ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности [52], инициативы, самостоятельности представляются приоритетными направлениями в решении задач российского высшего профессионального образования в целом и экономического в частности (А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя и др.). Возникает необходимость в другой модели обучения, в которой смещается акцент с того, чтобы заставлять студентов учиться на то, чтобы они сами захотели обучаться [103]. В этой модели самостоятельная работа организуется не для освоения содержания учебной дисциплины, а для того, чтобы использовать содержание дисциплины в формировании и

развитии способности студента самостоятельно решать профессиональные задачи на основе своих интересов, склонностей, жизненного опыта.

Эффективность подготовки будущих педагогов ФК обусловлена ориентацией процесса обучения на изменение субъектной позиции студентов через трансдисциплинарную открытость восприятию нового социального опыта.

К. А. Абульханова-Славская [1] считает, что «признать за личностью статус субъекта» возможно лишь при способности последнего овладеть способами, условиями и средствами реализации деятельности. В основе личности лежат мотивы, притязания, ценности и цели человека, а центром субъекта является активность, направленная на разрешение противоречий между потребностями и возможностями их удовлетворения. Субъект – это качественно определенный способ самоорганизации и саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности».

В исследованиях субъектной позиции [44] как основы профессионального становления студента подчеркивается, что самоопределение в учебно-профессиональном поле происходит в юности, в период профессионального образования. В это время происходит не только выбор профессии, но и определяется отношение учащегося к предмету его профессиональной деятельности, к самой деятельности, к себе. В этом контексте должна формироваться субъектная позиция учащегося как «хозяина» самого себя, своих поступков и устремлений. Этот процесс занимает достаточно длительный период времени, и чем менее организованно он протекает, тем больше оснований говорить о том, что субъектная позиция учащегося является несформированной и не соответствует современным требованиям, предъявляемым к специалисту.

Субъектность как «ядро» трансдисциплинарности [78] выступает фактором устойчивости личности и способствует ее сохранению от дезинтеграции, профессиональных деформаций, создает основу внутренней гармонии, высокой работоспособности, определяет жизнеспособность и профессиональную и личностную продуктивность.

Таким образом, изменения в системе образования в первую очередь должны затронуть методы и технологии обучения, на которые ложится задача формирования практических навыков работы с информацией, самообразования, планирования собственной деятельности по достижению результатов и т.д. [71]. Кроме того, необходимо предоставить студентам возможность активно влиять на сам процесс собственного образования, выбирать, восполнять свои образовательные дефициты, выстраивать индивидуальную траекторию по приобретению и развитию необходимых знаний и компетенций и осознанно нести ответственность за результаты своих действий по овладению профессией.

Большое значение для концептуального описания трансдисциплинарного подхода имеет определение принципов, которые базируются на основе выявленных педагогических закономерностей. Принципы являются ключевым моментом построения рассматриваемой концепции, так как принципы всегда отражают зависимости между объективными закономерностями педагогического процесса и целями, которые стоят в обучении. Следовательно, принципы – 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 контексте разрабатываемой концепции реализации трансдисциплинарного подхода мы, принимая определение В. И. Загвязинского, считаем, что принцип – это ориентир, рекомендации о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо

противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса [82].

Основу и новизну разработанной нами модели реализации трансдисциплинарного подхода составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволяющего экстраполировать идеи современного профессионального образования на концептуальный анализ трансдисциплинарного подхода. При выделении системы принципов нами учитывались особенности образовательного процесса в высшей школе. Таким образом, нами выявлены три подсистемы принципов реализации трансдисциплинарного подхода: 1) Принципы, отражающие идеи организации подготовки будущих педагогов ФК (принцип гуманизма, принцип культуросообразности, принцип синергичности). 2) Принципы, отражающие идеи развития личности студентов в трансдисциплинарной образовательной среде (принцип субъектности, принцип прогнозирования, стратификации). 3) Принципы, отражающие идеи организации процесса обучения в трансдисциплинарной образовательной среде (принцип партисипативности, принцип реализации обратной связи, принцип фасилитации).

Принципы, отражающие идеи организации подготовки будущих педагогов физической культуры

Принцип гуманизма

Идея гуманизации образования имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее внедрения зависит стратегия социального движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная теория и практика обучения может внести свой вклад в развитие сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо

человека, на создание экологической и нравственной гармонии в мире [117], на то, чтобы человек имел все возможности для гармоничного развития и на протяжении всей жизни стремился к нему.

Гуманизм как идейно ценностный комплекс [154] включает в себя все высшие ценности, выработанные человечеством на пути своего развития и получившие название общечеловеческих; человеколюбие, свобода и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др.

Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий) означает взгляды, идеи, воззрения, утверждающие ценность человека как личности [173]. Гуманизм оформился как система ценностных ориентаций, в центре которых находится признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм сегодня – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в образовании и воспитании означает проявление общечеловеческих ценностей, которые необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга смыслах. Во-первых, это ценности, значимые не для какого-то узкого, ограниченного круга людей, а для всего человечества. При этом особенности их выражения зависят от специфики культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Во-вторых, общечеловеческие ценности – это понятие, исторически и социально не локализуемое. Они имеют постоянный, непреходящий характер, выступая в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей [46].

В то же время следует учитывать, что при определении целей воспитания каждое общество в большей или меньшей степени ориентируется на свои традиционные ценности, и в этом заключается важное средство сохранения культурного и национального своеобразия, самоидентификации нации.

Реализация принципов гуманизма в образовательном процессе немислима без правильного понимания проблемы человеческой личности как высшей ценности. Гуманизм ни в коем случае не поощряет индивидуализма. Напротив, отдавая приоритет общечеловеческому началу, он противоречит идеологии индивидуализма. В его основе лежит признание данной личностью в качестве ценности других людей, любовь к ним, служение им, что не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку [202].

Реализация принципов гуманизма не отменяет задачу подготовки человека как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации невозможно реализовать себя как личность в полной мере. Гуманистическая ориентация означает отход от одномерной оценки учащегося как будущего функционера какой-либо структуры в сфере производства товаров и услуг, от узкоспециализированной подготовки. Это связано с тем, что современная рыночная экономика может поставить молодое поколение в такие условия, что узкоспециализированные знания не позволят проявить себя и даже заработать на жизнь. В настоящее время необходима такая система профессионального образования, которая бы обеспечивала возможность самореализации за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения [56], акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

Первичным по отношению к понятию «гуманизм» является понятие «гуманность» [209], в котором отражается одна из важнейших черт личности, заключающаяся в готовности и стремлении помогать другим людям,

оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода.

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования можно выделить главную – ориентацию на развитие личности. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет становиться человек.

Образование будет удовлетворять личные запросы, если оно, согласно Л. С. Выготскому [58], ориентировано на «зону ближайшего развития», т.е. на психические функции, которые уже созрели у ребенка и готовы к дальнейшему развитию. Сегодня есть реальная возможность позволить человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на основе которой возможно развитие всех сторон личности, учет ее субъективных потребностей и объективных условий, связанных с материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества [172].

Как правило, под гуманизацией понимается установление гуманных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Но кроме этого важны и возможности освоения духовного, эмоционально-ценностного опыта предшествующих поколений на всех этапах системы непрерывного образования. Проблема гуманизации образования в первую очередь связана с восстановлением его культуuroобразующей и личностно-развивающей функций. Поэтому принцип гуманизма логично дополняет принцип культуросообразности [204].

Принцип гуманизма в педагогике предполагает признание ценности личности, создание условий для развития творческого потенциала личности, сопровождение профессионального самоопределения. Принцип гуманизма реализуется через гуманистическое мировоззрение и гуманность.

Принцип культуросообразности

В. И. Андреев считает, что «...эффективное решение многих актуальных проблем образования и воспитания невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки культурологического метапринципа в педагогике» [8]. Поэтому в качестве обобщенного понятия, общего источника формирования содержания высшего образования, диктуемого современными социокультурными условиями, используется понятие «культура» в широком смысле, основными значениями которого являются:

- культура – общность, характеризуемая особым набором норм, ценностей и смыслов, такая как этнос, нация или цивилизация;
- культура – общий уровень развития общества, его просвещенности и рациональности на пути «от дикости к цивилизованности»;
- культура – особая сфера и форма деятельности, связанная с мышлением, занятиями художественной культурой, принятыми нормами поведения и т.д.;
- культура – общая сфера ценностей и представлений того или иного класса;
- культура – духовное состояние всякой деятельности, в которой формируются мотивы, принципы, цели и смыслы деятельности.

В узком смысле культура понимается как вектор модернизации образовательных систем, как ориентир в теоретической и проектировочной деятельности.

Сама идея культуросообразности образования восходит к учению Платона о трех составных частях души, составившей основу его педагогической системы [100]. Душа бестелесна, бессмертна, она не возникает одновременно с телом, но существует извечно. Тело однозначно подчиняется ей. Состоит она из трех иерархически упорядоченных частей. Высшей частью является разум, затем идут воля и благородные желания и, наконец, третья, самая низшая часть – влечения и чувственность. В соответствии с тем, какая из этих частей души преобладает, человек ориентируется либо на возвышенное и благородное, либо на дурное и низкое. Трем частям души соответствуют три сословия идеального государства: правители-философы, стратеги-воины, задача которых стоять на страже безопасности государства, и производители-земледельцы и ремесленники, которые обеспечивают удовлетворение жизненных потребностей общества. У философов преобладает разумная часть души, у воинов определяющей частью души является воля и благородная страсть, у ремесленников и земледельцев преобладают чувственность и влечения, которые должны, однако, быть управляемыми, умеренными.

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живёт человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся родиной ребенка [154]. Этот принцип отразил тенденцию формирования национальных государств и национальных культур и получил широкое признание в педагогике XIX–XX вв. Русские педагоги также развивали эту идею. К. Д. Ушинский, Л.Н. Толстой писали о народности воспитания. П. Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа [90]. С. И. Гессен понимал принцип культуросообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой – обосновывал необходимость создания

специфической «областной педагогики» (применял это обозначение вслед за французским педагогом и Ж. Орузом) [100].

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что профессиональная подготовка должна основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.) [59]. Цели, содержание, методы профессиональной подготовки культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

В соответствии с принципом культуросообразности необходимо, чтобы профессиональное образование помогало студентам ориентироваться в тех изменениях, которые происходят в нем самом и в окружающем его мире. Важно, чтобы профессиональная подготовка помогала ему «вписаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти способы самореализации и самоутверждения, адекватные этим реалиям.

Принцип синергичности

Основанием для выделения принципов, отражающих идеи двухуровневой профессиональной подготовки, можно рассматривать методологию синергетики, которая, в отличие от традиционного подхода к проектированию образовательного процесса, позволяет проектировать не конечное состояние системы, в развитие системы к этому состоянию. Конечное состояние – это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определенной и оформленной как проектная задача. Согласно синергетической идее главная форма бытия не ставшее, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные основания [122].

Новизна и суть синергетического принципа заключается в следующих положениях:

– сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути развития, необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить систему на эти пути;

– хаос может выступать в качестве конструктивного механизма эволюции, созидающего пути;

– развитие осуществляется через неустойчивость;

– объединение структур не сводится к простому сложению, целое уже не равно сумме частей, оно качественно иное;

– для сложных систем всегда существует несколько возможных, альтернативных путей развития; настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, но и строится из будущего;

– малые, резонансные воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны;

– синергетика раскрывает закономерности, условия протекания процессов нелинейного, самостимулирующего роста [188].

Система образования – сложная социальная синергетическая система; она имеет цель, иерархическую и многокомпонентную структуру; способна к самоорганизации. Сложность и нелинейность развития системы образования проявляется в ее способности реагировать на малые резонансные изменения в большей степени, чем на прямые управленческие воздействия. В педагогической науке концепция самоорганизации используется для осмысления педагогических явлений, проектирования и построения моделей и педагогических систем, педагогических технологий [227].

Синергетический принцип педагогического сопровождения самореализации личности студентов основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

Самодвижение, саморазвитие являются характеристиками любых открытых самоорганизующихся систем. Понимая самореализацию личности

как адекватный для человека, наделенного сознанием, способ саморазвития, Э.В. Галажинский считает ее имманентным, инвариантным признаком, присущим всей природе, а не только природе человека [60]. Существует культурно-исторический диапазон, внутри которого осуществляется переход от самореализации как сопутствующего явления, как неизбежного компонента любого взаимодействия системы с окружением к самореализации как осознанному способу существования личности. Только в этом случае самореализация начинает определять образ жизни личности, а многомерный мир человека выступает в своих ценностных координатах – как пространство для самореализации, самоосуществления и самосозидания.

Построение лабильной, адаптивной к изменениям, функциональной и результативной модели самореализации личности требует учета основных закономерностей ее построения как открытой и сложной системы [57]. Учитывая многокомпонентный, многоуровневый и междисциплинарный характер среды, выделим основные направления использования синергетических идей.

Использование синергетики для исследования педагогических процессов с необходимостью приводит к личностно ориентированным моделям образования. Синергетика исследует сложные открытые неравновесные системы, находящиеся в процессах саморазвития и самоорганизации.

Синергия в обучении дает эффект повышения результативности подготовки за счет взаимосвязи и взаимодействия различных воздействий в предметном обучении. Синергия может реализоваться через использование в образовательном процессе образного и логического, абстрактного и наглядного, качественного и количественного в их взаимных переходах.

Принципы, отражающие идеи развития личности студента в трансдисциплинарной образовательной среде

Принцип субъектности

Субъектность и саморазвитие личности как субъекта в научной литературе выступают как предмет философского осмысления (Н.А. Бердяев, В. И. Вернадский, М. С. Каган и др.); психологического изучения (Б. Г. Ананьев [7], А. В. Брушлинский [44], Л. С. Выготский [58], И. А. Зимняя [90], С. Л. Рубинштейн [197], В. И. Слободчиков [207] и др.), педагогического анализа (З. П. Горбенко, В. В. Сериков, В. А. Сластенин [206] и др.).

Категория субъекта является одной из центральных в философии. Человек рассматривается как часть бытия, одновременно выступающий и объектом преобразований, и субъектом. Аристотель, Г. Гегель, Н.А. Бердяев представляли человека свободным, активным субъектом, познающим действительность [154], философы подчеркивали творческую роль субъекта и активное воздействие теоретических предпосылок на эмпирический материал, видели конечную задачу в господстве человека над силами природы, в открытии и изобретении технических средств, в познании и усовершенствовании природы.

В психологии основы субъектного подхода были заложены С. Л. Рубинштейном [197]. Он в своем системном труде «Основы психологии» связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию.

А. Н. Леонтьев [134] предпочитал говорить о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения, и отмечал, что основной задачей психологического исследования является «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность». А личность «требует анализа предметной деятельности субъекта, всегда, конечно, опосредованной процессами сознания, которые «сшивают» отдельные деятельности между собой».

А. В. Брушлинский [44], уделивший особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке, подчеркивает: «Трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром (практического, чисто духовного и т.д.). По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т.д.)».

Показателем субъектности являются способность к самовоспитанию, самосознанию и саморазвитию [31]. Самовоспитание – это сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Самовоспитание – это управляемое человеком саморазвитие, являющееся высшей формой, так как оно осуществляется осознанно и последовательно. Самовоспитание является важнейшей стороной воспитания, реализуемой под влиянием педагогов и социальной среды, и на основе индивидуальных качеств человека. Формирование качеств личности человека происходит под влиянием, как воспитания, так и самовоспитания.

В педагогике субъектность [8] рассматривается, как правило, в условиях реализации субъект-субъектных отношений (формирование диалога между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия) и объект-субъектного преобразования личности: превращение человека из объекта, на который влияют обстоятельства в субъект, господствующий над обстоятельствами.

О. А. Ленглер [133] считает, что субъектность – сложная характеристика человека – выражается самостоятельностью, активностью, способностями к самоанализу и саморегуляции, умением преобразовывать себя и действительность. В результате правильно организованного процесса

обучения у учащегося происходит развитие субъектности, которое определяет специфику его поведения в учебной деятельности и в жизни в целом.

Н. М. Борытко [40] под субъектностью студента понимает состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации; в его потребности в проявлении активности, самостоятельности, в организации ... взаимодействия с преподавателем; в продуктивном педагогическом взаимодействии, в осознании им ответственности за создание условий своего развития. Субъектность студента связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования.

Сущностными признаками этого состояния личности студента – будущего педагога физической культуры являются его готовность и способность:

- управлять своими действиями;
- моделировать, планировать способы своей деятельности, взаимодействия;
- реализовывать намеченные программы;
- контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействий;
- рефлексировать свою деятельность, деятельность других, взаимодействие.

Развитие субъектности студента осуществляется в рамках определенной среды – воспитательного пространства [64]. При этом под социокультурным воспитательным пространством он понимает специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий становления человека.

Принцип прогнозирования

В теории построения движений и действия Н. А. Бернштейна «действие детерминировано прошлым и «образом потребного будущего», которые сливаются с настоящим и экстраполируются на будущее». По Н. А. Бернштейну, вся деятельность подчинена цели, направляется закодированной в мозге «моделью потребного будущего» и регулируется принципом целесообразности, отвечая не только на вопросы «как» и «почему» (по своему содержанию направленные на прошлое и настоящее время), но и на вопрос «для чего», в котором акцент ставится на будущем [27].

При теоретическом построении «модели потребного будущего» ученый с подачи И. М. Фейнгенбергера вводит понятие «вероятностное прогнозирование» как механизма построения этой модели и указывает на процесс программирования действия для реализации и достижения этого потребного будущего. Под вероятностным прогнозированием понимается «предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации» [93]. На основе прошлого опыта можно прогнозировать вероятность осуществления того или иного варианта будущего и заранее готовиться к адекватным действиям. Н. А. Бернштейн отмечал, что реализация конкретной задачи «строится как своего рода экстраполяция будущего: целесообразно спрограммировать действие возможно только на основании определенного образа или модели того, к чему это действие должно привести и ради чего оно предпринимается». В этой же работе он раскрывает положение о вероятностном моделировании будущего, лежащего в основе активности всех организмов [27].

Сходные взгляды излагал П. К. Анохин, говоря о человеческой способности к прогнозированию, предвосхищению будущего как идеальной форме репрезентации будущего [9].

В. А. Иванников [93], развивая идею вероятностного прогнозирования, отмечает, что для успешного прогнозирования будущего вероятностное

прошлое должно быть особым образом сохранено в памяти, упорядочено, структурировано. Исследователь рассматривает проблему прогнозирования будущего сквозь призму волевой регуляции личности, отмечая, что волевая регуляция осуществляется благодаря тому, что «смысл действий изменяется через предвидение и переживание последствий действий или отказа от его осуществления».

Проблему временной перспективы в рамках изучения деятельности прогнозирования и формирования прогностической способности рассматривает Л. А. Регуш, делая при этом акцент на одном из аспектов временной перспективы – будущем, а точнее, опережающем отражении как фундаментальном свойстве психики. «Жизнь во времени требует от человека постоянного опережающего отражения, которое ... может проявляться в виде антиципирующих реакций процессов предвидения, прогнозирования и прогностических свойств личности» [194].

Л. А. Регуш [194] считает, что будущее представлено жизненными целями, планами, ориентациями и перспективами. Посредством постановки значимых целей оно оказывает решающее влияние на настоящее и прошлое, обеспечивая их качественной деятельностью и информативными воспоминаниями. «Будущее – это своеобразное психологическое образование, результат внутренней работы личности, направленной на создание непрерывной личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути». Представляя будущее «началом индивидуального времени», ученый обосновывает его потенциальную изменяемость и свободу построения: «человек не властен над объективным временем, зато свое психологическое время он структурирует свободно».

Механизм психологического прогнозирования будущего как более общий вид вероятностного прогнозирования включает в себя и механизм его проектирования личностью. Это позволяет во временной перспективе будущего более точно определить поле действия личного будущего в той его части, которую человек может преобразовывать [214]. Проектирование

предполагает применение различных форм активности по построению образа себя в будущем, гибкому планированию своей будущей жизни. Проектирование себя в будущее (построение своего личного будущего) как активный процесс работы воображения, самосознания является важнейшим механизмом саморегуляции жизнедеятельности.

Осмысленность жизни становится процессом установления перспективы настоящего, прошлого, будущего. Осмысливая настоящее, человек осознает уникальность мгновения, осмысливая будущее, осуществляет предвидение результатов своей деятельности через целеполагание. Осознание прошлого осуществляется в процессах запоминания и забывания как актуализации и вытеснения успешных и психотравмирующих событий. Осмысленность жизни проявляется в построении образа будущего. Как отмечает Е. В. Разгоняева, психологическое время отличается по своим свойствам от объективного времени, оно характеризуется отсутствием строгой метрики, линейности, непроницаемости и обратимости. Это субъективное время личности, определяющее избирательность в осознании своего жизненного пути, пристрастное отношение к событиям своей жизни и произвольное отношение с временем своей жизни [192]. Образ будущего – это субъективное представление человека о собственной жизни, в котором отражаются ценностные координаты его многомерного мира. В отличие от образа мира, который сочетает в себе чувственные и сверхчувственные измерения, образ будущего является сверхчувственным системным образованием. Д. А. Леонтьев [132] рассматривает процесс конструирования возможных вариантов будущего как одно из ключевых звеньев процесса самодетерминации в ситуации личностного выбора. В их исследовании отмечается, что неудовлетворенность настоящим положением дел, отсутствие эмоциональной насыщенности и интересов в настоящем способствуют возникновению больших ожиданий и большей значимости событий, которые планируются в будущем, формирования направленности в

будущее с целью восполнения существующего недостатка. Будущее – это результат внутренней проективной деятельности человека, итогом которой становится создание образа будущей жизни. В нем отражены возможности, желания, ценностная ориентация, человека, что связано с перспективами собственного развития и самореализации. Осознание будущего играет важную роль в процессе самореализации личности. Подчеркивая значимость будущего в развитии человека, В. Франкл писал, что с утратой человеком «своего будущего» утрачивает структуру его внутренний временной план, переживание им времени. Возникает бездумное наличное существование» [154].

Дж. Келли [93] считал, что люди главным образом ориентированы на будущее, а не на прошлые или настоящие события их жизни, поэтому поведение является предупреждающим по своей сути. Люди смотрят на настоящее так, чтобы предвидеть будущее, и поэтому они заинтересованы в предвидении будущего и построении планов. Для того, чтобы адекватно прогнозировать события, человек использует личностные конструкты – идеи или мысли, которые позволяют осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт. Формулируя предсказания в виде конструктов, человек регулирует свои отношения с миром.

По мнению К. Обуховского, способствовать развитию личности может лишь осуществление задач будущего («далеких задач»). Он полагает, что в случае ограничения действий человека задачами настоящего происходит обеднение психологической организации личности, поскольку такие задачи требуют уровня способностей ниже возможностей человека [171].

Способность личности к организации времени собственной жизни обуславливает успешность самореализации. Поэтому процесс самореализации личности детерминируется жизненной перспективой личности.

В. И. Ковалев [110] разработал понятие «временная перспектива», которое рассматривал в качестве специфического механизма регуляции

времени собственной жизни. Ученый рассматривал образ будущего как специфический способ психологического выделения будущего, как определенный процесс специального мыслительного и общего психического конструирования, и моделирования конкретного достижимого будущего.

Согласно мнению автора, транспектива – это некое временное образование, соединяющее в настоящем перспективу (будущее) и ретроспективу (прошлое) и дающее возможность «сквозного видения» и движения как из прошлого в будущее, так и из будущего в прошлое.

По мнению Л. В. Сохань, жизненная перспектива личности – это сложное духовное образование, являющееся одним из основных регуляторов сознательной активности человека на всем протяжении его жизненного пути. Сформированные и осознанные жизненные перспективы являются стимулом целенаправленной активности человека, а их отсутствие приводит к тому, что личность не может осознать смысл жизни, не способна реализовать свои потенциальные возможности. Жизненные перспективы постоянно модифицируются, трансформируются, совершенствуются, а потребность в формировании жизненной перспективы относится к тем духовным потребностям личности, которые, однажды возникнув, не исчезают на протяжении всего времени жизнедеятельности [214].

Однако, как замечают Л. В. Сохань и М. В. Кириллова, личность не только представляет и предвидит свою жизненную перспективу, но и определяет пути и средства ее реализации, что находит выражение в формировании жизненной программы. Авторы выделяют три уровня сформированности жизненной программы: низкий, средний и высший. Наименее развитая жизненная программа характеризуется, прежде всего, отсутствием индивидуально сформулированных смысложизненных целей и задач, жизненная перспектива содержит лишь ближайшие цели и планы, человек строит свою жизнь по социально заданным ориентирам. Для людей, у которых жизненная программа характеризуется средним уровнем развития, жизнь смоделирована на локальный промежуток времени, потребность в

самореализации входит в противоречие с отсутствием ясного представления о возможном направлении ее удовлетворения. Развитие жизненной программы на высшем уровне характеризуется наличием такой системы стратегических целей, при которых жизненная перспектива личности развернута на весь период ее жизни и ее достижение является смыслом жизни человека» [214].

Жизненная программа личности конкретизируется в ее жизненном плане, которые представляет собой систему желаемых целей и средств.

Е. Ю. Мандрикова [145] считает, что временная перспектива является совокупностью субъективных представлений личности о ее будущем, упорядоченных относительно временной оси. Вместе с тем в субъективном представлении эта ось сама по себе претерпевает определенные трансформации. Понятие временной перспективы в психологии было введено К. Левиным, как «всеобщность взглядов индивида на его психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данное время на реальном и различных ирреальных уровнях». Во временной перспективе он выделял зоны настоящего, ближайшего и отдаленного прошлого и будущего, а в пространственной перспективе – уровни реального и ирреального. К. Левин [100] поставил вопрос о существовании единиц психологического времени различного масштаба, обусловленных жизненными ситуациями и определяющих границы «психологического поля в данный момент».

Ж. Нюттен [170] заложил направление изучения временной перспективы как мотивационного образования. Он считал, что уровень реальности обеспечивает условие регулирующего влияния временной перспективы будущего в целенаправленном поведении, а не его уход в мир фантазий. Ж. Нюттен полагал, что способность конструировать долгосрочные личные цели является важной характеристикой человека.

Ученый разграничивает временную перспективу, временную ориентацию и временную последовательность. Под временной перспективой

понимается последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленными в сознании человека в некоторый конкретный момент времени. Выделяет характеристики временной перспективы: насыщенность, протяженность, глубина, уровень реалистичности.

Временная ориентация – доминирующая направленность поведения человека на объекты и события прошлого, настоящего или будущего.

Временной установкой он считает позитивную или негативную. Настроенность субъекта относительно прошлого, настоящего или будущего.

Таким образом, жизненная программа личности позволяет рассматривать реализацию трансдисциплинарного подхода как систему решений, психологических установок субъекта, отражающей его потребности.

Принципы, отражающие идеи организации обучения в трансдисциплинарной образовательной среде

Принцип партисипативности

В теории педагогики идеи партисипативного подхода впервые были введены в научный оборот Е. Ю. Никитиной [166] и в дальнейшем получили широкое развитие в исследованиях ее учеников (О. Ю. Афанасьевой, И. В. Касьяновой, И. А. Кравченко, Е. Б. Плохотнюк, М. В. Смирновой и др.).

В педагогической науке партисипативность рассматривается неоднозначно. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину (Е. В. Грош, И. В. Касьянова, И. А. Кравченко, Е. Ю. Никитина, О. Н. Перова, Е. Б. Плохотнюк, М. В. Смирнова и др.). В то же время некоторые авторы (У. Дж. Дункан, W. E. Deming, O. Irwin, P. B. Peterson и др.) различают данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки. Контент-анализ российской и зарубежной

управленческой литературы позволил нам выявить некоторые различия в употреблении терминов «участие», «партисипативность», «соучастие», «вовлеченность». В результате установлено, что под «участием» понимается:

- метод организации педагогического (в том числе и студенческого) коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению его членов;

- результат или следствие демократического стиля управления педагогическим коллективом;

- то же, что под термином «делегирование».

«Партисипативность» получает другие дефиниции:

- организационная идея, принцип управления организацией (И. А. Баткчева, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров, Е. А. Митродинова, В. М. Свистунов и др.);

- управленческий феномен, заключающийся в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах (Е. В. Вершигора, О. С. Виханский, А. И. Наумов, Р. А. Фатхутдинов, А. L. Wilkins, D. A. Wren и др.);

- метод мотивации и организации членов коллектива (Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремин, Дж. К. Лафта, П. В. Малиновский, Н. М. Малиновская и др.);

- средство повышения качества управленческих решений в организации (В. В. Глущенко, И. И. Глущенко, Б. Карлоф, Менар Клод, З. Е. Старобинский и др.).

На наш взгляд, понятие «партисипативность» несколько шире понятия «участие», которое рассматривается учеными преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении управленческих функций, а также решении организационных проблем. Что касается понятия «соучастие», то оно в основном трактуется как совместное решение проблем как руководителя, так и подчиненного (Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров, О. С. Виханский, Б. Л. Еремин, А. И. Наумов, В. И. Подлесных и др.). Термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для

организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У. Дж. Дункан, А. В. Карпов, Ю. В. Кузнецов, А. Маслоу, R.N. Ford, M. Friedman и др.). По нашему мнению, термин «партиципативность» является наиболее точным и полным в семантическом плане.

Из вышеизложенного следует, что партиципативность в педагогической науке [196] – это учет мнения каждого студента при решении той или иной социально значимой проблемы и профессионально-педагогической задачи; консультации, поиск согласия между будущим учителем и преподавателем; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых; совместное принятие решений; действенное делегирование прав; совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися (Б. М. Игошев и др.).

Такой подход к пониманию партиципативности представляется нам наиболее полным, ибо акцентирует внимание не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем и будущим специалистом, но и на поиске согласия путем переговоров и консультаций, на диалогическом типе взаимодействия субъектов переговоров. Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т. М. Давыденко [67], которая справедливо подчеркивает, что актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия). Убедительной также является идея [164] о необходимости системного использования соучаствующего стиля обучения, так как эпизодическое применение партиципативности приводит к восприятию «участия» как игры, хозяином в которой все-таки остается преподаватель [174]. Следует обратить внимание на точку зрения Э. Локка [154], который

указывает на процедуры совместного принятия решения в ситуациях гражданского выбора преподавателем и студентом, в том числе и на совместную постановку целей. Мы придерживаемся широкого толкования понятия «решение» как выбора альтернативы, в связи с чем к принятию решения относим и постановку целей, и определение способов разрешения проблем, и планирование [206]. Существенным признаком участия является совместное принятие решения преподавателем и студентом [185].

Таким образом, ориентация педагогической науки на партисипативность обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, во-вторых, повышение комфортности образования в целом, в-третьих, формирование необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия [178], в-четвертых, максимально эффективное использование возможностей для решения поставленной проблемы.

Партисипативность предполагает субъект-субъектное взаимодействие (а не воздействие) тьютора и студентов для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы. Механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на ту или иную проблему, принятия единого согласованного решения и обеспечения активности слушателей. В этой связи, как справедливо отмечает Е. Ю. Никитина, можно говорить о четырех основных парадигмах: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контрактации индивидуальной ответственности [178].

Принцип реализации обратной связи

Принцип реализации обратной связи является одним из основных принципов педагогического сопровождения самореализации личности студентов. В науке имеются различные точки зрения на категорию «обратная связь». Некоторые ученые (С. И. Архангельский и др.) понимают под ней устранение рассогласования путем регулирования системы,

последовательное расширение действий за счет использования текущей информации. Другие (А. В. Брушлинский [44], А. М. Матюшин и др.) рассматривают обратную связь как всеобщий механизм управления, регуляции адаптивных видов активности, обеспечивающих формирование многочисленных стереотипов поведения, навыков, привычек, установок, составляющих основу стандартных форм поведения и деятельности. По мнению И. В. Резанович [195], принцип обратной связи предусматривает информационное обеспечение образовательного процесса. С ее точки зрения «трансляция информации о воздействии результатов обучения должна быть стабильной, а ее использование – оперативным».

Таким образом, реализация обратной связи придает управляемому процессу педагогического сопровождения устойчивость, так как в случае отрицательной обратной связи сопоставление информации о ходе или результате того или иного процесса с заранее известной нормативной моделью дает основание для оценки и коррекции управляемого процесса.

Одним из условий реализации обратной связи является диалогичность, предполагающая восприятие обучаемого полноценным участником педагогического процесса вуза, субъектом педагогического взаимодействия. Диалогичность в контексте принципа обратной связи – это право студента и преподавателя быть самим собой, право на самовыражение и самореализацию. Диалогичность общения предполагает и внутренний диалог участников педагогического процесса, то есть их потребность и способность к рефлексии своей деятельности, а также взаимодействия [102]. Поэтому следующим условием реализации принципа обратной связи является интерактивное взаимодействие.

Интерактивное взаимодействие – это взаимовлияние участников педагогического процесса, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого [86]. Интерактивное взаимодействие представляет собой процесс обмена деятельностью между педагогом и

обучаемыми, обусловленностью деятельности обучающихся деятельностью педагога и наоборот. Атрибутами интерактивного взаимодействия являются:

- пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность личного контакта между ними;
- наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, способствующего реализации потребности каждого;
- планирование, контроль, коррекция и координация действий;
- разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками;
- возникновение межличностных отношений.

Актуализация принципа реализации обратной связи при педагогическом сопровождении самореализации личности студентов обусловлена также тем, что, по сути, осуществление обратной связи является альтернативой традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно-отчужденного педагогического процесса. Руководствуясь данным принципом при педагогическом сопровождении самореализации личности, решаются такие задачи, как реализация межсубъектных отношений участников педагогического процесса [169], определяющих восприятие ими друг друга как полноправных участников этого процесса, в ходе которого обеспечивается коррекция своих позиций и преподавателем, и студентом. В то же время отсутствие обратных связей между обучаемой и обучающей сторонами не дает возможности внести своевременные изменения в педагогический процесс, что может привести к получению побочных и незапланированных результатов и снижению эффективности реализации трансдисциплинарного подхода.

Принцип фасилитации

Термин «фасилитация» (производное от глагола *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) трактуется как тенденция, побуждающая людей

лучше выполнять простые или хорошо знакомые задания в присутствии других людей. Фасилитацию можно рассматривать как усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [120].

Педагогическая фасилитация – целенаправленное взаимодействие педагога и учащегося, способствующее жизненному, профессиональному самоопределению и саморазвитию личности, гуманизации ценностно-смысловой сферы и изменению субъектных позиций.

В исследовании Р. С. Димухаметова [72] разработана концепция фасилитации, создающая теоретический фундамент для системы повышения квалификации. Суть представленной технологии фасилитации заключается в инициировании самоактуализации педагога посредством обеспечения ведущей роли деятельности, развития сознания, независимости, свободы выбора в воспроизводстве новых знаний, личностно-профессиональном росте. Определен алгоритм управленческих действий преподавателя и обучающегося, представленный в виде «атрибутивного кольца»:

- 1) фасилитация мотиво-образующей деятельности;
- 2) фасилитация формирования цели;
- 3) фасилитация поиска предмета познания;
- 4) фасилитация поиска метода деятельности;
- 5) фасилитация поиска средств познания;
- 6) фасилитация реализации процесса;
- 7) фасилитация рефлексии.

Педагогическая фасилитация предъявляет целый ряд требований как к процессу обучения, так и к личности преподавателя, особенно к его умению строить взаимоотношения со студентами. Суть педагогической фасилитации в профессиональном образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования

специалиста-функционара к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника.

Потребности и мотивы активного поведения складываются не в исполнительской, а в ориентационной части взаимодействия. В связи с этим задача преподавателя – включить студентов в совместную ориентировку, разделить с ними ряд управленческих функций в целях создания условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновения реальных содержательных мотивов учения [105].

Мы считаем, что педагогическая фасилитация – это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень обучения профессионалов. Практически студент усваивает ровно столько, сколько у него возникло вопросов, т.е. насколько он был активен в учебном процессе. Никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не дает желаемого эффекта, если обучающиеся по тем или иным причинам остались пассивными слушателями, которые лишь присутствуют на лекции и машинально фиксируют ее содержание. Каждый из них берет от занятий ровно столько материала, сколько проявлено им сознательности при его восприятии.

При фасилитации обучения [72] преподаватель получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она позволяет преподавателю занять позицию не «над», а «вместе» со студентами и не бояться при этом быть обвиненным в «незнании существующих на практике проблем», которые анализируются в ходе курса и часто подвергаются сомнению.

Таким образом, трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о подготовке будущих педагогов по физической культуре, базирующуюся на

педагогических закономерностях и принципах подготовки будущих педагогов физической культуры.

1.3. Педагогический дизайн трансдисциплинарной образовательной среды

Педагогический дизайн наполняет понятие «проектирование» принципиально инновационным содержанием как новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности [237], которое позволяет организовать практическую деятельность, направленную на решение прикладных педагогических задач.

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 трансдисциплинарной среды является актуальной.

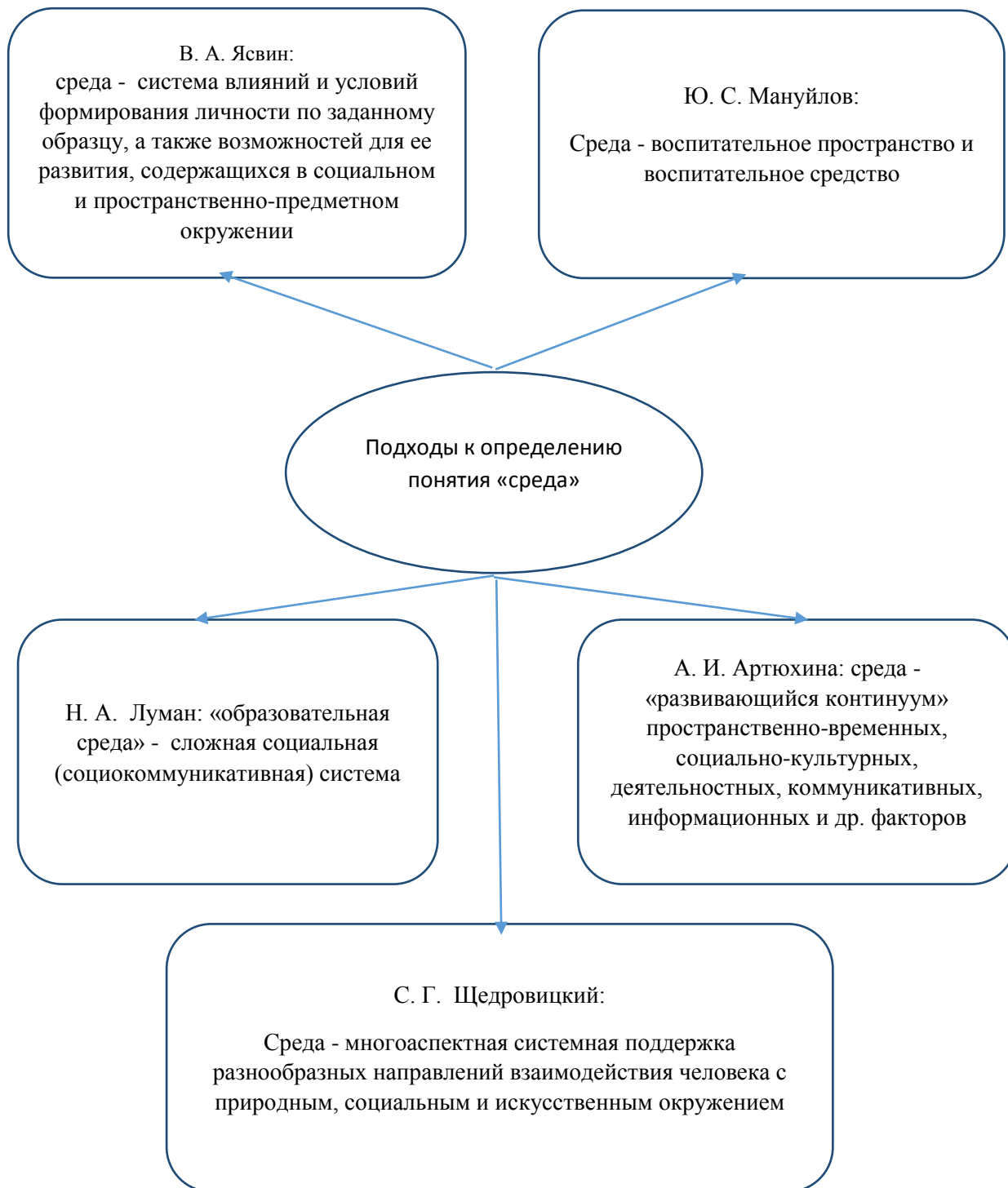
В литературе по проблемам педагогики и философии образования понятие «среда» встречается в ряду как традиционных, так и активно формирующих свой содержательный потенциал понятий [101]: среда, образовательная среда, культурно-образовательная среда, образовательное пространство, информационная среда, учебно-информационная 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» [212], 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 [169], 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 [44], придавая

ей принципиально нелинейный характер. Причем среда и человек образуют систему, в которой субъект рассматривается как первичный и исходный.

Рисунок 6 – Подходы к определению понятия «среда»



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.

При этом возможность при конструировании трансдисциплинарной среды мы рассматриваем как особое единство свойств образовательной среды – «ядро трансдисциплинарности». 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 [237]. Поэтому трансдисциплинарная среда предоставляет возможность получения необходимых для него информации, данных, сведений и т.д., умение же получать информацию и преобразовывать ее приобретается в процессе управления качеством подготовки студентов в условиях трансдисциплинарной среды.

Возможности трансдисциплинарной среды определяются полнотой и разнообразием средств (потенциалом, ресурсом), которые она предоставляет: предметный, исследовательский, а также организационный, научно-методический и т.д. [191]. 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 [237]. 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 [55], мы рассматриваем процесс подготовки будущих педагогов физической культуры в условиях трансдисциплинарной 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 «трансдисциплинарная среда» цепочку последовательно взаимосвязанных элементов: трансдисциплинарные цели образования – трансдисциплинарные результаты обучения и воспитания; субъект-субъектные отношения (деятельность преподавателя – деятельность студента), трансдисциплинарные организационные формы, методы обучения и воспитания, средства обучения и воспитания [78].

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.

В рамках трансдисциплинарного подхода [155] педагогический дизайн выступает в качестве многоуровневой информационной системы, где каждый объект генерирует различные информационные сигналы, образующие множественные связи, воздействующие на процесс подготовки будущих педагогов физической культуры. Сочетание этих компонентов задаёт образовательную среду с определенными характеристиками и развивающим потенциалом. Трансдисциплинарная образовательная среда выступает в качестве многоуровневой системы [78], 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.

Педагогический дизайн трансдисциплинарной образовательной среды требует анализа образовательных целей, разработки дизайнерских планов

[191], направленных на удовлетворение потребностей обучающихся, корректировки и преобразования дизайнерских идей в определённые 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.

Таким образом, в контексте трансдисциплинарного подхода [139] педагогический дизайн может выступать как важный компонент социальной практики, ориентированной на создание среды, где на основе представления различных образовательных ресурсов, разработанной системы мер организуется и направляется процесс становления личности обучающегося как субъекта культуры и жизнотворчества, обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образовательного процесса. Продуктом педагогического дизайна является опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, формирование современных ключевых компетенций [34], таких как умение действовать в рамках согласованных целей и задач; умение согласовывать свои действия с действиями партнера, умение самостоятельно развиваться, если уровень имеющихся способностей не отвечает требованиям современности.

Трансдисциплинарный подход развивается сегодня и как практический принцип организации образовательной деятельности, и как методологический подход в педагогике как теории образования [104]. Он обнаруживает (можно сказать диагностирует) достаточно новую ситуацию в образовательной практике и теории, связанную с осознанием образования как открытой самоорганизующейся нелинейной системы. Именно в качестве таковой системы образовательная среда может обусловить открытость,

динамизм и конкурентоспособность отечественных вузов. Средовой подход, являясь педагогической теорией (в определенном плане содержащей в себе социально-философские обобщения), одновременно может выступать в качестве методологии в педагогике, выполняя функцию организации системы профессиональных действий педагога и через него оказывая организационное влияние на деятельность учащегося. Однако теоретическое содержание и методологические возможности понятия «учебная (или образовательная) среда» могут быть прояснены только в контексте т.н. «средового» подхода к образованию [151]. Можно предположить, что средоориентированный (средовой) подход к образованию может претендовать, и не без оснований, на роль методологической базы формирующейся модели образования. Интерес к проблеме формирования «средового» подхода к образованию вообще и вузовскому образованию в частности контрастирует с достаточно слабой степенью разработанности этой проблемы в современной отечественной педагогической литературе. Таким образом, теория средового подхода разрабатывает свой собственный универсальный способ достижения социально значимых концептуальных педагогических целей.

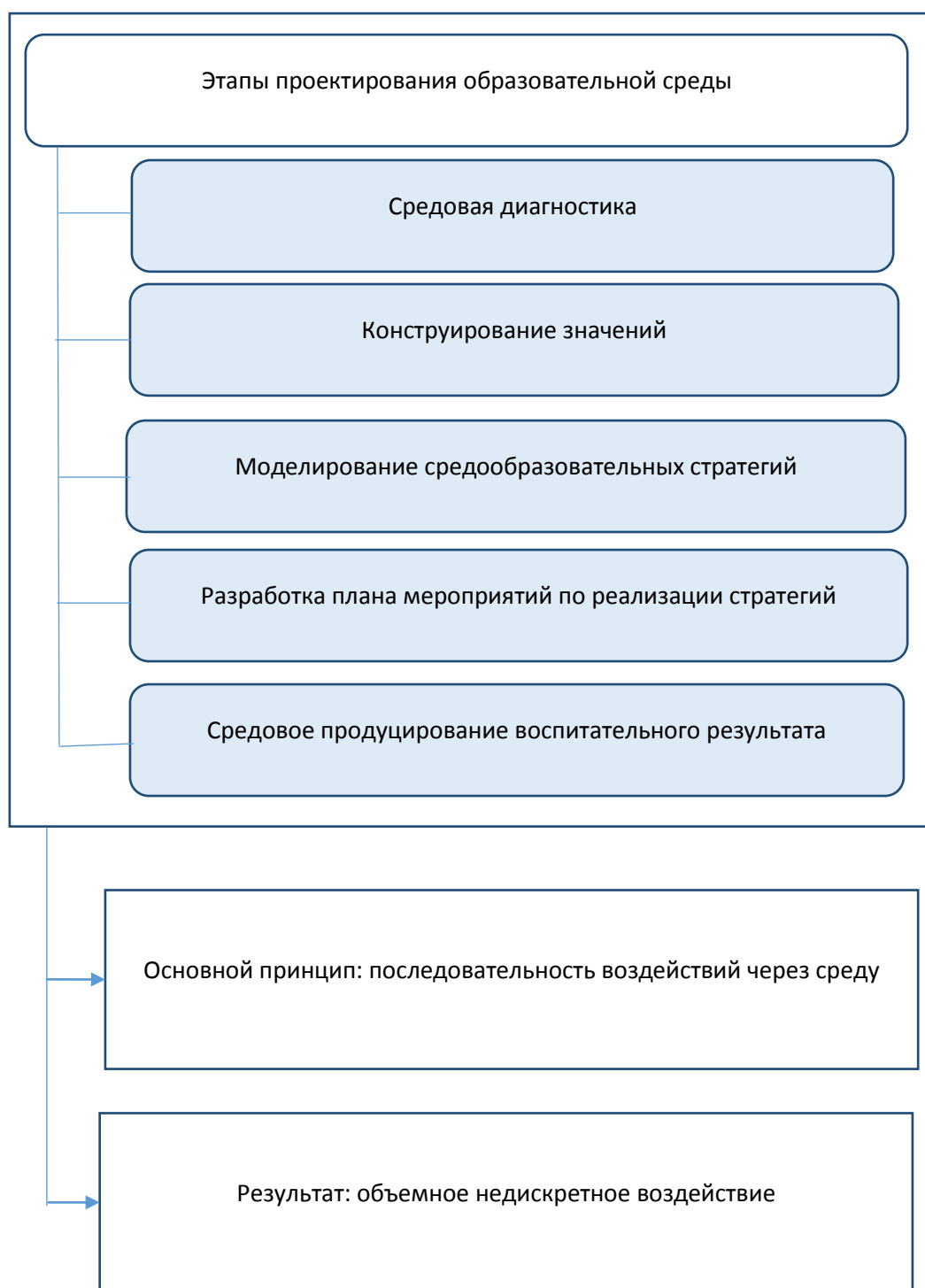
Несомненно, особенностью является использование той или иной философско-методологической базы для исследования. Нельзя ограничиваться формально и массово применяемым в современной педагогической науке диалектико-материалистическим методом. Концепция средового подхода находит базу в фундаментальных направлениях философско-методологической мысли. Она базируется на таких гуманистических направлениях, как синергетика, феноменология, экзистенциализм, герменевтика. Педагог-исследователь должен уметь оперировать инструментарием этих направлений, должен быть готов к путям исследования, которые носят недетерминистский характер, дают результаты исследования, которые интерпретируются, и эта интерпретация в ее многогранности не должна быть нивелирована, диссимилирована, «снята» в итоговых выводах исследователя [49]. Уникальность этой методологии в том,

что она не является методологией единичного подхода, это методология общего подхода, опирающегося на поиск типологических черт. Теория средового подхода является методологией для научно-педагогического исследования. Это выражается прежде всего в определении специфического объекта исследования – среды. Теория средового подхода требует от педагога-исследователя особого отношения к мониторингу педагогической действительности. Связано это с тем, что инструмент влияния педагога на учащегося, во-первых, масштабен и многогранен, открывается все время новыми гранями, одновременно процесс носит ярко выраженный темпоральный характер, во-вторых, применяется опосредованно. Особое значение мониторинга в принципиальной схеме деятельности педагога-исследователя, идущего к истине и действующего в логике средового подхода, в итоге не уникально [237].

Средовой подход, по мнению Ю. С. Мануйлова [146], 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.

Рисунок 7 – Методология проектирования образовательной среды по Ю. С. Мануйлову



Масштабность (во времени, в пространстве), которая присутствует в процессе внедрения средового подхода, масштабность и относительная

устойчивость внедренческих результатов, их определенная последующая «саморегенерируемость» формируют устойчивый позитивный результат и соответствующий настрой у тех, кто работает в логике средового подхода и смог культивировать среду с заданными свойствами [123]. Методология средового подхода очень трудоёмка (менять приходится среду, это труднее и дольше, чем заменить обучающую методику, те или иные учебно-методические материалы), но это окупается масштабностью полученных в результате внедрения плодов.

Образовательная среда рассматривается как новый тип системы, как самоорганизующаяся социальная система, представляющая собой циклично связанные самоорганизующиеся подсистемы, где предыдущая создает условия для последующей, причем последняя система в цикле поддерживает первую так, что, сохраняя друг друга, подсистемы защищают весь цикл [141].

Такой подход в описании системы базируется на идеях операционально закрытой системы, принадлежащей (У. Матурану и Ф. Вареллу). Циркулярная организация в динамике автономности и самопроизводства, по мнению этих авторов, характерна для живых и социальных систем, которые создаются и регенерируются сами благодаря сохранению организации гомеостатически неизменной путем вариации собственной структуры, т.е. сохраняют свою целостность, идентичность и границы. Операционально закрытые системы устроены таким образом, что из своих элементов они создают все составляющие эти системы компоненты – процессы, структуры, элементы [129].

Таким образом, операционально закрытая система – это не закрытая, а открытая система, осуществляющая особое взаимодействие с внешней средой (Н. Луман) [141]. Поэтому операционально закрытые системы определяются как сеть взаимосвязанных процессов производства компонент, образующих эту систему.

На таком понимании социальной системы строится и модель образовательной среды. Обоснование выбора подсистем среды строится на

основании выделения тех сфер проявления активности современного человека, где трансформационные процессы в современной культуре являются более значимыми и где человек нуждается в поддержке в связи с изменениями в механизмах передачи социокультурного опыта. Включение преподавателя и студента (которые тоже рассматриваются как автономные живые системы) в образовательную среду может быть сделано только на основе признания конструктивными спонтанности и способности к саморазвитию образовательной среды как сложной социальной системы [68].

Это означает, что планирование и управление в сложных операционально замкнутых системах, способных к самоорганизации, – таких как образовательная среда, не похоже на инженерную задачу, в которой реакция на выходе системы соответствует входному сигналу [69].

Одной из особенностей управления самоорганизующимися системами является новая роль управленца: не быть командиром, а быть катализатором и культиватором самоорганизующихся систем в разворачивающемся контексте. В переводе на образовательный контекст это означает, что преподаватель выступает в роли дизайнера образовательных сред как самоорганизующихся систем. Дизайн среды понимается как конструирование преподавателем таких процессов в выделенных подсистемах среды, которые бы приводили к проявлению активности учащихся, находящей выражение в саморазвитии учащихся и образовательной среды. Такая трактовка образовательной среды предполагает поиск адекватных педагогических способов управления данной системой [95]. Это, по сути дела, и есть задача средового подхода. Одним из возможных подходов к управлению может быть создание среды за счет обеспечения системной поддержки разнообразных направлений взаимодействия учащегося с его природным, социальным и культурным окружением за счет обеспечения и согласования с человеком средств построения образовательной практики. Поэтому моделирование трансдисциплинарной среды необходимо.

Основываясь на позиции И. А. Зимней [90], определяющей «образовательное (воспитательное) пространство, как ряд встроенных (от межгосударственного уровня до индивидуально-типической основы «Я»)» образовательных уровней и позиции В. А. Ясвина [237], 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 трансдисциплинарной среды следует рассматривать «как целостность, объединяющую две составляющие: внешнее (по отношению к образовательному учреждению) образовательное пространство и внутреннюю образовательную среду образовательного учреждения» [237]. При этом 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 трансдисциплинарную 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» [151]. 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 [70], 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» [70].

Поэтому в трансдисциплинарной 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 [31]. 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 [146].

Сущность педагогического дизайна заключается, прежде всего, в разработке и реализации педагогических стратегий в процессе обучения, т.е. педагогический дизайн представляет собой процесс, через который педагог определяет лучшие методы обучения, преследуя поставленную цель.

Уолтер Дик и Лу Карей представили модель педагогического дизайна, которая, базируясь на определениях, адаптированных Е. В. Везетиу, обеспечивает систематический, постепенный подход к педагогическому проектированию [54].

Стадии педагогического дизайна:

1. Оценка потребности в обучении.
2. Анализ личности учеников целесообразен для достижения наибольшего результата обучения.
3. Характеристики учеников.
4. Выбор педагогической стратегии.
5. Разработка дидактического материала.
6. Оценивание.

Основная задача педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды – планомерная разработка учебных курсов в контексте «ядра» трансдисциплинарности [78]. Главной задачей является именно восприятие и последующее применение полученных знаний на практике через дисциплинарный дискурс.

Для достижения этого в основы педагогического дизайна заложены 8 принципов американского психолога Роберта Ганье (Robert Mills Gagne), одного из основателей педагогического дизайна и автора книг по теории обучения [89].

1. Привлечение внимания учеников, мотивация на обучение, пробуждение интереса к теме и методам.

2. Объяснение целей и задач обучения. Здесь не только дается ответ на вопрос «зачем?», но и формируется определенный уровень ожиданий от итогов самого процесса.

3. Представление нового материала. Наиболее сложная часть процесса, поскольку выборочность восприятия любого нового материала свойственна человеческой психике. А это значит, что необходимо заранее предусмотреть определенные элементы, которые позволят удержать внимание ученика на

важных моментах и довести до него главную мысль проекта в максимально доступной форме.

4. Сопровождение обучения. По сути это руководство учениками и семантическое формирование установки на удержание полученного материала в долгосрочной памяти.

5. Практика. Необходимо быстро, пока новые знания еще свежи, опробовать их в реальных условиях или просто подтвердить соответствующим экспериментом, что четко и весьма эффективно увяжет теорию и приложение знаний.

6. Обратная связь. Оценка выбранного метода обучения и его эффективности невозможна без оперативного анализа. Поэтому еще на этапе разработки курса должна закладываться максимально гибкая система обратной связи (здесь пригодятся результаты анализа целевой аудитории и ее возможностей).

7. Оценка успеваемости и общая оценка эффективности учебного курса.

8. Перевод в практическую плоскость, помощь ученикам в сохранении знаний и их правильном применении

Рассмотрим основные модели педагогического дизайна [54].

I. ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), разбивающая весь процесс на 5 этапов.

1. Анализ

Самая важная стадия разработки: выделяются ключевые элементы, изучаются потребности учеников и задача учителя, формулируются измеримые и понятные цели обучения, оценивается целевая аудитория и формы работы с ней, а также составляется список ожидаемых результатов. Для повышения эффективности эта стадия также разбивается на несколько этапов, позволяющих за счет постепенного выявления ключевых точек четко сформулировать задачи. Тщательно проработанные цели помогают определить инструментарий учебного курса, степень его наполнения

интерактивными элементами и применимость уже имеющихся материалов и методик. Здесь же можно четко определить методики оценки эффективности самого процесса обучения. Явно и точно заданные ожидаемые результаты позволят четко сформулировать содержание и форму упражнений, контрольных вопросов, итоговых заданий и формы их подачи. А также дадут возможность сравнить между собой материалы и методики различных авторов, выбрав только максимально подходящие. Это поможет и самому ученику в процессе обучения, сконцентрирует внимание на сути предлагаемого материала и направит усилия на достижение целей. После того как выполнен анализ, цели обучения можно уточнить, что даст возможность приступить к разработке собственно учебных материалов.

2. Проектирование

Самая обширная и непредсказуемая стадия проекта [16]. В этот момент необходимо учесть все выводы стадии анализа и выработать общий план и структуру материала, оформить схему упражнений и оценок, визуальный ряд, интерфейс и общий дизайн, увязать между собой десятки порой сильно различающихся компонентов. По сути создается некий прототип, сценарий всего проекта, определяющий влияние каждого элемента на задачи, выявленные на первом этапе.

Этапы проектирования:

- Выбор средств обучения. Здесь все также начинается с анализа и изучения целевой аудитории, ожидаемых условий и форм обучения, содержания материалов и применимости к ним тех или иных методов демонстрации. Затем можно приступить к детализации учебных задач и уточнению инструментария, а также выявлению необходимых знаний, умений и навыков, позволяющих выполнить все задачи курса.
- Создание сценария или план-схемы будущих учебных материалов, оформление и утверждение внешнего вида типовых экранов, проработка рабочих макетов разных фрагментов и экспертная оценка

каждого элемента. Главное на этом этапе – уточнение технических требований к будущему курсу.

- Подготовка пробной версии учебных материалов, подбор или создание иллюстраций, анимационных эффектов и интерактивных элементов, аудио- или видеоряда. На этом этапе можно выявить отдельные недочеты, быстро исправить их и оперативно внести изменения в рабочий сценарий.
- Оценка и доработка материалов с точки зрения полного соответствия задачам. Здесь максимально эффективны сторонняя экспертиза и все виды моделирования: от педагогического эксперимента с обучением тестовой группы до мозгового штурма по выявлению сильных и слабых сторон разработанного продукта.
- Сопровождение и развитие учебных материалов. На этом шаге уже можно сосредоточиться на решении мелких технических вопросов, возникающих по ходу создания и тестирования, дополнять и расширять удачные модули, выявлять логические связки, готовить выход новых версий или создавать новые учебные курсы с использованием имеющихся наработок.

3. Разработка

Основная «техническая» стадия любого проекта, когда все созданные материалы занимают свое место в общей структуре, обрастают новыми элементами и логическими связями, проходят отладку и «притирку» между собой [25]. Здесь же можно очень тонко настроить выбор методов изложения материала, тона подачи, стиля, форму изложения отдельных элементов исходя из целей всего проекта и особенностей аудитории. На этом этапе окончательно встраиваются элементы общего контента, подбираются наиболее эффективные упражнения, вырабатываются формы обратной связи и проверки освоения материала (задания и способы контроля), оттачиваются интерфейс и связки (правила перехода) между отдельными темами или вопросами. Особое внимание следует уделить четкому определению

инструментария для подведения итогов проверки или практической работы, что позволит оценить эффективность всего курса. Этап разработки – это очень кропотливая, но творческая работа, требующая от создателей максимальной гибкости при выполнении жестких исходных установок.

4. Реализация

На этой стадии учебный курс загружается в соответствующую систему управления обучением (Learning Management System, LMS) или на ресурс, с помощью которого ученики могут получить доступ к материалам. Несмотря на малую значимость этой стадии, она позволяет оценить применимость учебных материалов на практике. Именно здесь можно проверить, подходит ли урок или курс для выбранной аудитории, получить первичные данные о его выполнении и эффективности, наладить связь с сообществом обучающихся, что даст дополнительный материал для подготовки инструкций, сопроводительных документов и так далее.

5. Оценка

После накопления первичной информации о выполнении учебного курса нужно оценить его эффективность. Необходимо соотнести поставленные на стадии анализа задачи с результатами, которые получены на практике. Оцениваются сами учебные материалы, достижение целей обучения, выполнимость того или иного типа заданий и их соответствие общей задаче. На основании этого дорабатывается курс в целом или отдельные уроки, оцениваются результаты учебной работы и намечаются пути корректировки учебных материалов. Эта стадия в идеале должна закончиться пересмотром требований к отдельным блокам и обновленной версией всего курса, другие модели педагогического дизайна

ADDIE в настоящее время считается практически стандартом разработки учебных курсов с использованием правил педагогического дизайна. Её логичность и хорошо просматриваемая связь с классическими методами дает массу преимуществ [167].

II. SAM – модель SAM (Successive Approximation Model, Последовательная модель приближения). Ее суть не в планомерном линейном развитии проекта, а в сочетании выполнения небольших по содержанию, по постоянно повторяющихся циклов разработки. Каждый из них постепенно приближает к выполнению общей задачи за счет все большей концентрации усилий по мере прохождения циклов. Это позволяет создать даже очень масштабные проекты «малыми шагами», разрабатывая каждый компонент максимально быстро и просто, поэтапно нарабатывая элементы взаимной привязки в процессе [198]. Однако и здесь обязательно используется логичная цепочка развития, а весь процесс делится на четыре основные стадии:

1. Подготовка (Preparation) – сбор информации и создание первичной базы данных по всему объему материала, который будет изучаться посредством итогового продукта. Подразумевается, что эта стадия должна быть очень быстрой, хотя на практике это далеко не так.
2. Циклическая разработка (Iterative Design) – по сути мозговой штурм всех участников проекта, позволяющий быстро наработать сначала основу, а затем за счет создания все новых и новых логических блоков нарастить общий объем материала.
3. Циклическое развитие (Iterative Development) – постоянное расширение материала за счет новых блоков, встраивание его в общую структуру и оценка полученных результатов.
4. Карта действия (Action Mapping) – быстрый и эффективный визуальный способ проектирования. По сути это моделирование действий человека в процессе обучения, изучающее его действия в незнакомой среде. Ее главными инструментами являются поиск наилучшего пути решения проблемы, создание стимулирующих, а не информационных материалов, включение в процесс изучения интуиции и экспертная оценка итогов. Проектировщик не создает «карту» самостоятельно, с самого начала над ней работают и обучающийся

(пока еще в рамках модели), и эксперт. Поэтому на данном этапе также необходим тщательный анализ, как и во время предварительной проработки проекта.

Такая методика явно ориентирована не на академическую среду, а на профессионально-техническое образование и корпоративный сегмент, где относительно легко установить измеримую цель и проанализировать степень её достижения. Процесс сосредотачивается именно на конкретных навыках, а не на общем объеме знаний, что предъявляет повышенные требования к практическому опыту самих разработчиков. Все элементы итогового продукта должны строго оправдывать свое существование, выполняя непосредственно поставленные задачи и отсекая все лишнее.

III. SMART – система проектного управления, базирующаяся на четко сформулированных и измеримых целях [36]. Её суть заложена в самом названии – Specific (Конкретный), Measurable (Измеримый), Attainable (Достижимый), Relevant (Актуальный) и Time-bound (Ограниченный во времени), вместе – SMART (Умный). То есть цель непременно должна быть конкретной, измеримой, достижимой, значимой и соотноситься с конкретным сроком. А скорость и эффективность выполнения задачи зависит от правильной её формулировки. Причем каким образом будет достигнуто выполнение, не имеет особого значения. Это может быть и поэтапное и планомерное повышение результатов за счет множества небольших шагов, и сразу ориентация на максимально возможный результат – главное, чтобы он был конкретно и объективно измерим. Предварительный анализ и планирование путей здесь также играют колоссальную роль, поэтому эта концепция применима и к педагогическому дизайну в целом.

IV. ALD – методика ALD (Agile Learning Design) делает акцент на скорости, гибкости и кооперативности разработки. Она вобрала в себя множество наработок из области создания программного обеспечения, главный ее козырь – ускорение повышения квалификации за счет резкого увеличения концентрации на специфических задачах [203]. Поэтому она все

чаще находит свое место в создании систем дистанционного обучения и переподготовки, где необходима интенсивная передача материала и использование активного интереса самого обучающегося.

Основные принципы методики ALD:

1. Диалоговая подача материала с постоянной повторной проработкой ключевых моментов для закрепления.
2. Применение шаблонов и других стандартных инструментов для быстрого и эффективного выполнения задачи.
3. Активное использование интереса обучающегося и его стимулирование.
4. Приоритет подачи ключевых моментов над второстепенными.
5. Активное привлечение экспертов в узких областях знаний.
6. Создание интерактивных баз данных со всем справочным материалом как по самой теме, так и по близким дисциплинам.
7. Концентрация на самом процессе обучения и материале, а не на планировании.
8. Систематическая оценка процесса обучения и потребностей ученика на каждом этапе.

Педагогический дизайн трансдисциплинарной образовательной среды позволяет проектировать, создавать и оценивать обучающие материалы с позиции экспектаций субъектной образовательного процесса. Понятие «экспектации» (в переводе с английского – ожидание) [208] рассматриваются как процесс и как состояние. Анализ процессуального компонента экспектаций широко представлен в психологических исследованиях. Так, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, рассматривая экспектации 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 [181]. Ожидания как процесс представления будущего рассматривал Ф. Полак, который считает, что образ

будущего отражает медиану ожиданий отдельных социальных групп, общества в целом в конкретной исторической и социокультурной ситуации. Таким образом, ожидание будущего связано с субъективным анализом настоящего. Проектирование «образа будущего» предполагает выбор жизненного пути как формы целенаправленной организации человеком собственной жизни, включающая его отношение к собственным возможностям и ресурсам, их актуализации и реализации [184].

Ожидания отражают результат как приложенные усилия, результат как вознаграждение, результат как удовлетворенность деятельностью. Ожидание результатов – это соотношение между приложенными усилиями и полученными результатами. Смысловое поле экспектаций, связанных с ожиданием результатов, образуют понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность».

Эспектации как субъективная оценка вероятного результата, оказывают влияние на дизайн трансдисциплинарной образовательной среды и определяют приоритетные ориентации (векторы) подготовки будущего педагога физической культуры: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [1]. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции. Поэтому в контексте педагогического дизайна 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 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 [190].

В условиях трансдисциплинарной образовательной среды педагогический дизайн подготовки будущего педагога физической культуры осуществляется в соответствии с принципами нелинейности, неустойчивости, незамкнутости, динамической иерархичности, наблюдаемости.

Высшая школа, как правило, учит решать в основном линейные, развивая у людей линейную интуицию, сея иллюзию простоты этого мира. Эффективность обучения проверяется на уровне оптимальных параметров, поэтому так важен простой линейный случай [205]. Он экономит интеллектуальные усилия всех субъектов образовательного процесса. Процесс управления качеством в линейных системах рассматривается как результат суммарного воздействия на систему есть сумма результатов, так называемый линейный отклик системы, прямо пропорциональный воздействию.

В условиях трансдисциплинарности как нелинейной системы управления результат суммы управленческих воздействий не равен сумме их результатов [174]. В таком случае управленческое воздействие рассматривается как предпосылка к изменению качества, а «ядром трансдисциплинарности» становится субъектность будущего педагога [134] физической культуры. В кризисных ситуациях, повсеместных в наше время, востребуются именно нелинейные методы, нелинейное мышление.

Для замкнутой системы управления качеством справедливы фундаментальные законы сохранения (энергии, импульса, момента импульса), радикально упрощающие описание простых систем. Незамкнутость системы управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры позволяет развиваться системе от простого к сложному, разворачивать программу личностного роста будущего педагога физической культуры в соответствии с индивидуальной траекторией [186]. Это означает, что иерархический уровень может развиваться, усложняться,

только при обмене эффективной коммуникации всех субъектов образовательного процесса.

Неустойчивость – это свойство всех обучающихся систем, всех ситуаций выбора или генерации ценной информации. Таким образом, в точке неустойчивости система (даже замкнутая) действительно становится открытой, является чувствительным приемником воздействий других уровней управления качеством. Такие состояния неустойчивости, выбора принято называть точками бифуркаций, они неперенны в любой ситуации выбора метода и приема обучения, выбора способа и модели управления качеством.

Значимость точек бифуркации еще и в том, что только в них можно несиловым, информационным способом, т.е. сколь угодно слабыми воздействиями повлиять на выбор поведения системы через трансформирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего педагога физической культуры [186].

Динамическая иерархичность модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры отражает взаимодействие минимум трех иерархических уровней системы – уровень обучающегося (студента), уровень обучающего (преподавателя) и уровень управления процессом обучения [202]. Этот принцип описывает возникновение нового подхода к управлению качеством по горизонтали, т.е. на одном уровне, когда медленное изменение управляющих параметров мегауровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры.

Принцип, наблюдаемости подчеркивает относительность наших представлений о результате управления качеством, так как целостное описание иерархической системы складывается из коммуникации между наблюдателями разных уровней.

Педагогический дизайн трансдисциплинарной образовательной среды предполагает изменение смыслового наполнения содержания образования,

организации образовательного процесса, оценки образовательных результатов:

1) смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта [175];

2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и других проблем;

3) 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;

4) оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе.

Рассмотрим технологию педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды.

На первом этапе педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды определяется уровень целостности трансдисциплинарных связей, завершающийся формированием новой дисциплины, носящей интегративный характер и имеющий собственный предмет изучения. В качестве основного источника трансдисциплинарности на этом уровне выступают комплексные переходные науки и, соответственно, в основе рассматриваемого уровня объединения лежит переходный тип трансдисциплинарного взаимодействия [156].

Вторым уровнем педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды уровень дидактического синтеза. Дидактический синтез характеризует не только содержательное объединение учебных предметов в контексте «ядра» трансдисциплинарности [78], но и определяемый ею процессуальный синтез, предполагающий прежде всего интеграцию форм учебных занятий.

Третьим уровнем педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды является уровень трансдисциплинарных связей, взаимообуславливающий решение таких дидактических задач, как актуализация знаний студентов, их обобщение и систематизация.

Осуществление трансдисциплинарной интеграции учебных предметов на более высоком уровне системности содержания образования должно осуществляться на пути повышения мотивации к изучению общеобразовательных и специальных предметов за счет создания более реальной и близкой перспективы использования формируемых в них знаний и умений, устранении дублирования в изучении определенного учебного материала, обеспечение системности в формировании у студентов знаний [191]. В таком случае формируются личностные компоненты профессиональных ожиданий (самооценка личности, ее аттитюды, ценности, мотивы, опыт взаимодействия), поэтому профессиональное ожидание становится совмещением личного опыта, опыта других людей и ситуации.

Основу педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды составляет единство теоретической и практической подготовки, которое обогащает проблематику психолого-педагогических дисциплин актуальными для процесса воспитания и обучения вопросами, раскрывает теоретические знания на материале реальных проблем практики [151]. Необходимо, чтобы профессиональная подготовка представляла собой системный целостный процесс, направленный на формирование у будущих специалистов системы интегрированных знаний и умений. В данном случае формируются ситуационные компоненты профессиональных ожиданий как оценка внешних возможностей взаимодействия, опыт значимых других, оценка последствий взаимодействия, оценка вероятности и желательности ожиданий от профессии.

На каждом уровне педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды определяющее значение имеет конкретный комплекс знаний [146]:

- 1) о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных;
- 2) о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории;
- 3) о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций;
- 4) о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень;
- 5) о критериях и показателях оценки результативности научно-исследовательских работ применительно к каждому циклу познания и преобразования практики [148].

Степень трансдисциплинарности [155]:

- 1) сопряжение наук, при котором границы перехода от одной науки к другой сглаживаются;
- 2) переплетение наук, которое происходит в том случае, когда один и тот же объект изучается разными науками;
- 3) методологические заимствования одной науки у другой (например, математические методы);
- 4) полная научная интеграция, при которой возникает новая научная дисциплина (например, спортивная педагогика).

Уровни трансдисциплинарности [157]:

- 1) Внутренняя трансдисциплинарность: осознание общих целей и задач науками и предметами с сохранением собственного предмета исследования; создание синтетической науки и учебного курса; формирование комплексной науки или курса.
- 2) Внешняя трансдисциплинарность, обусловленная взаимодействием различных наук при изучении определенных проблем.

Важно отметить, что в ходе процессов трансдисциплинарности в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами. Таким образом, 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, трансдисциплинарная образовательная среда вуза рассматривается нами как сложное явление, многокомпонентная совокупность, определяемая как пространство индивидуальной траектории деятельности субъектов образовательного процесса, взаимодействие которых обеспечивает содержание образования организационными формами, методами и средствами обучения и воспитания [88]. Совокупность этих элементов и составляет трансдисциплинарную образовательную среду вуза, обеспечивающую качественное освоение образовательной программы. Современный образовательный процесс помимо формирования знаний, умений и навыков, компетенций оказывает влияние на развитие профессиональных ожиданий, которые являются результатом совмещения ситуационных и личностных факторов, влияющих на студента в процессе обучения в вузе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. Тезаурус понятия «трансдисциплинарность» представлен нами в контексте дихотомии прикладного и фундаментального в науке и включает компоненты тезауруса (этимологию понятия, компоненты понятия, внутренние и внешние связи понятия, свойства понятия, синонимия, антонимия и меронимия понятия).

2. Трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о подготовке будущих педагогов по физической культуре, 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 должностования и обязательности элементов-фрагментов единого мира

3. 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.

4. В качестве закономерностей реализации трансдисциплинарного подхода выделены: 1) детерминантные закономерности; 2) атрибутивные закономерности; 3) продуктивные закономерности.

5. Закономерности реализации трансдисциплинарного подхода обуславливают выделение 3 групп принципов: 1) Принципы, отражающие идеи организации подготовки будущих педагогов ФК (принцип гуманизма, принцип культуросообразности, принцип синергичности); 2) Принципы, отражающие идеи развития личности студентов в трансдисциплинарной образовательной среде (принцип субъектности, принцип прогнозирования, стратификации); 3) Принципы, отражающие идеи организации процесса обучения в трансдисциплинарной образовательной среде (принцип партисипативности, принцип реализации обратной связи, принцип фасилитации).

6. Основная задача педагогического дизайна трансдисциплинарной образовательной среды – планомерная разработка учебных курсов в контексте «ядра» трансдисциплинарности. Педагогический дизайн трансдисциплинарной образовательной среды позволяет проектировать, создавать и оценивать обучающие материалы с позиции экспектаций субъектной образовательного процесса.

Глава II. Методико-технологическое обеспечение трансдисциплинарного подхода

2.1. Педагогическая технология реализации трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры

Центральными тенденциями обеспечения высокого уровня подготовки будущих педагогов физической культуры становятся ориентация на внедрение трансдисциплинарных технологий в процесс обучения [51]. В то же время для ориентации на трансдисциплинарность становится особой методологической «идеологией» в подготовке студентов педагогического вуза, так как подготовка будущего учителя в этом случае позволяет не только повысить качество педагогического образования [79], но и усилить практико-ориентированные аспекты обучения. В частности, как отмечает В. С. Мокий [157] в стратегии организации трансдисциплинарного образования, речь идет о нетрадиционном подходе, нацеленном не только на передачу знания, но и на совместное творческое исследование, ориентированное на различные когнитивные ресурсы. Поэтому трансдисциплинарность можно рассматривать как методико-технологическую основу организации педагогического управления качеством подготовки студентов педагогического вуза [187], основанную на интегрировании ранее разобщенных составляющих (теоретической и практической) подготовки в системное образование.

Технологичность, настаивает В. А. Слостенин [206], становится сегодня доминирующей характеристикой деятельности учителя, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса. Технологичность – это показатель радикального повышения уровня инструментальности, технической вооруженности образовательной деятельности. В технологии максимально

отражаются объективные законы предметной сферы, обеспечивающие полное соответствие результата поставленным целям. Однако операциональная сторона педагогической (в отличие от материальной и технической) деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, а рациональный аспект – от эмоционального. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в инженерно-технических областях [44].

Понятие «педагогическая технология» в последнее время получает все большее распространение в теории обучения. Первоначально термин «технология» употреблялся в отношении к производству как совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Поиски учеными и практиками эффективного единого подхода, способного синтезировать, интегрировать широкое разнообразие форм и методов, моделей учебного процесса, привели к изучению возможностей конструирования учебного процесса [201].

Рассмотрим подходы к определению понятия «педагогическая технология» в современной педагогике.

1. Педагогическая технология как система процедур педагогических воздействий, в принципе обеспечивающих достижение оптимальных результатов педагогического процесса.

Это самое широкое понимание феномена педагогических технологий в теории и практике обучения. Использование педагогических технологий в процессе обучения позволяет выстроить не только целостный педагогический процесс, но и отдельные элементы этого процесса. Например, технологии устного опроса, технологии обучения тактическим действиям в игровых видах спорта и т.д.

В работах Л. Н. Бережновой, И. В. Вачкова, А. К. Колеченко, С. А. Смирнова, Н. Б. Крыловой, Р. де Киффера, М. Мейера, Н.

Ю. Шумаковой [231] педагогические технологии представлены как средство, то есть как производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса.

2. Педагогическая технология как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

В. А. Сластенин [206] подчеркивает, что педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. Отметим, что технология – это не только последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений, но и совокупность методов, приемов обучения, гарантировано приводящих к заданному результату.

Отметим, что в отличие от метода обучения, технологией может являться только то, что поддается точному описанию и алгоритмизации.

Поэтому основными признаками технологии являются:

- системность (системный способ мышления и организации деятельности);
- воспроизводимость (она может быть воспроизведена другими педагогами);
- результативность (адекватность результатов педагогического процесса поставленным целям, что требует постановки диагностических целей и разработки соответствующих способов диагностики результатов).

В. А. Сластенин [206] выделяет следующие признаки педагогической технологии и технологий воспитания:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого лежит определенная методологическая, философская

позиция автора. Таким образом, можно различать технологию процесса передачи знаний и технологию развития личности [201];

- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов дифференциации и индивидуализации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми учениками;
- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий изменения результатов деятельности.

Поэтому, педагогическая технология должна быть достаточно гибкой, предусматривающей различные варианты возникающих педагогических ситуаций и адекватные им способы реагирования.

3. Личностно ориентированные технологии, обеспечивающие эффективное взаимодействие педагога и учащегося.

Е. В. Бондаревская [37] считает, что основными характеристиками данных технологий являются диалогичность, деятельностный, творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития обучающегося, предоставление ему пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Личностно ориентированные педагогические технологии реализуют гуманистические цели и принципы, поэтому основу таких технологий составляет «личностно утверждающая ситуация», предполагающая

реализацию принципа субъектности в обучении. Только позиция субъекта своей учебной деятельности позволяет открывать личностные смыслы процесса обучения, ставить и достигать когнитивных целей, удовлетворять потребность в саморазвитии. М. Н. Вартофский [48] рассматривает содержание педагогической технологии в связи с практическим освоением окружающего мира. Исторически сформировалась технология, представляющая собой целенаправленную и сознательную организацию человеческих навыков для достижения определенной цели, к тому же постоянно возобновляющуюся, с тем чтобы каждое поколение передавало свой опыт и достижения следующему поколению.

Педагогические технологии В. М. Шепель относит к человековедческим технологиям, которые отличает большая наукоемкость, так как они предполагают использование огромного объема информации, касающейся человека, условий его жизнедеятельности и т.д.; трудоемкость алгоритмирования; низкий коэффициент гарантированности достижения замысла, что обусловлено противоречивостью и уникальностью объекта, так как он подвержен воздействию множества внутренних и внешних факторов) [229].

Подобной точки зрения придерживается В. Д. Семенов, который считает, что педагогическое взаимодействие составляет «ядро собственно педагогического процесса и проявляется в совместном труде для души (взаимопереживание, сочувствие, солидарность); совместный труд познания (взаимопонимание, совместная радость открытия); совместный предметно-физический труд (общественно-полезный, учебный, производительный); совместный труд общения (самоотдача, милосердие, взаимообогащение) [202].

Однако развитие конкретной творческой личности настолько индивидуально и настолько зависит от стечения жизненных обстоятельств, что трудно представить себе формализованное описание конкретных педагогических технологий, с помощью которых идет преобразование

личности. Тем не менее в науке непрерывно предпринимаются попытки подобного определения «педагогической технологии» как системы или системного метода. Например, ЮНЕСКО трактует «педагогические технологии как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, а также их взаимодействие, ставящее своей задачей оптимизацию форм образования» [202].

4. Педагогическая технология как совокупность действий, операций и процедур инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса.

М. В. Кларин связывает специфику педагогической технологии с конструированием и осуществлением такого учебного процесса, который должен гарантировать достижение поставленных целей [105].

Автор выделяет ряд компонентов технологического подхода к обучению, к которым относит:

- постановку целей и их уточнение как первоочередную задачу работы учителя;
- строгую ориентацию всего хода обучения на учебные цели;
- ориентацию учебных целей и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов;
- оценку текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на достижение поставленной цели;
- заключительную оценку результатов [107].

5. Педагогическая технология как система компонентов педагогического процесса.

Г. К. Селевко [201] дает следующее определение педагогической (образовательной) технологии: «это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к

намеченным результатам». Любая педагогическая технология охватывает конкретную область педагогической деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд соответствующих ей деятельностей (и соответствующих технологий), с другой стороны, она сама может быть включена как составляющая часть в деятельность (технология) более широкого (высокого) уровня. В этой иерархии (вертикальной структуре) Г. К. Селевко выделяет четыре соподчиненных класса образовательных технологий, адекватных уровням организационных структур деятельности людей и организаций [201].

1. Метатехнологии представляют собой образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования (социально-педагогический уровень). Это общепедагогические (общедидактические, общевоспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении, например, технология развивающего обучения, технология управления качеством образования в регионе и т.д.
2. Макротехнологии, или отраслевые педагогические технологии, охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины (общепедагогический, общеметодический уровни), например, преподавание учебного предмета, технология компенсирующего обучения.
3. Мезотехнологии, или модульно-локальные технологии, представляют собой технологию осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса или направленные на решение локальных дидактических, методических или воспитательных задач, например, технология отдельных видов деятельности субъектов и объектов, технология изучения данной темы, технология урока, технология усвоения, повторения или контроля знаний.

4. Микротехнологии нацелены на решение узких оперативных задач и относятся к индивидуальному взаимодействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень), например, технология формирования навыков письма, тренингов по коррекции отдельных качеств индивида.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки (область педагогической теории), исследующей и проектирующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы алгоритмов, способов и регулятивов деятельности, и в качестве реального процесса обучения и воспитания. Она может быть представлена либо всем комплексом своих аспектов, либо научной разработкой, либо описанием программы действий, либо реально осуществляться в практике процессом.

Существенная черта педагогической технологии – процесс **целеобразования** [76]. Если в традиционной педагогике проблема целей не особенно волнует теоретиков и практиков, они задаются весьма нечетко, а степень их достижения определяется на глазок, то в педагогической технологии это центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах: 1) диагностичного целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала; 2) развития личности в целом.

Наконец, благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике – **принцип целостности**, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса [61]. Принцип целостности означает, что при разработке проекта будущей педагогической системы любого из видов образования необходимо достичь гармоничного взаимодействия всех элементов ПС как по горизонтали (в рамках одного периода обучения – четверти, семестра или учебного года), так и по вертикали – на весь период обучения. При этом недопустимо внесение

изменений в один из элементов ПС, не затрагивая соответствующей перестройкой другие. К примеру, изменяя цели образования, оставляют неизменным его содержание и процессы обучения. Такие деформированные ПС нежизнеспособны, о чем свидетельствует богатая история бесконечного перекраивания школьных учебных планов и программ» [214].

Технологичность, настаивает В. А. Сластенин, становится сегодня доминирующей характеристикой деятельности учителя, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса. Технологичность – это показатель радикального повышения уровня инструментальности, технической вооруженности образовательной деятельности. В технологии максимально отражаются объективные законы предметной сферы, обеспечивающие полное соответствие результата поставленным целям. Однако операциональная сторона педагогической (в отличие от материальной и технической) деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, а рациональный аспект – от эмоционального. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в инженерно-технических областях [206].

Таким образом, понятие педагогической технологии в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1. **Общепедагогический уровень:** педагогическая технология как совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. **Частнометодический уровень:** педагогическая технология как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания, обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя.

3. **Локальный (модульный) уровень:** локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач

(технология отдельных видов деятельности, формирования понятий и т.д.) [206].

Каждый элемент педагогической технологии содержит три функции педагогического воздействия: инициирование активности субъекта, оснащение его способами деятельности и стимулирование свободного индивидуального выбора. Овладение педагогическими технологиями заключается в интеграции всех этих элементов системы, в овладении ими.

Большой вклад в изучение педагогических технологий внес В.М. Монахов. Под педагогическими технологиями В. М. Монахов понимает «набор процедур, обновляющих педагогическую деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат» [158]. Глубинный смысл педагогических технологий, по мнению исследователя, состоит, во-первых, в особенности перевода замысла учителя на язык предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса, во-вторых, главные моменты в проекте – структура и содержание учебно-познавательной деятельности учащегося, а не педагогические воздействия учителя, в-третьих, методология технического целеполагания.

От общей педагогической технологии перейдем к частной технологии активизации учебно-познавательной деятельности. В настоящее время большое внимание уделяется интерактивным технологиям обучения, которые позволяют не только оптимизировать процесс обучения, но и способствуют самореализации личности студентов в процессе обучения [157].

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии студентов с познавательной ситуацией. Процесс обучения выступает как реальность, в которой студент находит для себя область осваиваемого опыта.

По сравнению с традиционными, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с преподавателем: его активность уступает место активности учащихся, задача учителя – создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии студенты выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт учителя, который не столько

дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Использование интерактивных методов в процессе обучения оказывает значительное влияние на самореализацию личности студентов в процессе обучения: усиливает мотивацию обучения, общения со сверстниками, обогащает жизненный опыт, активизирует саморазвитие. Человек осознает потребность в таком общении-взаимодействии [149].

В современной педагогике интерактивные методы воспитания, обучения – одна из важных категорий, так как эти методы обеспечивают интенсивное включение студентов в процесс педагогического взаимодействия, при котором главной целью становится решение конкретных образовательных задач на основе самораскрытия, реализации потенциала личности студентов.

Обучение, в котором преобладающая роль отводится взаимодействию в группе, не только усиливает активность всех участников образовательного процесса, но и обеспечивает более глубокую проработку материала участниками за счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрения вопроса с разных точек зрения. Психологический эффект применения интерактивных технологий [62] заключается, во-первых, в создании комфортной обучающей среды, поскольку, работая в малой группе, студенты чувствуют себя более свободно, уверенно, мнение каждого принимается всей группой; во-вторых, в развитии личностных качеств и повышении самооценки; в-третьих, в повышении коммуникативной компетентности студентов, так как стимулируют развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса. Следовательно, можно предположить, что интерактивное обучение, основанное на законах взаимодействия, создает на занятиях условия, способствующие активизации познавательного интереса, формированию мотивов и реализации познавательной деятельности студентов.

Современная педагогика богата целым арсеналом методов, используемых в интерактивных технологиях обучения, среди которых можно выделить [8]:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки);
- изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, сократический диалог);
- тестирование;
- обратная связь;
- дистанционное обучение;
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений, ПОПС-формула);
- разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);
- тренинги.

Таким образом, интерактивные технологии основаны на специальных формах организации познавательной деятельности, подразумевая вполне конкретные и прогнозируемые цели. Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых обучаемый чувствует свою успешность [75], свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Таким образом, понятие педагогической технологии в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1. **Общепедагогический уровень:** педагогическая технология как совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. **Частнометодический уровень:** педагогическая технология как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания, обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя.

3. **Локальный (модульный) уровень:** локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий и т.д.) [12].

Каждый элемент педагогической технологии содержит три функции педагогического воздействия: инициирование активности субъекта, оснащение его способами деятельности и стимулирование свободного индивидуального выбора. Овладение педагогическими технологиями заключается в интеграции всех этих элементов системы, в овладении ими.

В качестве методологического ориентира для построения технологии нами выбрана теория педагогических технологий В. М. Монахова [158], поскольку в ней используются: параметрическая модель учебного процесса, технология проектирования учебного процесса и технология проектирования методической системы преподавания в вузе.

Первый блок технологии, в соответствии с теорией В. М. Монахова [159], представляет собой методологию моделирования педагогических объектов, совокупность которых и представляет концептуальные основы подготовки будущих педагогов физической культуры. Рассматривая моделирование как процесс создания модели управления, мы выделили мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты трансдисциплинарной технологии подготовки

будущих педагогов физической культуры [78]. Содержательное наполнение компонентов трансдисциплинарной технологии подготовки будущих педагогов физической культуры представлено нами на стратегическом (потенциальном) уровне, тактическом (оптимальном) уровне, оперативном (предметно-операциональном) уровнях. Разработанная нами трансдисциплинарная технология подготовки будущих педагогов физической культуры реализуется в особых условиях организации образовательного процесса – трансдисциплинарной образовательной среде.

Второй блок технологии, который в теории В. М. Монахова [159] называется «Оптимизация объектов и процессов», в нашей технологии органично связан с организацией трансдисциплинарной образовательной среды. Для решения комплексной проблемы формирования трансдисциплинарной образовательной среды в качестве методов обучения, объединяющих дисциплины в рамках когнитивного опыта решения сходных задач.

Рассмотрим содержательное наполнение технологии реализации трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры.

Использование интерактивных методов в трансдисциплинарной технологии усиливает мотивацию обучения, оптимизирует общение, обогащает жизненный опыт, активизирует саморазвитие [79]. Человек осознает потребность в таком общении-взаимодействии.

В современной педагогике интерактивные методы воспитания, обучения – одна из важных категорий, так как эти методы обеспечивают интенсивное включение студентов в процесс педагогического взаимодействия, при котором главной целью становится решение конкретных образовательных задач на основе самораскрытия, реализации потенциала личности студентов [165].

В условиях трансдисциплинарности преобладающая роль отводится взаимодействию в группе, не только усиливается активность всех участников

образовательного процесса, но и обеспечивается более глубокая проработка материала участниками за счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрения вопроса с разных точек зрения. Психологический эффект применения интерактивных технологий заключается, во-первых, в создании комфортной обучающей среды, поскольку, работая в малой группе, студенты чувствуют себя более свободно, уверенно, мнение каждого принимается всей группой; во-вторых, в развитии личностных качеств и повышении самооценки; в-третьих, в повышении коммуникативной компетентности студентов, так как стимулируют развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса. Следовательно, можно предположить, что интерактивное обучение, основанное на законах взаимодействия, создает на занятиях условия, способствующие активизации познавательного интереса, формированию мотивов и реализации познавательной деятельности студентов.

Цель подготовки будущего педагога физической культуры в концепции В. Е. Жабакова определяется трансдисциплинарной мировоззренческой позицией, в которой приоритет отдан объективным и интересубъективным 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. В качестве методов трансдисциплинарной технологии, формирующих универсализм подготовки будущего педагога физической культуры мы выделили такие методы, как трансдисциплинарный консалтинг и трансдисциплинарное наставничество [81].

Трансдисциплинарный консалтинг мы рассматриваем как особый вид педагогического консультирования, направленный на оказание консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-

познавательной деятельностью и личностно 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 [73]:

– ситуационное наставничество (*situational mentoring*). Краткосрочное консультирование, целью которого является стимулирование развития компетенций будущего педагога физической культуры в отдельных фрагментах образовательного процесса, например, в рамках одного занятия, выполнения физического упражнения и т.д.;

– 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 реализации трансдисциплинарного наставничества, в процессе которого эффективно формируются компетенции мы предлагаем рассматривать имитационное моделирование профессиональной педагогической деятельности [45], 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. Объективным результатом такого взаимодействия становится трансформация представлений о телесности как психологической детерминанте [30] подготовки будущего педагога физической культуры. «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. 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 [228].

Методы трансдисциплинарной технологии, направленные на решение общепрофессиональных задач, формировались нами в процессе реализации таких методов, как «shadowing» (шедоунг); «in-basket» (баскет-метод); «secondment» (секондмент); «buddying» (баддинг) [208]. Обучение методом «shadowing» в нашем исследовании предполагает трансдисциплинарную модификацию методов стандартизированного наблюдения и самонаблюдения [79]. 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 soft skills компетенций. 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, рефлексию способов действий. «Secondment» (секондмент) [119] как метод трансдисциплинарного обучения предполагает ротацию студентов в рамках организации занятий групп повышения спортивного мастерства. Мы предполагаем, что результатом «перемешивания» студентов будет творческое развитие профессиональных компетенций, педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование, повышение эффективности коммуникации.

Компетенции, по нашему мнению, обладают особым психологическим содержанием, помимо профессиональной направленности в значительной степени оказывают влияние на личностные смыслы, систему отношений. Поэтому в периоде адаптации к обучению в вузе наиболее эффективным методом формирования компетенций 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 [222]. 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 на педагогической практике, применение компетенций в конкретной деятельности.

Трансдисциплинарные методы формирования компетенций будущего педагога физической культуры объединены горизонтальной и вертикальной трансдисциплинарной трансформацией дисциплин, едиными

трансдисциплинарными семантическими понятиями, определением последовательности применения методов на всех уровнях подготовки.

Разработка трансдисциплинарной модели оценки эффективности технологии реализации трансдисциплинарного подхода направлена не только на интеграцию различных форм и методов [109] организации процесса обучения, но и позволяет развивать функциональную эффективность будущих педагогов физической культуры, способность к адекватной оценке стратегий поведения в профессиональной педагогической деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2019 по сентябрь 2020г. на базе кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Челябинска. В исследовании приняли участие 120 человек в возрасте от 18 до 22 лет.

Рассматривая моделирование как процесс создания модели управления, мы выделили мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты [158] модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода. Содержательное наполнение компонентов модели представлено нами на стратегическом (потенциальном) уровне, тактическом (оптимальном) уровне, оперативном (предметно-операциональном) уровнях. Разработанная нами модель оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода реализуется в особых условиях – трансдисциплинарной среде. Поэтому в качестве «ядра» трансдисциплинарности [78], связывающего компоненты и уровни модели в единый концептуальный контекст, нами выбрана субъектность.

На оперативном (предметно-операциональном) уровне оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода решаются организационно-методические задачи. Трансдисциплинарная модификация процесса подготовки будущих педагогов физической культуры осуществляется на основе практико-ориентированных дисциплин: летние виды 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 формированием телесности как эпифеномена человеческого бытия [104]. В процессе освоения практико-ориентированных дисциплин телесность связана с теми конкретными ситуациями обучения, в которых формируется субъектность. Реализация модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода на оперативном уровне направлена на трансдисциплинарную актуализацию структурных единиц учебных задач. Во-первых, трансдисциплинарную конкретизацию и детализацию цели, во-вторых трансдисциплинарную модификацию содержания обучения [187], в-третьих, смещение ориентиров познавательной активности бакалавров (с результата акцент смещает на процесс решения учебной задачи, обуславливая формирование слепопроизвольных механизмов внимания). С позиции «условий» трансдисциплинарная актуализация предполагает реализацию не только условий обучения будущих педагогов физической культуры, но и установление структурно-логических связей между целью обучения и компонентами учебной задачи.

В качестве критерия оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода на оперативном уровне мы выделили интериоризированную субъектность, которая отражает способность будущих педагогов физической культуры действовать автономно [6] и рефлексивно.

На тактическом (оптимальном) уровне оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода реализация потенциальных возможностей бакалавров и формирование субъектно-ориентированной телесности осуществляется в рамках трансдисциплинарной индивидуализации обучения [160]. При этом в качестве критерия трансдисциплинарной оценки мы выделили уровень осознанности процесса физкультурно-спортивного самосовершенствования [147]. Для нашего исследования важно, что процесс реализации потенциальных возможностей

бакалавров включает самоанализ, осмысление индивидуального опыта, педагогическое самосознание, что позволяет включить «Я-концепцию» бакалавра, в контекст личностного самосовершенствования. Осознанность процесса физкультурно-спортивного самосовершенствования также предполагает развитие самоощущений, рефлексивность [102], направленную на собственное тело в процессе трансдисциплинарной оценки двигательных актов. А. Н. Леонтьев [134], описывая метафору «хорошая и плохая» рефлексия, отмечает, что субъект-объектные отношения в рефлексировании отражаются в арефлексии, интроспекции, квазирефлексии, системной рефлексии. «Негативная модальность» рефлексии появляется в условиях деформированного восприятия реальной ситуации. «Положительная модальность» рефлексии связана только с системной рефлексией. Следовательно, осознанность процесса физкультурно-спортивного самосовершенствования в контексте системной рефлексии представляет собой направленность на трансдисциплинарную оценку ситуации формирования телесности.

Реализация трансдисциплинарной модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода на тактическом уровне предполагает возможность вариатизации обучения. В структуру процесса обучения нами были введены трансдисциплинарные звенья, представляющие возможность трансдисциплинарной модификации формы обучения, уровня сложности выполняемого задания, вариативности его содержания и т.п. [159].

Цель стратегического (потенциального) уровня оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода – реализация стратегий повышения ключевой и soft skills компетенций [78] будущих педагогов физической культуры. По нашему мнению, особую значимость в разработке диагностического инструментария оценки качества приобретают трансдисциплинарные методы оценки, которые задают контекст ситуации, требующей осознанного выбора действий, креативности, масштабных

перспективных действий [130]. Преодоление стереотипных представлений о процессе обучения в вузе, разрешение проблемных ситуаций в процессе обучения возможны только на основе экстерииоризированной субъектности как критерия оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода на стратегическом уровне. Необходимым условием реализации модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода на стратегическом уровне является внедрение трансдисциплинарных образовательных технологий в процесс обучения в вузе, которые представляют собой целостный механизм развития soft skills компетенций, что напрямую связано с внедрением трансдисциплинарных компонентов системы подготовки студентов педагогического вуза, формированием субъектной позиции бакалавров и трансдисциплинарным изменением форм, методов, приемов, технологий обучения.

В качестве психодиагностических методов, направленных на исследование критериев оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода использовались опросник «автономность-зависимость» Г. С. Прыгина [189], «Методика диагностики уровня развития рефлексии» А. В. Карпова [102]. Отношение к процессу формирования soft skills компетенций изучалось с использованием модифицированной анкеты В. И. Байденко [15]. Для статистической обработки результатов измерений применялось программное обеспечение «SPSS v 17.0», описательные статистики, φ^* критерий Фишера [65].

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях [38] и был направлен на внедрение трансдисциплинарной модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода. В ходе опытно-экспериментальной работы были сформированы КГ (контрольная группа), ЭГ (экспериментальная группа, в которой использовалась трансдисциплинарная модель оценки качества подготовки бакалавров профиля «Физическая культура»).

После проведения формирующего эксперимента наблюдается изменение показателей по критериям оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода в ЭГ. Значимые различия критериев оценки качества подготовки будущих педагогов физической культуры оперативном и тактическом ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,34$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)) уровнях связаны с таким показателем, как рефлексивность. Преобладание ретроспективной рефлексии ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,46$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)) и рефлексии настоящей деятельности ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,41$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)) на оперативном уровне по сравнению с тактическим объясняется, прежде всего, задачами и методами организации процесса обучения. Так, на оперативном уровне для оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода нами использовались методы «мягкого ассессмента» [217], обучение через бинарные тематические оппозиции. На тактическом уровне трансдисциплинарные методы оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода усложнялись, вводились элементы фоновых тренингов, будущие педагоги физической культуры обучались решению «надситуативных» задач, направленных на формирование психологической эффективности личности.

На стратегическом уровне происходит сглаживание профиля рефлексивности [102] за счет увеличения значений показателей «рассматривание будущей деятельности», «рефлексия общения и взаимодействия с другими» по сравнению с испытуемыми оперативного ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,68$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)) и тактического уровней ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,62$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)). В качестве трансдисциплинарных методов оценки качества учебно-тренировочного процесса на стратегическом уровне нами использовались методы коучинга и педагогической супервизии, которые являются также и методами формирования рефлексии. В данном контексте, благодаря рефлексии процесс обучения становится смысловым центром коучинга и педагогической супервизии, обогащая эти методы за счет включения модуса

«системная рефлексия». По мнению А. Н. Леонтьева [134], «именно она позволяет видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности».

Сравнение КГ и ЭГ после проведения формирующего эксперимента по критерию «автономность» позволяют сделать вывод о статистически значимых различиях ($p \leq 0,01$). Увеличение доли критерия «автономность» в ЭГ обусловлено спецификой применяемых методов трансдисциплинарной модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода, ориентированных не только на «констатацию» изменений, но и на активное преобразование и воздействие [4] на субъектность бакалавров. Используя модифицированную анкету В. И. Байденко [15], мы провели анкетирование, целью которого является исследование отношение бакалавров физической культуры к процессу формирования soft skills компетенций [9] в процессе обучения. Результаты обработки данных при помощи методов математической статистики показывают, что статистически значимые различия в представлениях о компетенциях в КГ и ЭГ при погрешности ($p \leq 0,01$) выявлены по критерию «поддержание» компетенций ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,46$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$) и $2,31$ ($p \leq 0,01$)). Следовательно, soft skills компетенции признаны важными и достижимыми респондентами ЭГ, что позволяет сделать вывод об эффективности реализации трансдисциплинарного подхода.

Таким образом, внедрение трансдисциплинарной модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода обеспечивает особую значимость субъектности будущих педагогов физической культуры [31], наполняет новым смыслом процесс обучения в вузе [29], обеспечивая переход от «констатации» изменений к активному преобразованию процесса обучения.

Результаты проведенного эмпирического исследования эффективности реализации трансдисциплинарного подхода позволяют сделать следующие выводы.

Субъектность как «ядро» трансдисциплинарности, связывающего компоненты и уровни модели в единый концептуальный контекст в трансдисциплинарной модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода представлена критериями: интериоризированная субъектность, осознанность процесса и результата физкультурно-спортивного самосовершенствования, экстериоризированная субъектность [219]. В качестве показателей критериев нами выделены автономность, рефлексивность, отношение бакалавров к процессу формирования soft skills компетенций в процессе обучения. Реализация модели эффективности реализации трансдисциплинарного подхода осуществлялась в процессе применения методов «мягкого ассессмента», обучение через бинарные тематические оппозиции, методов фоновых тренингов, решения «надситуативных» задач, методов коучинга и педагогической супервизии. Разработанная нами модель оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода, интегрируя формы и методы организации процесса обучения в вузе, позволяет ввести инновационные изменения в подготовку бакалавров на основе методологии трансдисциплинарности [78].

2.2. Трансдисциплинарное портфолио как форма реализации трансдисциплинарного подхода

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. 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.

Критериями реализации форм трансдисциплинарного подхода должны стать [66]:

- анализ и обобщение концепций и методологий, существующих в науке, видов и форм трансдисциплинарности;

- формирование научно-методической базы для преподавания трансдисциплинарного подхода, 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;

- организация программ трансдисциплинарной переподготовки и повышения квалификации;

- 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;

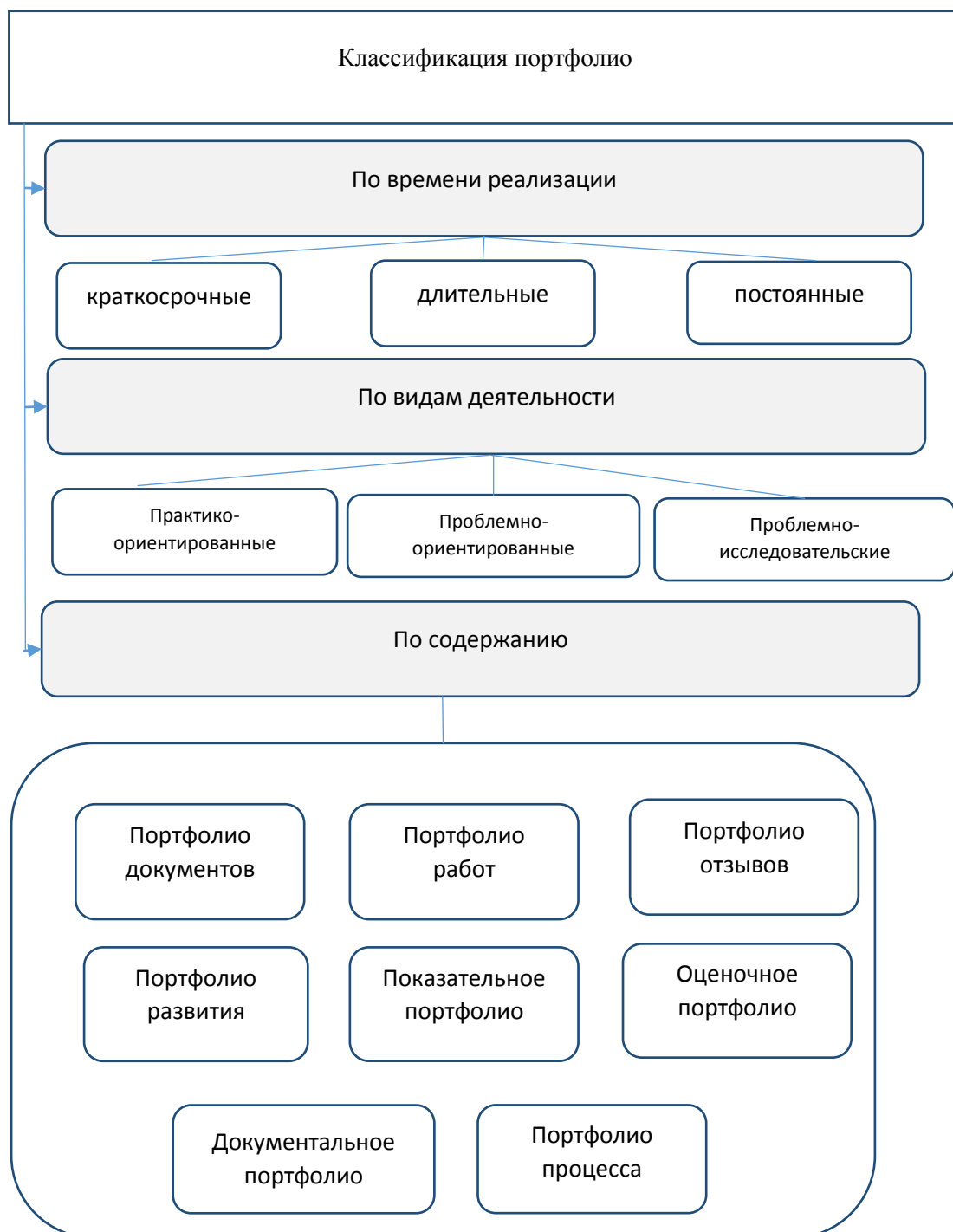
- организация межвузовского сотрудничества в области поиска эффективных путей внедрения трансдисциплинарного подхода в систему высшего образования;

- 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.

Рисунок 8 – Классификация 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.

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 [116]. 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). [87].

Выделим модули подготовки трансдисциплинарного портфолио.

Мотивационно-целевой модуль. В мотивационно-целевом модуле, по нашему мнению, происходит «включение» студентов в особый вид учебной деятельности – рефлексивно-идентификационная деятельность. Спецификой данного вида деятельности является ориентация на субъектные смыслы отдельного студента, вследствие того, что в процессе идентификации происходит «сличение» целей деятельности с индивидуальными целями, сравнение индивидуальных действий и личностных объектов сравнения с моделью. Как отмечают И. Я. Лернер, «соотнесение себя «увиденного» -

действующего с имеющимися в собственном опыте представлениями о себе, о подобных ситуациях, о своих и чужих действиях в подобных ситуациях, поиск в своей душе оснований и причин своих действий, тех результатов, к которым приводят или могут привести в конкретной ситуации» [136] формирует готовность обращаться к собственному опыту, позволяют находить основания, мотивы, причины действий и составлять краткосрочный и долгосрочный прогноз хода и результата деятельности.

В результате рефлексивно-идентификационной деятельности будущие педагоги выполняют первое задание трансдисциплинарного портфолио: эссе «Моя будущая профессия» [127].

Содержательно-процессуальный модуль предполагает мониторинг личностных результатов в соответствии с перечнем общекультурных и общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», которые мы объединили в 3 рефлексивные группы. Выбор компетенций для портфолио осуществлялся в соответствии с логикой трансдисциплинарного объединения дисциплин.

Первая группа включает компетенции стандарта 3++, отражающие рефлексивность «себя» (индивидуальная рефлексия):

- УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
- УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.
- УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.
- УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Вторая группа отражает рефлексия «на другого» (рефлексия взаимодействия):

- УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.
- УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.
- ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.
- ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Третья группа направлена на рефлексия ситуации:

- ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.
- ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).
- ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.
- ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.
- ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

- ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.
- ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Студенту необходимо проанализировать, какие из перечисленных компетенций, по его мнению, необходимо формировать в предстоящем учебном году.

Содержательно-процессуальный модуль включает три раздела трансдисциплинарного портфолио.

Первый раздел трансдисциплинарного портфолио мы условно назвали концептуальный [180]. 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 интерсубъективным научным знаниям. Именно такая мировоззренческая позиция будет позволять осмысливать профессиональные проблемы и предлагать решение профессиональных задач в рамках соответствующей трансдисциплинарной картины мира. Такая позиция должна обуславливать осознаваемую моральную ответственность за результаты профессиональной деятельности, проявляющуюся и закрепляющуюся у будущего педагога физической культуры как один из важных признаков личности.

Субъектность будущего педагога физической культуры связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность [197], свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования телесности как основы физической культуры личности.

В этот раздел портфолио включаются материалы о формирующихся профессиональных способностях (компетенциях) к практической реализации

в учебно-воспитательном процессе вуза индивидуальных траекторий и программ личностного физкультурно-спортивного самосовершенствования; осуществлении необходимой их коррекции; самоанализе учебно-профессиональных и жизненных достижений.

Второй раздел трансдисциплинарного портфолио мы условно назвали – субъектно-ориентированная телесность.

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».

Третий раздел трансдисциплинарного портфолио мы назвали – методический [163]. Трансдисциплинарное объединение таких дисциплин, как проектирование урока по требованиям ФГОС, методика обучения физической культуре, теория и методика гимнастики, теория и методика спортивных игр, теория и методика физической культуры осуществлялось в пространственно-временном контексте формирования субъектности, так как будущий педагог физической культуры, опираясь на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, выступает субъектом не только текущей учебной, но и будущей профессиональной деятельности. В третий раздел портфолио включаются процессуальные особенности достижения студентом ранее зафиксированных результатов, в том числе его трудности,

препятствия, отклонения от плановых и стандартных показателей, особые достижения и другое. Данные характеристики могут быть выявлены посредством реализации двух относительно самостоятельных процедур: экспертного оценивания и рефлексии [102]. Экспертное оценивание предполагает описание профессионально-образовательной деятельности студента внешними по отношению к ней лицами (сокурсниками, руководителями практик, творческих и исследовательских работ, консультантами, кураторами, работодателями, членами жюри конкурсов и т.д.). Итогом такого оценивания должны быть характеристики с места учебы или работы, рецензии на творческие произведения и опубликованные материалы, заключения экспертиз практических результатов исследовательской деятельности, отзывы преподавателей, кураторов, научных руководителей, других студентов или результаты их анкетирования, заключения по результатам участия в конкурсах, конференциях, семинарах и др.

Для оценки деятельности будущих педагогов физической культуры применялась четырехуровневая система итоговой оценки портфолио, предложенную авторами С. Дж. Пейпом и М. Чошановым [180]:

- самый высокий уровень – портфолио характеризуется всесторонностью в отражении всех категорий материалов и высоким уровнем по всем критериям оценки. Содержание портфолио свидетельствует о больших приложенных усилиях и очевидном прогрессе магистранта, высоком уровне самооценки, творческом отношении к дисциплине (модулю). В содержании и оформлении портфолио ярко проявляются оригинальность и творчество.
- высокий уровень – в портфолио полностью представлены материалы обязательной категории, но могут отсутствовать некоторые элементы из остальных разделов. Может быть недостаточно выражена оригинальность и творчество в содержании и отсутствовать творчество в оформлении.

- средний уровень – в портфолио полностью представлена обязательная категория, по которой можно судить об уровне сформированности отраженных в федеральном государственном образовательном стандарте, основной образовательной программе и рабочей учебной программе дисциплины (модуля) знаний, умений, навыков и компетенций. Могут отсутствовать материалы из остальных категорий и творчество в оформлении.
- слабый уровень – портфолио, по которому трудно сформировать представление о процессе работы и достижениях магистранта. Как правило, в нем представлены отрывочные сведения из различных категорий, отдельные, не законченные работы и т.д. По такому портфолио практически невозможно определить прогресс в обучении и уровень сформированности требуемых знаний, умений, навыков и компетенций.

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 [43]. Обязательным условием работы с портфолио должна быть направленность студента на описание полного цикла осуществляемой им деятельности путем фиксации процессуальных и результативных характеристик последней. Основой разработки портфолио должно стать не механическое соединение разрозненных учебных материалов, а их выстраивание в той взаимосвязи, которая дает возможность проследить движение студента в пространстве его профессионально-образовательной деятельности (от решения одной профессионально-образовательной задачи к решению другой).

Цель трансдисциплинарного портфолио – детализация участия каждого обучающегося в образовательном процессе; создание «картины» значимых образовательных, трансдисциплинарных результатов каждого студента;

мониторинг его индивидуального прогресса в широком образовательном контексте; актуализация его способности практически применять приобретённые знания и умения, демонстрация владения способами приобретения и использования исследовательского, профессионального, культурного опыта.

2.3. Трансдисциплинарный проект как форма реализации трансдисциплинарного подхода

В настоящее время чрезвычайно актуален разговор о поиске новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которые бы соответствовали обновленному содержанию и стандартам образования. Одной из широко известных педагогических технологий, причисляемых к сравнительно новым, является метод проектов [83]. В условиях повышения динамичности социально-экономических процессов происходит изменение требований к профессионально-квалификационным характеристикам работников различных социально-профессиональных групп. В рамках каждой профессии могут быть отмечены своя специфика и темпы происходящих изменений, но общая тенденция касается изменения требований к профессионально-квалификационным характеристикам работников, обусловленного необходимостью генерирования и внедрения инноваций. Конкурентоспособность любой организации в ситуации рискованных, кризисных явлений, связанных с социально-политическими, социально-экономическими процессами, обеспечивается посредством инновационной деятельности, являющейся базой для сохранения дееспособности организации, для ее выживания. Современные работодатели уделяют повышенное внимание не столько процессам развития трудового потенциала персонала предприятий, сколько подбору кадров с требуемыми профессионально-квалификационными характеристиками, повышению

лояльности персонала к предприятию и руководству и активизации инновационной деятельности. Одним из современных квалификационных требований к работнику любой профессии, предъявляемых рынком труда, является способность к проектной деятельности, которая в свою очередь имеет прямое отношение к инновационной, поскольку посредством проектной деятельности происходит преобразование и усовершенствование различных аспектов существующей реальности.

Реализация проектной деятельности в вузе имеет следующие основные направления [89]:

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

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

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. [22], основываясь на постулатах прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучения посредством делания». 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) [117]. Его широко использовали в «трудовой школе», так как приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с трудом учащихся в рамках общественно-полезных дел.

Сравнительный анализ показывает, что подходы к пониманию его сущности отечественными и американскими педагогами были разными. Принципиальное отличие состояло в том, что отечественные педагоги основную ценность метода проектов видели в развитии социально значимых качеств личности (коллективизм, общественно-политическая активность, трудолюбие, настойчивость в достижении цели и др.), а их американские коллеги делали акцент на выработке индивидуальной приспособительной реакции школьника на ситуацию или среду. Ценность метода проектов, с точки зрения американских педагогов, состояла в возможности индивидуализации обучения за счет опоры на субъектный опыт и познавательные интересы учащихся [80]. Тем не менее, оба указанных подхода содержат в себе положительные моменты, так как в жизни каждого человека необходимо развитие как индивидуальных особенностей, так и навыков социального взаимодействия.

Для ответа на вопрос «Что представляет собой метод проектов в педагогическом процессе?» необходимо выделить его характерные особенности при анализе различных дефиниций.

В педагогическом энциклопедическом словаре метод проектов описывается как система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [232]. Авторы утверждают, что, «исторический опыт апробации данного метода

показывает, что данная педагогическая технология не должна являться доминирующей, но должна быть органично вплетена в образовательный процесс наряду с другими методами и технологиями обучения и воспитания» [54].

В определении Е. С. Полат [185] делается акцент на самостоятельную деятельность учеников, сопровождающуюся детальной разработкой проблемы, с завершением в качестве реального, практического результата. Также стоит обратить внимание на понимание метода проектов Е. В. Везетиу [53] 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 [74]. 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.

В соответствии с указанными определениями и различными описаниями метода проектов [89] выделим его характерные черты:

- сотрудничество и сотворчество всех субъектов педагогического процесса, при ориентации на самостоятельность учеников;
- использование комплекса знаний и навыков из различных областей;
- соответствие поставленных проблем реальным интересам и потребностям воспитанников;
- четкая последовательность этапов реализации проекта и работы над ним;
- творческая направленность, стимулирование самореализации и самоактуализации личности;

- ориентация на практический, социально-значимый результат.

Широкое применение метода проектов подтверждается огромным разнообразием типов проектов. Наиболее подробную типологию проектов предлагает Е. С. Полат [185]. Она выделяет несколько классификаций проектов по различным критериям.

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 [185]. Такое многообразие свидетельствует об относительной универсальности проектной методики в процессе обучения и огромном педагогическом потенциале.

На сегодняшний день отечественными учеными-педагогами проведено множество исследований в области разработки и внедрения метода проектов в практику обучения [54], где он трансформировался в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям системы образования.

В настоящее время в педагогической литературе встречаются самые разнообразные словосочетания со словом «проект». Большое распространение получили персональные проекты, призванные удовлетворять следующим условиям:

- наличие конкретного социального адресата проекта (заказчика);
- наличие социально или личностно значимой проблемы, задачи;
- самостоятельный, индивидуальный характер работы учащегося;
- надпредметный характер проекта (то есть не ограничивающийся рамками одной учебной дисциплины).

Все сказанное выше позволяет сделать вывод: метод проектов как дидактическое понятие нужно рассматривать не в узком смысле как самостоятельный метод, а в широком смысле как педагогическую проектную технологию, включающую в себя многие методы (Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров, Н. Ю. Пахомова, С. А. Красносельский, Л. Б. Переверзев, И. Д. Чечель, И. С. Сергеев и др.).

Говоря о проектных технологиях и учитывая суть понятия «проект», мы понимаем его, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на получение результата, обличенного в какую-либо форму (материальную, текстовую, и т.д.) [201].

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. [199]. 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.

По мнению В. С. Лазарева, реализация проектной деятельности в образовательных организациях посредством метода проектов осуществляется не всегда эффективно, что связано с неоправданным сужением области его применения и появившимися возможностями модернизации теоретической базы и форм применения этого метода под влиянием изменений в педагогике, психологии и проектировании [130]. В ходе аргументированных рассуждений В.С. Лазарев приходит к выводу, что «включение учащихся в проектную деятельность не гарантирует развивающего эффекта и освоения

ими процедуры и метода проектов на высоком уровне. Вместе с регулярным осуществлением проектной деятельности необходимы:

- освоение культуры, способов проектной деятельности;
- анализ качества выполненных проектов обучающимися самостоятельно;
- освоение обучающимися комплекса метапредметных понятий, относящихся к проектной деятельности, и не только к ней;
- анализ ошибок и корректировка способа действий;
- коллективная форма выполнения проекта» [130].

Безусловным преимуществом проектной деятельности, реализуемой обучающимися в образовательных организациях, является возможность решения ряда образовательных задач: развитие навыков анализа проблем, постановки целей, разработки и выбора альтернатив в решении проблем, оценки последствий принятых решений, работы в команде. История и теория проектной деятельности были исследованы Е. С. Полат [5]. Внедренный в школьное образование метод проектов постепенно стал использоваться далеко за пределами школьных образовательных организаций. Так, появившийся в качестве одного из педагогических методов, предназначенный для решения образовательных задач, метод проектов сегодня стал широко востребован в производственных организациях для решения проблемных ситуаций.

Мы разделяем точку зрения В. С. Лазарева в том, что проектная деятельность имеет исследовательский компонент и при эффективной организации может давать результат в виде инновации, тип которой будет зависеть от уровня и сложности поставленной проблемы. На наш взгляд, более перспективным сегодня становится не познавательное направление проектной деятельности, а именно исследовательское, поскольку оно в большей степени отвечает требованиям современной динамичной действительности. Исследовательские проекты, как и проекты, направленные на достижение конкретной цели или решение конкретной задачи, не

противоречат и не противопоставлены друг другу, они могут быть сочетаемы или представлять собой одно целое [130].

Проектный метод на сегодняшний день является одним из наиболее эффективных инструментов подготовки педагогов физической культуры. Высокая результативность проектного метода признается многими российскими и зарубежными специалистами. Так, С. Д. Смирнов отмечает, что с помощью проектной деятельности можно научить студентов использовать имеющиеся знания для творческого решения конкретных задач и одновременно самостоятельно получать новые знания. В ходе разработки проектов студенты учатся глубоко проникать в сущность исследуемого предмета, находить способы решения задач, использовать критическое мышление [210]. Кроме того, студенты учатся быть независимыми, обосновывать собственное мнение, что немаловажно как в профессиональной, так и в других сферах их деятельности [210].

Вместе с тем, как и всякий иной, проектный метод подвергается критике и имеет свои недостатки и ограничения. К. И. Сафонова подчеркивает, что ни один метод обучения не может считаться лучше всех остальных, и проектный метод – не исключение [200]. Его неэффективное использование может привести к недооценке и недостатку теоретической подготовки обучающихся. Если планирование проектов и контроль их реализации поставлены слабо, то создается лишь видимость активной работы. Фактически же обучающиеся не получают необходимого объема знаний даже по сравнению с традиционными методами обучения. Кроме того, возможна ситуация, когда только некоторые участники проектных групп работают активно и эффективно, а вклад остальных участников в общую работу незначителен или вообще отсутствует.

Однако отсюда следует не низкая эффективность проектного метода как такового, а необходимость его правильной организации, соблюдения необходимой этапности проектной деятельности. На первом этапе подготовки трансдисциплинарного проекта формулируется тема проекта,

утверждается наставник проекта. В условиях трансдисциплинарности фокусировка на изначальную неопределенность рассматриваемого явления составляет креативный ресурс для всех участников трансдисциплинарного исследования и опыта [74].

После того, как утверждена тема проекта, под эту тему сформирована группа и назначен наставник, начинается второй этап проектной деятельности - планирование проекта. Этот этап также следует разбить на несколько операций [200]:

- 1) обоснование цели и задач проекта;
- 2) выдвижение рабочей гипотезы проекта;
- 3) планирование содержания и структуры проекта;
- 4) формирование графика работы над проектом и определение порядка отчетности исполнителей;
- 5) распределение ролей внутри проектной группы.

Цель проекта – это тот результат, который должен быть достигнут по итогам работы. Она должна быть сформулирована максимально конкретно, ясно, лаконично и отражать эффект, который может быть получен от реализации проекта. При определении цели (как и далее в процессе планирования) недопустимо, чтобы формулировка единолично предлагалась и навязывалась наставником. Цель должны формулировать сами участники проектной группы. При этом могут использоваться такие методы активного обучения, как дискуссия, мозговой штурм, деловая игра и др. Наставник при этом выступает в качестве ведущего, который стимулирует участников на ошибки, поиск ошибок и недостатков. Окончательная формулировка цели согласовывается между всеми участниками проекта и наставником.

Представляется, что наиболее целесообразно выделить 4-6 самых важных задач, четко отделенных друг от друга и работающих на основную цель. В этом случае можно будет распределить задачи между всеми участниками проектной группы. Разработка задач также должна осуществляться посредством использования методов активного обучения.

После формирования перечня задач выдвигается рабочая гипотеза проекта. Гипотеза должна представлять собой предположение о достижении какого-либо результата, о проявлении определенной закономерности, тенденции при реализации проекта и т.д. [83]. В ходе работы над проектом выдвинутая гипотеза либо подтверждается, либо отвергается. Она непосредственно связана с целью проекта, однако не должна быть простым повторением цели. Наиболее целесообразный вариант гипотезы может формулироваться следующим образом: выполнение определенных действий, разработка программы, проекта, системы, структуры чего-либо и т.п. может привести к определенному результату, обеспечить его достижение, повлиять на достижение результата, позволить добиться выполнения тех или иных намеченных показателей и пр.

Формулирование рабочей гипотезы является очень важным этапом проектирования, поскольку определяет основное содержание работы над проектом. Доказательство или опровержение гипотезы могут служить ориентиром достижения основной цели проекта [205].

Однако для формулировки цели, задач и рабочей гипотезы трансдисциплинарного проекта должны осуществляться в соответствии с переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую, разработкой и осуществлением совместных проектов исследования. Иными словами, трансдисциплинарный проект должен отражать исследовательскую стратегию, которая пересекает дисциплинарные границы и развивает холистическое видение [200]. В методологическом плане трансдисциплинарность означает необходимость рассмотрения явлений действительности вне рамок какой-либо одной научной дисциплины.

На основе методологии трансдисциплинарности в ходе работы участники проекта должны выдвигать свои варианты формулировки гипотезы, которые оцениваются другими участниками и наставником. Целесообразно процесс формирования гипотезы разбить на два этапа. На первом этапе каждый участник может выдвинуть любой вариант. Тем самым

набирается необходимое количество различных вариантов формулировок. На втором этапе отбрасываются заведомо неправильные формулировки, и участникам проектной группы предстоит обосновать выбор наиболее подходящего варианта [89].

После того как цель, задачи и гипотеза проекта окончательно сформулированы и утверждены, следует разработать структуру будущего проекта и конкретизировать его содержание. Здесь не может быть каких-либо жестких рекомендаций, поскольку проекты совершенно различны по тематике, а значит, и по своей структуре.

Главное требование здесь состоит в том, что структура и содержание проекта должны определяться поставленной целью. Не следует включать в план разделы, прямо не относящиеся к содержанию проекта. В зависимости от вида проекта структура может быть дополнена кратким теоретическим параграфом или разделом, помещаемым в начало проекта. Наличие теоретического раздела не является обязательным, но во многих случаях позволяет глубже связать теоретические знания студентов с их практическими умениями и навыками [199].

Практически всегда, какой бы характер ни носил проект и в чем бы он ни состоял, завершаться он должен оценкой результатов и эффективности. Соответствующий раздел может называться по-разному, но его содержание в любом случае должно заключаться в выявлении и анализе эффекта, который должно принести осуществление проекта. Желательно, но не всегда возможно, чтобы такой эффект можно было оценить количественно. Если он не поддается количественной оценке, следует использовать другие методы (экспертной оценки, анкетирования с использованием балльной шкалы оценки и т.п.). Эффективность следует оценивать через соотношение результатов и затрат.

Процесс планирования структуры проекта должен осуществляться не «сверху вниз», т.е. директивными указаниями наставника, а «снизу вверх». Участники проектной группы сами обосновывают и формируют структуру, а

наставник контролирует ход процесса и при необходимости вносит коррективы. Окончательная структура проекта определяется путем согласования между всеми участниками группы и наставником [55].

Таким образом, в процессе подготовки трансдисциплинарных проектов осуществляется обучение будущих педагогов методам работы в условиях неопределенности и отсутствия готовых алгоритмов действий:

- умение быстро собирать, анализировать, обобщать информацию;
- трансформировать ограниченную и противоречивую информацию под новую задачу;
- готовность обновлять знания в условиях неопределенности.

Следует определить и общий планируемый объем отчета по проекту. Важно свести к минимуму формализм и идти в данном случае не «от объема к структуре» [54], как часто происходит сегодня при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ, в силу чего их объем приходится искусственно увеличивать или, наоборот, сокращать, в ущерб содержанию. Напротив, объем будущего отчета по выполненному проекту должен определяться по принципу «от структуры к объему». Исходя из того, сколько в планируемом проекте будет разделов, насколько обширным и сложным должно быть содержание каждого раздела, планируется объем, вначале по отдельным разделам, затем по отчету в целом. Но планируемый объем должен носить ориентировочный характер. Если проект полностью выполнен, цель достигнута и задачи решены, а фактический объем отчета оказался больше или меньше запланированного, не следует пытаться подгонять его под плановое значение.

Структура проекта предполагает, в числе прочего, и последовательность выполнения различных его составляющих. Соответственно, далее необходимо обосновать и разработать календарный план (график) реализации проекта. Он должен представлять собой последовательность мероприятий и сроки выполнения каждого мероприятия. Конкретный перечень мероприятий и сроки реализации по ним

разрабатывает проектная группа, но рекомендуется придерживаться ряда общих правил. Чаще всего целесообразно, чтобы мероприятия реализовывались в той же последовательности, в какой выстроена структура проекта. Однако здесь возможны отступления в зависимости от степени готовности участников к решению имеющихся задач, наличия необходимой информации, используемых методов исследования и пр. Поэтому последовательность мероприятий по реализации проекта должна обосновываться и определяться участниками проектной группы на основе целесообразности без каких-либо жестких рамок.

Вместе с тем важно с максимально возможной степенью точности определить сроки реализации каждого мероприятия. Эти сроки не должны быть недостаточными, потому что опоздания повлекут за собой срыв сроков реализации всего проекта. Однако сроки не должны быть и чрезмерно длинными. Если каждое мероприятие будет выполняться значительно раньше запланированного времени, то между мероприятиями в деятельности группы может наступить перерыв, что повлечет снижение мотивации участников и, возможно, качества выполнения проекта.

Итак, исходными данными для расчета являются содержание (сложность) и количественный объем мероприятия (например, работы над определенным параграфом, разделом проекта, решением задачи). Исходя из этих предпосылок необходимо примерно обосновать количество рабочих часов, которые мог бы потратить на выполнение данной работы один человек. Далее учитывается, во-первых, сколько участников будет задействовано в работе над мероприятием, во-вторых, сколько часов в день и сколько дней в неделю каждый из них планирует работать над мероприятием. На этой основе можно определить, какое количество дней должно быть потрачено на реализацию мероприятия и, следовательно, когда оно должно быть выполнено. Таким же образом планируемые сроки обосновываются для каждого мероприятия.

Затем исходя из последовательности осуществления мероприятий планируется общий срок реализации проекта. Необходимо подчеркнуть, что планируемые мероприятия необязательно должны следовать строго одно за другим. Несколько мероприятий могут накладываться по времени одно на другое, полностью или частично осуществляться одновременно, если это соответствует логике их проведения, а также планируемой нагрузке участников проектной группы. Формирование графика мероприятий не может во всех случаях происходить по единому стандарту и является результатом коллективной творческой работы проектной группы и ее наставника.

В качестве формы промежуточной отчетности может быть выбрана сдача письменного отчета на проверку наставнику. В качестве трансдисциплинарных методов на этом этапе подготовки проектов мы использовали трансдисциплинарный консалтинг и трансдисциплинарное наставничество.

Наконец, еще одной важнейшей операцией в рамках планирования проекта является распределение ролей внутри проектной группы. В отличие от первых трех операций, она не может осуществляться строго после формирования календарного плана, поскольку тесно с ним переплетается. Проект может быть реализован полностью и в срок только при условии правильного распределения ролей между участниками проектной группы [200]. И наоборот: порядок распределения ролей в немалой степени определяется не только масштабом и сложностью проекта, но также требованиями к срокам его выполнения.

Роли участников проектных групп могут быть неодинаковыми, но при этом они должны быть равноценными по сложности и требуемому времени. В противном случае отмечается опасность возникновения такого присущего коллективной работе феномена, как «социальное бездельничанье» [74]. Он состоит в том, что менее ответственные участники группы могут предпринимать недостаточные усилия, рассчитывая на то, что остальные

выполняют существенную часть их работы. Как следствие, снижаются темпы и результаты работы у остальных участников, которые не желают выполнять явно большую по сравнению с отстающими нагрузку. В результате проект будет выполнен недостаточно качественно, с опозданием или вовсе не будет реализован.

Возможны несколько вариантов обоснования распределения ролей. В одном случае срок проекта и мероприятий в рамках проекта определяется до распределения из расчета того, что все участники будут в равной степени задействованы в каждом мероприятии.

Только после прохождения всех операций в рамках планирования наступает четвертый этап – выполнения проекта участниками группы, который также можно назвать технологическим этапом. В ходе технологического этапа участники [54]:

- последовательно осуществляют все намеченные в процессе планирования мероприятия;
- отчитываются о выполнении мероприятий в предусмотренном порядке и в установленные сроки;
- вносят необходимые корректировки по результатам отчета в соответствии с рекомендациями наставника, участников и наставников параллельных проектных групп, а также собственными выводами;
- выполняют поставленные задачи и движутся к достижению основной цели проекта;
- проверяют и оценивают факты, явления, показатели, тенденции, которые либо подтверждают выдвинутую рабочую гипотезу, либо опровергают ее;
- обеспечивают формирование запланированной структуры отчета по проекту.

Каким бы качественным ни было планирование, в ходе выполнения проекта неизбежны те или иные отклонения от намеченного плана. В этих случаях значительная роль принадлежит наставнику группы, который

должен направлять участников на поиск и обоснование корректирующих решений. Однако принимать решения и нести за них ответственность должны сами участники проектной группы [148].

Заключительным этапом выполнения работы над проектом является итоговая презентация и защита его результатов. Она должна осуществляться по окончании последнего установленного участниками группы мероприятия. К этому времени у проектной группы должен быть сформирован пакет следующих документов:

- итоговый отчет о выполнении проекта;
- отчеты о выполнении каждого мероприятия в рамках проекта;
- презентация и раздаточный материал;
- отзыв наставника группы, в котором он оценивает качество и результативность работы, ставит оценку, которую эта работа заслуживает;
- отзыв заказчика (руководства кафедры, вуза, внешнего заказчика и т.д.) (если проект не был инициирован самими студентами или их наставником), в котором заказчик должен оценить, насколько выполненный проект соответствует его требованиям;
- дополнительный отчет, в котором участники должны оценить, какие новые знания, умения и навыки они приобрели за время работы над проектом и в чем это выражается, а также какие новые проекты они могли выполнить на этой основе.

Наличие такого дополнительного отчета не только облегчает работу комиссии, принимающей защиту проекта, но и помогает самим участникам оценить прирост своего потенциала, выявить направления дальнейшего развития и практического приложения способностей [235].

Перед защитой не позднее чем за неделю наставник и заказчик должны изучить поступившие к ним документы, чтобы принять решения и отразить их в отзывах. Порядок итоговой защиты проекта предусматривает коллективный доклад участников группы с использованием презентации перед комиссией, которая состоит из нескольких преподавателей,

работающих в соответствующем подразделении вуза. По результатам защиты участникам группы ставятся оценки. Такой порядок имеет сходство с порядком защиты выпускных квалификационных работ. Однако есть и важные отличия, которые обусловлены спецификой проектной деятельности.

Во-первых, решение об оценке принимается не индивидуально в отношении каждого участника, а коллективно в отношении всей проектной группы. Оценивается именно работа коллектива [89]. Соответствие оценки каждого участника его реальному вкладу в получение результата является ответственностью самой группы и ее наставника.

Во-вторых, в ходе защиты вопросы участникам группы могут задавать не только члены комиссии, но и наставники и участники других групп, а также заинтересованные лица со стороны. Это усложняет процесс защиты, делает его для участников группы менее стандартизированным и более творческим.

Комиссия принимает решение об оценке на основании, с одной стороны, критериев результативности проекта, с другой - качества защиты проекта командой [236].

В отношении результативности самого проекта первоочередное внимание следует обращать на соответствие содержания и структуры установленной теме. Если тема проекта не раскрыта, работу группы и ее наставника нельзя оценить удовлетворительно. Далее необходимо выявить, насколько достигнута поставленная цель и решены задачи проекта. Достижение цели и решение задач не в полной мере говорят либо об их недостаточно качественной постановке, либо о низком качестве выполнения проекта.

Также проект должен быть оценен с точки зрения наличия доказанного полезного эффекта. Если эффекта нет, он незначителен или не обоснован, оценка за проект снижается. Исключением является вариант, когда участники детально и верно обосновали, почему первоначально ожидаемый эффект не может быть получен. Прогнозируемый эффект не должен

строиться только на субъективных желаниях и предположениях, его требуется обосновать [200]. Кроме того, в рамках проекта должна быть оценена и его эффективность, т. е. соотношение предполагаемого эффекта и затрат.

Наконец, одним из самых важных критериев оценки должно стать осознание значимости трансдисциплинарных знаний, умений и навыков участников проектной группы, который выявляется как на основании приложенного ими дополнительного отчета, так и посредством рассмотрения основного отчета членами комиссии. Они могут оценить, какими источниками информации и знаниями пользовались участники, какие умения и навыки им удалось продемонстрировать и формированию каких указанных в образовательном стандарте и учебном плане компетенций способствовало выполнение проекта [54].

Большое значение при выставлении итоговой оценки должна иметь и оценка качества самой защиты. Здесь требуется оценить, насколько качественно были подготовлены доклад и презентация, насколько точно, быстро, полно и уверенно участники отвечали на вопросы. Немаловажным аспектом является оценка взаимопомощи и согласованности между участниками группы, которая в процессе защиты должна проявиться. Если все участники активно дополняют друг друга, помогают при ответах на вопросы, значит, есть основания полагать, что каждый участник внес существенный личный вклад в достижение результата.

Итоговая оценка должна рассчитываться как средняя по всем представленным критериям. В данном случае, по нашему мнению, сложно установить коэффициенты весомости для каждого критерия, поскольку все они представляются одинаково важными.

Чтобы проектная деятельность была максимально эффективной, приносила практические результаты и самим студентам, и вузам, и заинтересованным внешним субъектам, требуется соблюдение ряда условий. Прежде всего необходимо сформировать методическое обеспечение

проектной деятельности на всех ее этапах [55]. В качестве такого обеспечения могут служить методические указания для выполнения проектов по дисциплине «Основы проектной деятельности» для студентов каждого курса обучения. Необходимо учитывать, что с каждым последующим курсом требования к тематике, структуре, содержанию проектов, качеству сформулированных гипотез и пр. должны усложняться.

К методическим указаниям могут быть приложены примеры уже готовых и утвержденных проектов. Однако студенты должны понимать, что такие проекты служат не в качестве готового шаблона, который необходимо лишь скорректировать под их тему, а только примерным ориентиром. Специфика каждого проекта слишком большая, чтобы можно было подвести их структуру, содержание и порядок выполнения под единый шаблон.

Целесообразна и организация специальных научно-исследовательских семинаров в области проектной деятельности с участием как преподавателей, так и студентов [200].

Особое значение имеет методическая поддержка со стороны наставника. Он должен направлять и консультировать участников проектной группы на всех этапах разработки проекта, оказывать помощь в разрешении сложных и спорных вопросов, поиске и анализе источников информации, обосновании и разработке мероприятий.

Следовательно, проектная деятельность обучающихся в вузе носит прикладной характер и направлена на решение проблем (задач), сформулированных преподавателем в рамках учебной дисциплины. Вместе с тем в процессе осуществления проектной деятельности внимание обучающихся должно быть направлено на формирование способности к разработке и реализации проектов в будущей профессиональной деятельности – одной из требуемых компетенций.

Переход проекта в плоскость трансдисциплинарного проекта направлено на усложнение смысла и содержания компетенций в представлениях будущих педагогов физической культуры. В роли контекста,

который будет сохранять единство образовательного пространства, «ядра трансдисциплинарности», в соответствии с концепцией В.Е. Жабакова [78], рассматривалась трансдисциплинарная мировоззренческая позиция. В таком случае уровень сформированности компетенций, а именно умение будущего педагога физической культуры ставить и понимать учебную задачу, уровень сформированности способов действий с информацией, текстом, действий в ситуации имитационного моделирования, может служить основанием для определения превращения процесса формирования компетенций в форму субъектности, как качественно новой особенности личности будущего педагога физической культуры (субъекта деятельности и субъекта отношения с окружающими).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. В результате анализа проблемного поля понятия «педагогическая технология» нами выделено 5 подходов к описанию педагогических технологий:

- Педагогическая технология как система процедур педагогических воздействий, в принципе обеспечивающих достижение оптимальных результатов педагогического процесса.
- Педагогическая технология как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.
- Личностно ориентированные технологии, обеспечивающие эффективное взаимодействие педагога и учащегося.
- Педагогическая технология как совокупность действий, операций и процедур инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса.

- Педагогическая технология как система компонентов педагогического процесса.

2. В качестве методологического ориентира для построения технологии нами выбрана теория педагогических технологий В. М. Монахова, поскольку в ней используются: параметрическая модель учебного процесса, технология проектирования учебного процесса и технология проектирования методической системы преподавания в вузе.

3. Рассматривая моделирование как процесс создания модели управления, мы выделили мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты модели оценки эффективности реализации трансдисциплинарного подхода. Содержательное наполнение компонентов модели представлено нами на стратегическом (потенциальном) уровне, тактическом (оптимальном) уровне, оперативном (предметно-операциональном) уровнях.

4. 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.

5. Переход проекта в плоскость трансдисциплинарного проекта направлено на усложнение смысла и содержания компетенций в представлениях будущих педагогов физической культуры. В качестве трансдисциплинарных методов подготовки проектов мы использовали трансдисциплинарный консалтинг и трансдисциплинарное наставничество.

Глава III. Реализация трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры

3.1. Педагогическое проектирование трансдисциплинарных учебных комплексов дисциплин

В настоящее время педагогическая наука осознает тот факт, что в первую очередь необходима целостная теория педагогического проектирования, включающая в себя научно обоснованные закономерности процессы обучения. Однако анализ теоретической литературы позволяет говорить о том, что в современной педагогике пока нет концептуального единства в понимании понятия «педагогическое проектирование». Так, отечественная педагогика на современном этапе своего развития рассматривает понятие «педагогическое проектирование» как [54]:

– процесс «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся и педагогической общественности, нового содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления;

– содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях [206];

– деятельность, направленную на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимаются оформленные комплексы инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях [82];

- предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [8];
- многошаговое планирование [225]

Обобщив, вышеизложенные подходы, отметим, что проектирование выступает как инновационная субъективная реальность современного педагогического процесса, позволяет определить векторы реализации профессионального потенциала педагога. Поэтому проектирование учебно-методического комплекса мы рассматриваем как средство мотивации к изменению педагогической действительности в контексте концепции трансдисциплинарности.

Методологическое обоснование актуальности проектирования трансдисциплинарного учебно-методического комплекса представлено в работах Л. В. Львова, который отмечает, что решить практическую задачу подготовки к профессиональной деятельности в рамках одной учебной дисциплины невозможно, хотя каждая из них вносит свой определенный вклад в процесс решения [142]. Л.В. Львов в качестве обоснования заявленного положения отмечает несколько важных позиций. Во-первых, к основным факторам компетентностно-ориентированного образования относится «возрастание междисциплинарности и трансдисциплинарности проектируемых ООП (основных образовательных программ) [143]. В связи с тем, что профессиональные компетенции являются интегративными, междисциплинарными, их формирование должно осуществляться в трансдисциплинарной форме.

Однако, в стандарте [39] ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки рекомендованы наборы базовых профессиональных стандартов, из которых в соответствии с направленностью (профилем) обучения, результатами анализа рынка труда и пожеланиями работодателей вузом выбираются необходимые обобщённые трудовые функции (далее ОТФ) и отдельные трудовые функции (далее ТФ), а из них – виды трудовых действий, необходимые для их выполнения знания и умения. Этот достаточно объёмный и трудно

обозримый массив информации необходимо структурировать в набор компетенций трёх видов (УК, ОПК и ПК), выделить и сформулировать профессиональные задачи и ПК (УК и ОПК определены в тексте образовательного стандарта), распределить их по преподаваемым дисциплинам с целью обеспечения полноты формируемых знаний, умений и навыков, взаимосвязи дисциплин по содержанию и последовательности преподавания, обеспечить отсутствие в рабочих программах дисциплин (далее РПД) методически неоправданного дублирования материала. В РПД компетенции должны быть декомпозированы в отдельные темы контактных занятий и самостоятельной подготовки студентов. При этом возникают риски пропуска или дублирования материала в различных дисциплинах и произвольность толкования общих формулировок компетенций разными авторами методических разработок. Частично выходом из ситуации является разработка паспорта компетенции [41], однако авторы этой методики не соотносят элементы образовательных компетенций с требованиями профессиональных стандартов, рекомендованных для выпускников по направлениям ФГОС ВО 3++. В работе [4] авторы оперируют трёхуровневой иерархической моделью компетенций, выделяя в составе образовательной компетенции уровень дисциплинарных компетенций и подуровни элементов дисциплинарной компетенции с разделением на «уметь», «владеть»), и уделяют основное внимание вопросам контроля степени овладения студентами уже установленных компетенций, а не источникам их формулировок. Общей для всех подходов к описанию компетенций ФГОС 3++ является подход, направленный на трансдисциплинарную модификацию компетенций.

Понятие трансдисциплинарности пересекает дисциплинарные границы. В узком смысле она означает интеграцию различных форм и методов исследования, включая специальные приемы научного познания, для решения научных проблем [187]. В широком смысле это понятие означает

модификацию как процесс преобразования, видоизменения чего-либо с приобретением новых свойств.

При трансдисциплинарной модификации компетенций будущего педагога физической культуры происходит процесс оценки последовательности и логическое усложнение смысла и содержания указанных компетенций, поэтому необходимо определить контекст, который будет сохранять единство образовательного пространства. В роли такого контекста, «ядра трансдисциплинарности», может выступить субъектность, которая рассматривается как свойство личности, раскрывающее сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем, способности производить взаимообусловленные изменения в мире и человеке [42].

К. А. Осницкий [175] считает, что субъектность выражается в волеизъявлении в процессе жизнедеятельности на основе накопленного опыта, лично значимых целей, ценностей и сформированности образа мира. Формированию субъектности способствует регуляторный опыт человека, целостную структуру которого составляют пять основных компонентов опыта: опыт рефлексии, ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества.

Е. Ю. Коржова полагает, что человек, выступая в качестве субъекта жизнедеятельности, взаимодействует с жизненными ситуациями (как ее объектами) и реализует потенциал субъектности на основе субъект-объектных ориентаций [114].

Формирование субъектности будущего педагога физической культуры возможно через осуществление трансдисциплинарных моделей обучения. Акты самоопределения, саморазвития и самополагания выступают в контексте специальным образом организованного обучения как условия реализации образовательного процесса. В таком случае уровень сформированности учебной деятельности, а именно умение будущего педагога физической культуры ставить и понимать учебную задачу, уровень

сформированности мотивации, целеполагания, действий контроля и оценки, может служить основанием для определения превращения деятельности в форму субъектности, как качественно новой особенности личности будущего педагога физической культуры (субъекта деятельности и субъекта отношения с окружающими).

Контент-анализ универсальных и общепрофессиональных компетенций стандарта 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволяет сделать вывод, о наличии признаков субъектности в компетенциях [77].

В качестве первого критерия субъектности выделим контекстуальную реализацию субъект-субъектных отношений личности в формулировках компетенций [79]. Так, в УК-1 (способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач), УК-2 (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений), УК-6 (способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни), УК-7 (способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности) субъект-субъектные отношения проявляются в форме экстерноризированной субъектности и направлены на формирование взаимодействия с жизненной ситуацией в рамках профессиональной деятельности. Например, компетенцию УК-1 (способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач) следует рассматривать как системообразующий фактор профессионализма, способствующий преодолению стереотипов профессионально-личностного опыта и разрешению проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения профессионально-педагогических задач на основе экстерноризированной субъектности.

Потенциал субъектности на основе субъект-объектных ориентаций в субъективной форме внутренней картины жизнедеятельности (интериоризованная субъектность) и объективной форме выбора стратегий поведения (экстериоризованная субъектность) в большей степени заложен в контекст общепрофессиональных компетенций. Так, на формирование интериоризованной субъектности направлены такие общепрофессиональные компетенции, как ОПК-2 (способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий), ОПК-4 (способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей), ОПК-8 (способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний).

Экстериоризованная субъектность [31] формируется в компетенциях ОПК-3 (способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов), ОПК-6 (способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями).

Таким образом, анализ контекста компетенций стандарта 3++ направления подготовки «Педагогическое образование» позволяет сделать вывод, что в содержание компетенций, как универсальных, так и общепрофессиональных, заложено формирование системы внутренних и внешних условий поведения и деятельности будущих педагогов, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации профессиональной педагогической деятельности, обуславливающая смысл и значение этой ситуации как профессионально значимой.

Трансдисциплинарная модификация компетенций образовательного стандарта 3++ направления подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) осуществлялась в таких модулях, как предметно-содержательный, методический. Трансдисциплинарная модификация была проведена как для компетенций по дисциплинам обязательной, так и вариативной части.

Первый блок трансдисциплинарной модификации компетенций мы условно назвали концептуальный [79]. Дисциплины того 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. Такая позиция должна обуславливать осознаваемую моральную ответственность за результаты профессиональной деятельности, проявляющуюся и закрепляющуюся у будущего педагога физической культуры как один из важных признаков личности.

Результаты трансдисциплинарной модификации компетенций по дисциплинам первого блока представим в виде таблицы 2.

Таблица 2 – Трансдисциплинарная модификация компетенций (блок 1)

Компетенции до модификации	«Ядро трансдисциплинарности»	Компетенции после модификации
Универсальные компетенции		Трансдисциплинарные универсальные компетенции
1	2	3
<p>УК-1 способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач</p>	<p>Субъектность как формирование субъектной позиции, включающей проявление себя как субъекта целеполагания, проявление себя как субъекта действия.</p>	<p>ТУК-1 способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез научно-методической информации, обуславливающей формирование субъектной позиции в освоении исторического развития ФК, системы менеджмента в сфере ФКС, применять системный подход для решения задач профессиональной деятельности.</p>
<p>УК-2 способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p>		<p>ТУК-2 способен определять круг задач педагогического физкультурно-спортивного совершенствования в рамках поставленной цели формирования субъектной позиции и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений проявления себя как субъекта деятельности</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Общепрофессиональные компетенции	Субъектность как развитие способности выбирать способ репрезентации активности и способность нести ответственность за результаты своего выбора	Трансдисциплинарные общепрофессиональные компетенции
ОПК-7 способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ		ТОПК-7 способен взаимодействовать с субъектами трансдисциплинарной образовательной среды рамках реализации образовательных программ
ОПК-6 Способен использовать психолого-педагогические технологии в образовательной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС		ТОПК-6 Способен использовать психолого-педагогические технологии в образовательной физкультурно-педагогической деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС к профессиональной деятельности спортивного педагога
ОПК-8 способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний		ТОПК-8 способен осуществлять педагогическую деятельность на основе трансдисциплинарных научных знаний, отражающих развитие физической культуры и спорта

Субъектность будущего педагога физической культуры [32] связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое

образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования телесности как основы физической культуры личности. Субъектно-профессиональный потенциал формируемой телесности будущего учителя физической культуры аккумулируется в его формирующихся профессиональных способностях (компетенциях) к практической реализации в учебно-воспитательном процессе вуза индивидуальных траекторий и программ личностного физкультурно-спортивного самосовершенствования; осуществлении необходимой их коррекции; самоанализе учебно-профессиональных и жизненных достижений; усилении роли профессионально и субъектно-ориентированных компетенций. Поэтому второй блок мы условно назвали – субъектно-ориентированная телесность.

Во втором блоке трансдисциплинарная модификация компетенций осуществлялась в рамках 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.

Преломляясь через «ядро трансдисциплинарности», конкретизированное как субъектно-ориентированная телесность УК-7 (способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности) и ОПК-5 (способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении) модифицируется в ТУК-7 и ТОПК-5 через осмысленность телесности как эпифеномена человеческого бытия [56]. В процессе освоения практико-ориентированных дисциплин телесность связана

с теми конкретными ситуациями, в которых будущий педагог физической культуры узнает себя как тело, и в этом смысле телесность это уже задача, а не данность. Поэтому в модифицированное содержание ТУК-7 и ТОПК-5 мы включили исследование телесности И. М. Быховской [47].

И. М. Быховская выделяет три ипостаси человеческой телесности – природное, социальное и культурное тела человека. Под «природным телом» она понимает биологическое тело, подчиняющееся законам существования, развития и функционирования живого организма. «Социальное тело» – результат взаимодействия естественно данного человеческого организма («природного тела») с социальной средой. И, наконец, «культурное тело» – продукт культуросообразного формирования и использования телесного начала человека, являющийся завершением процесса от «безличных», природно-телесных предпосылок к собственно человеческому, не только к социально-функциональному, но и личностному бытию телесности [47]. В таком контексте содержание ТУК-7 представляет собой следующий результат модификации: способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности учителя физической культуры, реализующего индивидуальные траектории и программы личностного физкультурно-спортивного самосовершенствования в контексте социально-функциональных и личностных особенностей телесности учащихся.

Трансдисциплинарная модификация ОПК-5 основана на синтезе социальной и культурно телесности и представляет собой следующую формулировку ТОПК-5: способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования телесности обучающихся, выявлять и корректировать трудности в процессе культуросообразного формирования телесности человека в процессе освоения практико-ориентированных дисциплин.

Для нашего исследования важно, что тот или иной уровень проявленности субъектности находится под влиянием внешних (реакция на

профессиональную инициацию, на знакомство с условиями профессиональной деятельности [44], специфику профессиональной среды, рынок труда, методы достижения целей в профессиональном становлении по пути индивидуальной педагогической траектории) и внутренних условий жизни и деятельности субъекта познания. При этом в качестве механизма его «встречной активности», оказывающей смыслообразующее влияние на любые рода образовательные воздействия, выступает единство процессов антиципации и рефлексии.

Эти факторы, с одной стороны, образуют общественно-образовательный контекст, с другой – обуславливают специфику проявляемой активности в процессе изучения дисциплин третьего – методического блока. Трансдисциплинарное объединение таких дисциплин, как проектирование урока по требованиям ФГОС, методика обучения физической культуре, теория и методика гимнастики, теория и методика спортивных игр, теория и методика физической культуры осуществлялось в пространственно-временном контексте формирования субъектности [140], так как будущий педагог физической культуры, опираясь на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, выступает субъектом не только текущей учебной, но и будущей профессиональной деятельности. Следовательно, модифицированные компетенции должны быть направлены на формирование субъектности как осознания процессуальности своего развития и профессионального самоопределения.

Представим трансдисциплинарную модификацию компетенций методического блока УК-2, ОПК-5:

- ТУК-2: способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения в профессионально значимых ситуациях методического сопровождения деятельности педагога физической культуры, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

- ТОПК-5: ОПК-5 способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся в сфере физической культуры и спорта, выявлять и корректировать трудности в обучении, реализуя возможности достижения определенного уровня личностного и физического развития.

Таким образом, трансдисциплинарная модификация компетенций представляет собой процесс, который способствует развертыванию когнитивного диалога в системе высшего образования между определенным и неопределенным, отделимым и неотделимым, логикой и металогией, заложенными в компетенции образовательного стандарта. Несмотря на простоту дисциплинарного подхода и его относительную разработанность при формировании компетенций в процессе подготовки будущего педагога физической культуры, этот подход не позволяет соотнести в полной мере универсальные и общепрофессиональные компетенции с системой управления качеством образования в сфере физической культуры. В трансдисциплинарном подходе единство и внутренняя организация является основным признаком системы. При трансдисциплинарной модификации компетенции единой упорядоченной системой, позволяющей сформировать интегральную целостность процесса обучения.

В ракурсе трансдисциплинарного подхода к разработке учебно-методических комплексов, по мнению Л. В. Львова [142], осуществляется универсализация элементов и гармонизации связей между ними, приводящего к появлению макроцелостности – результату, наделенному сверхиндивидуальными интегративными качествами – учебно-профессиональной компетентности.

В контексте изложенного принцип трансдисциплинарности, по Л. В. Львову, предполагает проектирование учебно-методического комплекса, отвечающего требованиям:

- 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) [143].

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 [142], 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.

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 [119].

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» [119], при этом высока частотность употребления термина «концептуальный» в значении «концептный». 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. Ю.Е. Прохоров [188], придерживаясь термина «концептуальное пространство», указывает, что 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».

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 [74]. 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 [54].

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.

В качестве второго компонента трансдисциплинарного УМК нами выделены векторы трансдисциплинарности.

Анализ теоретических позиций А. Г. Асмолова [13], В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева [135], Б. С. Братуся [42], Ф. Е. Василюка [50], В. Е. Клочко и др., 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 [46].

- 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 «смысложизненные ориентации» личности в единстве жизненных целей, эмоциональной насыщенности жизни и удовлетворенности самореализацией. Например, «без этого я не мыслю своей жизни».

Выделенные компоненты можно рассматривать не только как структурные составляющие ценностно-смысловой сферы личности [76], 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.

Решение задачи управления качеством подготовки будущего учителя физической культуры 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 [135], который определяет ценность в качестве источника образования смысла, т.е. ценности выполняют смыслообразующую функцию и находятся на «наддеятельностном» и, как следствие, трансдисциплинарном уровне. Субъект, находясь на деятельностном уровне, соотносит свои действия с наддеятельностным уровнем, в результате чего появляются смыслы. 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 [135], в данном случае, определяется как отношение, связывающее объективные измененные отношения субъекта, предметное содержание, ценности в том числе, сознание и предмет его деятельности. 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 [42], а свою форму он приобретает в деятельности (жизнедеятельности, контексте) и конкретном поведении человека. В процессе регуляции ценности, смыслы и мотивы взаимовлияют друг на друга, оформляются и изменяются благодаря процессам интеграции и дифференциации, становятся основной самореализации личности.

3.2. Проектирование трансдисциплинарных образовательных траекторий и маршрутов подготовки будущих педагогов физической культуры

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 [220], И. С. Якиманская [234] 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.

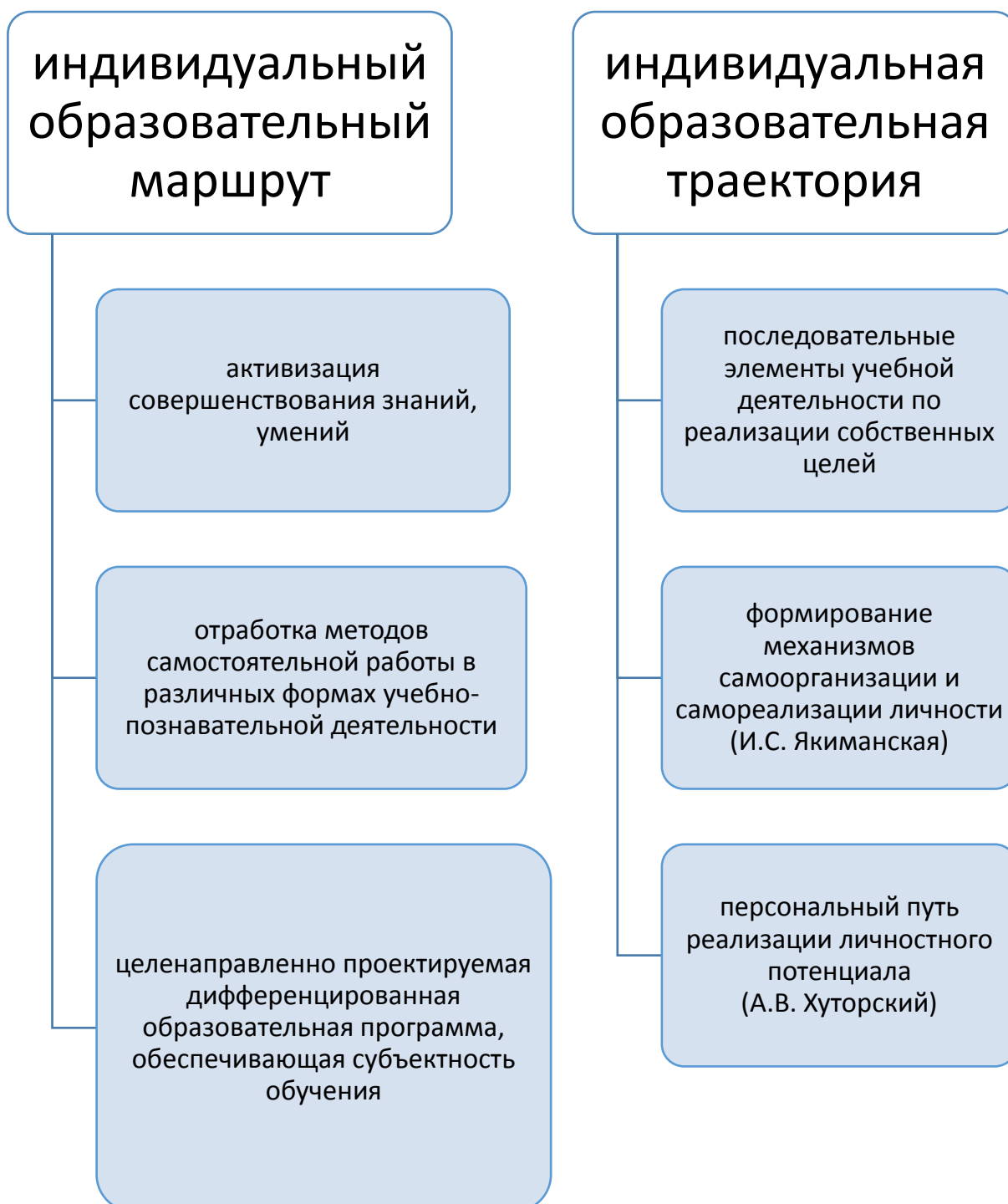
Данный проект представляет собой определение этапов, которые он предполагает целенаправленно пройти сам или совместно с педагогами, или при их поддержке, при этом используются соответствующие студентам образовательные технологии и средства. При этом индивидуальные образовательные маршруты предусматривают и помощь педагога в составлении студентом плана индивидуальной работы с обязательной последующей самооценкой [14] его выполнения и предоставления обучающемуся возможности определить смысл изучения данного материала и выбрать оптимальные формы и темпы обучения. Таким образом, цель индивидуального образовательного маршрута заключается в активизации стремления к совершенствованию собственных знаний и умений, пополнению знания при прохождении маршрута с целью отработки методов и техники самостоятельной работы в различных формах учебно-познавательной деятельности.

В качестве предпосылок разработки теоретических основ индивидуального образовательного маршрута следует выделить:

- философские и психологические работы по проблеме индивидуальности (А. Адлер, Г. С. Абрамова, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. С. Мерлин, И. И. Резвицкий, Ю. Хабермас и др.);
- психолого-педагогические исследования проблемы проявления индивидуальности в образовании (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Е. С. Рабунский, И. Унт и др.);
- ориентация в профессиональном образовании на овладение студентом процессом своего образования, на формирование у него личностно-развивающих технологий, на изменение системы взаимодействия преподавателей и студентов, создание авторских образовательных систем преподавателей и студентов (В. А. Болотов);
- педагогические исследования проблемы индивидуального образовательного маршрута школьника и студента (С. В. Воробьева, Е. И. Казакова, Н. А. Лабунская, В. В. Лоренц, Н. В. Чекалева, А. П. Тряпицына [298] и др.).

Термин «индивидуальная траектория развития» введен И. С. Якиманской, которая считает, что индивидуальная траектория развития строится на двух разных направлениях: приспособляемости (адаптивности) к требованиям взрослых и креативности, «позволяющей ему искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы, действия» [234].

Рисунок 9 – Содержание понятий «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория»



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 [220], Ю. Ф. Тимофеева и др.).

Индивидуальный образовательный маршрут определяется А. В. Золотаревой [92] в соответствии с образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «*индивидуальная образовательная траектория*» (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская [234] и др.), обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект).

Таким образом, *индивидуальная образовательная траектория* предусматривает наличие *индивидуального образовательного маршрута* (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Обратимся к понятию «траектория». С .И. Ожегов в толковом словаре русского языка понятие «траектория» определил, как «линия движения чего-либо» [5]. Движение в развитии человека – это есть его становление, формирование личностных качеств, обозначение его настоящего и ориентация на дальнейшую цель. Развитие происходит в деятельности,

которую современная наука рассматривает как систему, включенную в общественные отношения. По мнению А. Н. Леонтьева [134], вне этих отношений человеческая деятельность не существует. Основным видом деятельности человека является труд, а именно, профессиональная деятельность. Поскольку человек существо социальное - то также принято считать, что развитие личности происходит в процессе ее социализации и воспитания. Являясь объектом социальных воздействий он, прежде всего, субъект социального развития, а также активный субъект саморазвития, в том числе и самовоспитания. Организация обучения по индивидуальной траектории требует особой методики и технологии. Разрешать эту задачу в современной дидактике предлагается обычно двумя противоположными способами, каждый из которых именуют индивидуальным подходом.

Первый способ – дифференциация обучения, согласно которой к каждому обучающемуся предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый ими материал по степени сложности направленности или другим параметрам. Для этого студентов обычно делят на группы [14].

Второй способ предлагает, что собственный путь образования выстраивается от каждого обучающегося примирительно к каждой из изучаемых им образовательных областей. Иными словами, каждому индивиду предоставляется возможность создания собственной траектории освоения всех дисциплин [128].

Рассмотрение вышеобозначенных моментов, подвело нас к формулировке понятия индивидуальная траектория профессионального развития студента, которая понимается нами как процесс саморазвития, самообразования и преобразования личности, построение конструкта своего профессионального «Я» [211], включающий готовность в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды. В нашем исследовании мы исходим из того, что профессиональное поле вуза, то есть

соответствующе организованный учебно-воспитательный процесс становится внешним регулятором по отношению к каждому студенту. Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности происходит в процессе перехода внешних регуляторов во внутренние. Эффективность этого процесса зависит и от внешних условий, и от внутренних субъективных позиций студента, которые развиваются в период обучения. Развитие субъектной позиции студента включает: формирование умений самопознания, рефлексии, эмпатийной способности, коммуникабельности; овладение ценностями и смыслами учебно-образовательной деятельности, усиление личностной и профессиональной самореализации. Субъектность выступает высшим уровнем активности студента и отражается в направленности и осознанности его деятельности, в его способности к саморазвитию [44].

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 [220]. 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 [200].

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 [216]. 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 [139] позволяет трансформировать подготовку будущих педагогов физической культуры через проектирование, реализацию, изменений и осуществления индивидуальной образовательной траектории в соответствии с требованиями профессионального стандарта. 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 [213].

Выделяемые типы и виды индивидуальных образовательных маршрутов построены на основе предметно-ориентированной и профильно-ориентированной подготовки.

Понятие индивидуального маршрута применительно к высшей профессиональной школе разрабатывалось с иных позиций. Проективный подход к формированию индивидуального образовательного маршрута студента разработан на основе личностно-ориентированной образовательной системы. Индивидуальный образовательный маршрут определяется как целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позицию субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя [14].

В основе данного подхода – проектирование студентом своего образовательного маршрута, осуществляемое при его обучении педагогическому проектированию как отражающему область педагогической деятельности [163]. В педагогической проектировочной деятельности, в свою очередь, выделены структурные компоненты – мотивационный, когнитивный, технологический и рефлексивный, совокупность которых служит основой для разработки индивидуального образовательного маршрута.

Формирование и реализация индивидуального образовательного маршрута осуществляются при соуправлении преподавателей и студентов и связаны с обращением к модульному подходу. В результате в структуру индивидуального образовательного маршрута включаются базово-инвариантный модуль, обеспечивающий реализацию требований ГОС и отражающий миссию вуза, и специальный модуль расширенного обучения (вариативный), обеспечивающий реализацию возникающих образовательных

потребностей студента. Из этого множества модулей студент может формировать свое индивидуальное множество модулей, отвечающих его образовательным потребностям.

Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута [160] основывается на компонентах педагогической деятельности: мотивационный компонент предполагает изучение потребностей и мотивации студента к получению знаний, формулирование целей обучения; когнитивный компонент раскрывается при проектировании содержания индивидуального образовательного маршрута; технологический – предполагает рассмотрение программы управления проектированием и реализацией маршрута; рефлексивный – помогает познанию хода педагогического процесса, его анализу, оценке, сравнению с целями деятельности. Такой подход к проектированию индивидуального образовательного маршрута способствует активизации позиции субъекта проектировочной деятельности.

Обучение по индивидуальному образовательному маршруту повышает гибкость, динамичность, вариативность образовательного процесса. Студент получает возможность увидеть смысл и весомость изучаемых дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности, а само представление о будущем выступает как фактор, управляющий процессом обучения [226].

Конструирование технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута связано с поэтапным характером подготовки студента, с систематичностью формулирования на каждом этапе учебных задач, ориентированных на конечный результат.

Технология проектирования основана на комплексном методе исследования, связующем теоретическую и практическую подготовку к проектировочной деятельности – методе конкретных ситуаций, ситуаций сотрудничества преподавателей и студентов при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута как совокупности взаимных действий и отношений субъектов педагогического процесса.

Смысл и назначение технологии – в формировании у студента сознательного отношения к способам учебной деятельности, в конкретизации личностно-ориентированной задачи в области личностного и профессионального роста, который можно спроектировать и исследовать с помощью индивидуального образовательного маршрута. В этой связи учебная деятельность организуется как совместная деятельность студента и преподавателя, их сотрудничество. Формы взаимодействия при этом могут развиваться от максимальной помощи к последовательному наращиванию активности студента вплоть до позиции партнерства [200]. Цель и результаты проектирования индивидуального образовательного маршрута достигаются с помощью конкретных ситуаций [128] мотивационно-рефлексивного характера (основаны на самооценке студента), когнитивного (связаны с сообщением информации по проектированию индивидуального образовательного маршрута), проектировочного (направлены на овладение умениями проектировать индивидуальный образовательный маршрут).

Ориентация высшей школы на подготовку специалистов нового типа средствами исследовательского и теоретического подходов, предусматривающих формирование рефлексивного мышления [102], базирующихся на развитии индивидуального потенциала и самоопределении студента, позволяют говорить об актуальности и эффективности проективного подхода к формированию индивидуального образовательного маршрута. Несомненно, сильными сторонами проективного подхода являются собственно проективность в формировании маршрута, модульность, обращение к методу учебных ситуаций, система взаимодействия преподавателей и студентов, что обеспечивает технологичность и динамичность процесса построения маршрута [14]. Однако, как показывает материал исследования, подход работает по существу лишь на осознание студентом своего образовательного маршрута (на уровне бакалавриата), на выяснение его специфики, на самоопределение в нем.

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 [128]. Такой подход способствует иному раскрытию понятия, позволяет расширить проблематику его исследования [83]. Рассмотрению понятия «индивидуальный образовательный маршрут» предшествовало введение более широкого понятия – «обобщенный образовательный маршрут» (ООМ) [60]. 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 [128] в свою очередь, проявляется как одна из проекций ООМ и существует как вариант пути (тип маршрута) восхождения к образованию. 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 [14].

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.

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 [19].

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. Представим трансдисциплинарную модификацию выделенных маршрутов.

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. 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. Рассмотрим компоненты технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов физической культуры в контексте стимулирования самореализации.

Параметры, раскрывающие роль студента в формировании маршрута, включают: осознаваемость студентом проходимого им маршрута; активность при его прохождении; интенсивность продвижения по маршруту; эмоциональный настрой студента; планирование маршрута; результативность (количество и качество достижений).

Я-центрированный маршрут характеризуется ориентированностью на познание себя, своих особенностей, способностей, возможностей, их реализацию, утверждение себя в жизни. Ведущая линия продвижения – линия личностного роста. Трансдисциплинарный подход реализуется через осознание студентами трансдисциплинарности системы ценностей; через понимание, что все знания носят междисциплинарный и трансдисциплинарный характер и стоит изучать их, с точки зрения

взаимообусловленности и взаимозависимости. Я-центрированный маршрут, характеризующийся сосредоточенностью студента на себе, ориентированностью на самопознание [54], нуждается прежде всего в информационно-эмоциональной поддержке. Информационная поддержка связана с повышенной активностью студента при освоении дисциплин психолого-педагогической направленности, что способствует пониманию и идентификации студентом себя. Эмоциональная поддержка проявляется в атмосфере (позитивной, нейтральной или негативной по отношению к студенту), царящей на факультете, на курсе, в группе, а также в открытости преподавателей, в их желании и готовности к свободному общению со студентами.

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 [55], далее просматривается переход к систематизации знаний. К основным направлениям реализации трансдисциплинарного подхода в этом маршруте мы отнесли:

- способности коллективного освоения ключевых компетенций;
- навыков междисциплинарного мышления с целью учета множества возможных взглядов по теме исследования;
- навыков трансдисциплинарного мышления при обсуждении результатов исследования с местными;
- способности быть чутким к опыту людей.

Маршрут, ориентированный на получение студентом знаний, предполагает *информационно-организационную поддержку*, направленную, в основном, на их систематизацию. Поддержка маршрута этого типа предполагает: наличие целостного и последовательного учебного плана, сбалансированность в нем теоретического и практического материала; чтение

специальных лекций, направленных на обобщение и систематизацию знаний; выполнение студентами творческих работ, стимулирующих самостоятельное «присвоение» знаний; предоставление им групповой и индивидуальной консультативной помощи, способствующей систематизации материала [10].

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 [243]. Маршрут ориентирован на выход за пределы университетской образовательной среды. Маршрут, связанный с ориентацией студента на формирование себя как человека образованного, предполагает *индивидуальную поддержку преимущественно информационно-консультативного характера.* Это связано прежде всего с многообразием в раскрытии студентами сущности понятия «образованный человек», трактуемого более широко или более узко. Поддержка маршрута состоит в предоставлении студенту возможности выбора из совокупности предлагаемых курсов тех, которые, по его мнению, будут способствовать росту его образованности. При отсутствии таковых в учебном плане поддержка состоит в предоставлении индивидуальных консультаций, стимулирующих и направляющих самообразовательную деятельность, отвечающую ориентации студента.

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. Реализация трансдисциплинарного подхода на этом ИОМ направлена на формирование трансдисциплинарного представления о педагогической

деятельности, например, способность рассматривать педагогическую проблему с точки зрения разных наук; объединять теорию и практику, занимающихся изучением ключевых педагогических объектов.

Маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как учителя, имеет вполне определенную цель. Цель конкретизирована двумя моментами: овладеть предметной областью преподавания и передать знания учащимся [128]. Маршрут характеризуется осознанным продвижением к цели. Ведущая линия – линия знаний. Реализация трансдисциплинарного подхода необходимо осмысление мотивов и ценностей, оценка рисков от совместных действий различных познавательных практик, а также их вписываемости в современную культуру и цивилизацию через образы «хороший учитель», «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). Ведущие линии развития маршрута – линия знаний, линия личностного роста – реализуются через трансдисциплинарную мировоззренческую позицию, 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. Маршрут, ориентированный на научную деятельность, предполагает совершенно иную *поддержку* преимущественно *организационно-информационного плана*. Проблема организации системы научной работы со студентами остается весьма актуальной, необходимость ее выделения и рассмотрения очевидна: развитие современного профессионального образования требует ее решения [14]. Выход за рамки отдельной дисциплины на трансдисциплинарный уровень переводит

научную деятельность будущих педагогов физической культуры на новый 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.

Рассматриваемый подход способствует формированию достаточно целостного последовательного и глубокого понимания индивидуального образовательного маршрута [10]. 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 [78]:

- 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.

Ориентационный подход способствует также расширению проблематики исследований индивидуального образовательного маршрута, обращению к понятию «поддержка маршрута» [55]. Поддержка рассматривается как система взаимодействия со студентом, позволяющая направлять и оптимизировать прохождение маршрута. Это понятие, более узкое, чем сопровождение, и составляет его часть. Поддержка состоит в использовании потенциала (кадрового, материально-технического, технологического и пр.) образовательной среды вуза [151], некоторых ее структурно-функциональных особенностей, форм и видов взаимодействия со студентом для осуществления маршрута.

Э. Ф. Зеер [88] рассматривает траекторию и маршрут как последовательные компоненты образовательного процесса, определяющими индивидуальную образовательную программу, учебный план, учебно-методический комплекс, включающий средства сопровождения образовательной деятельности обучающегося, систему оценивания и самооценивания освоения избранной программы. Поэтому траектория характеризует последовательность элементов обучения индивида при достижении его собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям, мотивации, интересам и осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога.

Таким образом, трансдисциплинарный подход позволил сформировать достаточно полное понимание сути индивидуального образовательного маршрута студента. Исходя из ориентации студентов при получении образования, проведена типизация маршрутов, раскрыты этапы и линии продвижения по ним, проанализированы закономерности и механизмы формирования и реализации маршрутов, прослежены способы их поддержки. По сути, подход способствовал выявлению многих из тех глубинных процессов, которые характеризуют получение образования сегодня, но пока недостаточно осознаны и, соответственно, исследованы.

Проведенные исследования показывают, что обращение к понятию индивидуального образовательного маршрута студента является продуктивным и перспективным. В этом понятии фокусируются личностные позиции, которые отражают отношение к высшему профессиональному образованию, механизмы его выбора, закономерности получения. Очевидно, что механизмы, работающие на личностном уровне, не могут не быть приняты во внимание, поскольку во многом определяют и процессуальную, и результативную стороны образования. Таким образом, трансдисциплинарный подход позволяет преодолеть ценностно-смысловой разрыв между формируемыми в учебном процессе ценностно-смысловыми ориентациями и потребностями проектировании динамично-развивающихся индивидуальных образовательных маршрутов.

3.3. Проектирование трансдисциплинарных кейсов как форма реализации трансдисциплинарного подхода

Метод case-study или метод конкретных ситуаций - метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов) [101]. При этом ситуационные задачи могут быть связаны с проблемами прошлого, настоящего и даже будущего времени.

Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений.

Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным интерактивным методам обучения. Он занимает промежуточное место между дискуссионными и игровыми методами. Данный метод позволяет взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога. Название технологии произошло от латинского «запутанный необычный случай»; а также от английского «case - портфель, чемоданчик» [208]. Происхождение терминов отражает суть технологии. Учащиеся получают от учителя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена

Наиболее успешно кейс технологии можно использовать на уроках экономики, права, обществознания, истории по темам, требующим анализа большого количества документов и первоисточников. Кейс-технологии предназначены для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности.

Цель метода case-study (кейс-стади) – совместными усилиями группы студенты проанализировать ситуацию (case), возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы [8].

Данный метод был впервые применен в Гарвардской бизнес-школе (Harvard Business School) в 1924 г. Преподаватели в процессе разработки программы подготовки аспирантов для бизнеса нашли решение: записали интервью с ведущими практиками бизнеса, а также написали подробные отчеты о том, чем занимались эти менеджеры, и о факторах, влияющих на их деятельность [3]. Слушателям давались описания определенной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности для того, чтобы ознакомиться с проблемой и найти решение самостоятельно и в ходе его коллективного обсуждения. Проблема поиска новых эффективных методов обучения в системе высшей профессиональной школы возникла в последние годы в связи с модернизацией российского образования. Это обусловлено двумя тенденциями:

1) общая ориентация образования не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности. умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

2) развитие требований к специалисту, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

Интерактивная технология анализа конкретных бизнес-ситуаций case-study (от англ. case – случай, ситуация, study – изучать) относится к неигровым имитационным активным методам обучения [127].

Отличительными особенностями кейс-метода являются:

- создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся.

Цели кейс-метода:

- развитие навыков анализа и критического мышления;
- соединение теории и практики;
- представление примеров принимаемых решений;
- демонстрация различных позиций и точек зрения;
- формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Однако главное его предназначение – 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» [132]. 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.

Основные идеи метода case-study следующие [3]:

1. Метод используется в дисциплинах, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, и несколько ответов могут соперничать по степени истинности.

2. Основной акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

5. Достоинством метода case-study является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения.

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 [3] и 2) методы структурирования проблем (Problem Structuring Methods, PSMs), также известные как мягкие методы или мягкое исследование операций (Soft OR) [127]. 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.

Выделим методологические основания трансдисциплинарного проектирования кейсов.

1. Объект изучения всегда представляется как сложный, описываемый и исследуемый с позиций разных смежных и несмежных наук. При этом допускается, что некоторые внутренние и внешние связи и отношения объекта не могут быть познаны в настоящий момент в силу отсутствия или ограниченности научных знаний, их сегментарности и требуют совместного системного исследования [191]. Объективная сложность объектов

действительности выражается в наличии в их поведении объективно существующих «неопределенностей».

2. Трансдисциплинарное знание – это не просто результат исследования в рамках различных несвязанных областей действительности, а результат наддисциплинарной коммуникации представителей разных профессий с существенной ролью субъективного знания. Описание объекта с позиций трансдисциплинарного подхода не ограничивается его полезностью, но предполагает построение модели взаимодействия исследователей, при котором осуществляется переход «от одного способа представления реальности внутри данного фрагмента знания к другому» [139].

3. Спецификой для трансдисциплинарного проектирования кейсов является проблема культурного релятивизма при изучении объектов и явлений действительности, признание важности мнения различных профессиональных групп, разноуровневой профессиональной рефлексии для обеспечения качества изучаемой модели. При этом отношения между научными дисциплинами – это не отношения между логическими структурами их знания, воспроизводящего окружающий мир в той или иной его проекции, а отношения между субъектами, которые это знание произвели. Вместо теории познания (человек познаёт мир, независимо от него существующий) на передний план выдвигается социальная эпистемология, для которой знание есть процесс его получения вместе с сопутствующими этому процессу социальными событиями [187]. В этом аспекте ключевое значение имеют понятия интерсубъективности и диалога.

4. Исследование трансдисциплинарного объекта оказывается, как правило, неотделимым от исследования полезности и оптимальности, в том числе ответственности за результаты познания с позиций экологии и устойчивости с целью проведения так называемого «социально устойчивого исследования» [155]. Важно заметить, что для такого социально устойчивого исследования необходимо толерантное отношение не только к научным концепциям, но и религиозным, обыденным. «В производство знаний

включаются социальные акторы, которые, имея определенный образ желаемого будущего, оказывают влияние как на процесс проектирования исследований, так и на определение возможных импликаций полученного знания и соответственно определение перспективных трендов дальнейшего развития» [191].

5. Проектирование трансдисциплинарных кейсов опирается на логику обратного планирования [157]. Это означает, что первоначально определяется некоторая цель и задается система требований к итоговому синтезированному результату исследования, а уже потом определяется система шагов по принципу «от обратного» для получения такого результата.

6. Содержание трансдисциплинарных кейсов является прикладным, однако трансдисциплинарный подход «не исчерпывается совмещением различных подходов и методов под частный практический результат» [104].

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» [187], например, от созерцательного к цифровому, от художественного к точному, от идейного к алгоритмическому и др. 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.

Рассмотрим методы решения трансдисциплинарных кейсов.

Метод инцидента. Особенность этого метода в том, что обучающийся сам находит информацию для принятия решения. Учащиеся получают краткое сообщение о случае, ситуации в стране, организации. Для принятия решения имеющейся информации явно недостаточно, поэтому ученик должен собрать и проанализировать информацию, необходимую для принятия решения. Так как для этого требуется время, возможна самостоятельная работа будущих педагогов физической культуры [5].

Метод разбора деловой корреспонденции. Студенты получают от папки с описанием ситуации; пакет документов, помогающих найти выход из сложного положения (можно включить документы, не относящиеся к данной проблеме, чтобы участники могли выбирать нужную информацию) и вопросы, которые позволяют найти решение.

Метод ситуационного анализа. Самый распространенный метод, поскольку позволяет глубоко и детально исследовать сложную ситуацию. Студентам предлагается текст с подробным описанием ситуации и задача, требующая решения. В тексте могут описываться уже осуществленные действия, принятые решения для анализа их целесообразности. Специалисты выделяют около 35 модификаций данного метода. Наиболее часто выделяют три вида по типу рассматриваемой ситуации [132]:

Ситуация-иллюстрация. На конкретном примере из практики демонстрируются закономерности и механизмы тех или иных социальных процессов и поступков, управленческих действий или технических решений, методов работы, поведения, фактов и условий. Наиболее эффективным и продуктивным способом представления ситуации при этом является ее «проигрыш» силами обучающихся.

Ситуация-оценка. Предусматривает всестороннюю оценку предлагаемой ситуации обучающимися. Для выработки оценки они могут использовать справочную литературу, конспекты, другие предусмотренные преподавателем источники. Обучаемым дается описание конкретного события и принятых мер. Их задача – оценить источники, механизмы, следствия ситуации и принятых мер или действий должностных лиц. Чаще всего для анализа обучаемым предлагается описание конкретного случая и соответствующие меры со стороны действующих лиц. Обучаемые должны на основе всестороннего изучения ситуации дать оценку правильности (неправильности) их действий, предложить свой вариант квалифицированной деятельности специалистов [22].

Ситуация-упражнение. В данном случае обучающиеся должны изучить ситуацию по специальным источникам, литературе, справочникам и задавая вопросы преподавателю, после чего они вырабатывают порядок действий

По полноте выдаваемой информации можно выделить три варианта конкретных ситуаций: с развернутым, частичным и минимальным объемом выдаваемой информации. Объем получаемой обучающимися информации обуславливается решаемыми на занятии дидактическими и воспитательными задачами, уровнем подготовки обучаемых, развитостью у них творческого мышления [66]

Разбор кейсов может быть, как индивидуальным, так и групповым. Итоги работы можно представить, как в письменной, так и в устной форме. Знакомство с кейсами может происходить как непосредственно на уроке, так и заранее (в виде домашнего задания). Педагог может использовать и готовые кейсы, и создавать собственные разработки. Источники кейсов по предметам обществоведческого цикла могут быть самыми разнообразными: художественные произведения, кинофильмы, научная информация, экспозиции музеев.

Рассмотрим этапы трансдисциплинарного проектирования кейсов.

Первый этап: определение первоначальных условий [127]. На этом этапе определяется цель создания кейса. Например, анализ и обучение эффективным коммуникациям внутри предприятия. Для этого в соответствии с поставленной целью мы должны уточнить реальную ситуацию на конкретной фирме или предприятии. Можно разработать кейс по конкретному предприятию, описав его коммуникации, используемые для организации работы с персоналом. Далее должны быть разработаны вопросы и задания, которые позволят студентам освоить различные виды представления информации.

Второй этап: установление первого контакта. После предварительной работы по поиску источников информации, по ключевым словам в Интернете, анализу печатных изданий (журнальных статей, газетных публикаций, статистических сводок устанавливаются контакты с фирмой) [3].

Третий этап: сбор и анализ информации.

Четвертый этап: составление окончательного текста решения кейса. Готовится первичный вариант представления материала, что включает компоновку материала, определение формы презентации. Кейс обсуждается, привлекая как можно более широкую аудиторию, включая экспертную оценку коллег. Как результат такой оценки могут быть внесены необходимые изменения и улучшения [127]. Составляются методические рекомендации по использованию кейса в виде задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссии.

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.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

1. Трансдисциплинарный учебно-методический комплекс – это система учебно-методических материалов, представляющая проект (модель) трансдисциплинарного образовательного процесса и призванная обеспечить организационную, содержательную и технологическую целостность формирования компетенции при практической реализации.

2. В качестве основных элементов трансдисциплинарного учебно-методического комплекса нами выделены:

- «ядро» трансдисциплинарности;
- трансдисциплинарный образовательный контент;
- векторы трансдисциплинарности.

3. «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 трансдисциплинарный образовательный контент.

4. Образовательный контент – это структурируемое предметное содержание дисциплины, используемое в образовательном процессе.

5. Индивидуальный образовательный маршрут определяется в контексте трансдисциплинарности выстраивается в соответствии с образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

6. Проектирование трансдисциплинарных кейсов как формы реализации трансдисциплинарного подхода обеспечивает особую значимость субъектности образовательного процесса, обеспечивая переход от «знаниевой парадигмы» к «компетентностно-ориентированной».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография посвящена актуальной проблеме разработке и реализации трансдисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов физической культуры.

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 качеством подготовки будущего педагога физической культуры в условиях трансдисциплинарной образовательной среды. Следовательно, проблема исследования является социально значимой и актуальной на научно-теоретическом уровне.

Проблемно-ориентированный анализ основных положений трансдисциплинарного подхода позволил, выявить тенденции и перспективы развития подхода. В результате анализа литературы может быть сделан вывод о том, что в рамках трансдисциплинарного подхода педагогический дизайн выступает в качестве многоуровневой информационной системы, где каждый объект генерирует различные информационные сигналы, образующие множественные связи, воздействующие на процесс подготовки будущих педагогов физической культуры. Сочетание этих компонентов задаёт образовательную среду с определенными характеристиками и развивающим потенциалом. Трансдисциплинарная образовательная среда выступает в качестве многоуровневой системы, её 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.

Границы применения трансдисциплинарного подхода определяются уровнем систематизации дисциплинарных знаний, а также развитием и совершенствованием дисциплинарных, междисциплинарных и мультидисциплинарных подходов. трансдисциплинарность базируется на трех методологических постулатах, что принципиально отличает ее от междисциплинарности и трансдисциплинарности. Так, 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 противопоставляет, а объединяет, соединяет по принципу дополнительности то, что рассматривалось как противоположное, синтезируя различные фрагменты реальности в единую картину.

Цель подготовки будущего педагога физической культуры в концепции В. Е. Жабакова 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.

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. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Изд-во: «Академический проект», 2011. – 240 с. – Текст : непосредственный.
3. Аитбаева, Р. Р. К вопросу о специфике кейс- технологии и кейс-метода в системе образования / Р. Р. Атибаева. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2015. – № 7 (9). – С. 236–239. – Рез. англ. – Библиогр.: с 239 (4 назв.).
4. 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/>.
5. 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.
6. 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.).
7. 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/

8. 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.
9. 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/
10. 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.).
11. 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.
12. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : на материале проектирования образовательной среды медицинского университета : специальность 13.00.08 « Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Артюхина Александра Ивановна; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2007. – 40 с. – Текст : непосредственный.
13. 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>.
14. 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.: с. 35 (22 назв.).

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.: с. 51-54 (57 назв.). – Текст : непосредственный.
16. Балдин, К. В. Управленческие решения: учебник / К. В. Балдин, С. Н. Воробьев, В. Б. Уткин. – 3-е изд. – М. : Дашков и К, 2007. – 494 с. – Библиогр.: с. 490–494 (71 назв.). – ISBN 5-91131-076-7. – Текст : непосредственный.
17. 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.
18. 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/.
19. Барбер, М. Создавая будущее : как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными в следующем десятилетии / М. Барбер, М. Муршед. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2010. – № 6. – С. 6–32.
20. Беккер, И. Л. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И. Л. Беккер, В. Н. Журавчик. – Текст : непосредственный // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2009. – № 12(16). – С. 132–140. – Библиогр.: с. 140 (29 назв.).
21. Бекоева, М. И. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза / М. И. Бекоева, С. А. Амбалова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. № 2(15). – С. 22-26. – Библиогр.: с. 25–26 (24 назв.).

- 22.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/.
- 23.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/.
24. 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.
- 25.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.
26. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: монография / А. Г. Бермус. – Ростов – н/Д : РГПУ, 2002. – 288 с. –Текст : непосредственный.
- 27.Бернштейн, Н. А. Современные искания в физиологии нервного процесса / Н. А. Бернштейн / Под ред. И. М. Фейгенберга, И. Е. Сироткиной. – М. : Смысл, 2003. – 330 с. – Текст : непосредственный.
28. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : 1989. – 191 с. – Библиогр.: с. 190 (21 назв.) – Текст : непосредственный.
29. 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.

30. Богданова, О. Е. Образовательная деятельность как условие реализации компетентного подхода / О. Е. Богданова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2009. – № 7. – С. 11–23.
31. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 165 с. – Текст : непосредственный.
32. Бодунов, М. В. Структура формально-динамических особенностей активности личности / М. В. Бодунов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 129–134.
33. 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
34. 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).
35. Большой российский энциклопедический словарь. – М. : Большая рос. энцикл., 2003. – 1887 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/>.
36. 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/.
37. 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/.
38. 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/.
39. 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.).
40. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 214 с. – Библиогр.: с. 181–191. – Текст : непосредственный.
41. Бочарникова, М. А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации / М. А. Бочарникова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2009. – № 3. – С. 86–92.
42. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – Сер.14. – Психология, 1981. – № 2. – С. 46-56.
43. 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.).
44. 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/.
45. 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/>.

46. Буякас, Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании / Т. М. Буякас, О. Г. Зевина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44-55.
47. Быховская, И. М. Телесность как социокультурный феномен / И. М. Быховская // Культурология. XX век: словарь. – СПб., 1997. – 511 с. – Текст : непосредственный.
48. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с. – Текст : непосредственный.
49. 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.
50. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с. – Библиогр.: с. 187–201 (251 назв.). – Текст : непосредственный.
51. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
52. 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.).
53. 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.).
54. 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.).
55. 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.
56. 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.
57. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с. – Библиогр.: с. 256–276. – Текст : непосредственный.
58. 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/>.
59. 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.
60. Галажинский, Э. В. Перспектива развития творческой личности трансфессионала в условиях смены научно-образовательной парадигмы университета / Э. В. Галажинский, В. И. Кабрин – Текст :

- непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 447. – С. 207–214. – Библиогр.: с. 212–213 (34 назв.).
61. Гершунский, Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) / Б. С. Гершунский. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1997. – 120 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/001980_000024_RU_FESSL_MAIN_1331818029877721641/.
62. 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.
63. 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.).
64. 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.
65. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1997. – 156 с. – Текст : непосредственный.
66. Гюрова, В. Т. Портфолио в системной оценке качества образования / В. Т. Гюрова, В. П. Зелеева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 157, кн. 6. – С. 280–287. – Библиогр.: с. 286–277 (11 назв.).

67. 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.
68. 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/.
69. Дахин, А. Н. Модели и цели общего образования / А. Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Управление развитием образования. – 2012. – № 2. – С. 34-38.
70. Деля, В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: научное издание / В. П. Деля. – М. : ООО «ДЕ-ПО», 2008. – 484 с. – Текст: электронный // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/004191_000025_DONPB/.
71. Деминг, У. Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / У. Э. Деминг. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – 417 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
72. 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/.
73. 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.).

74. 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.).
75. 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.).
76. Емельянов, С. В. Системы, целенаправленность, рефлексия / С. В. Емельянов, Э. Л. Наппельбаум // Системные исследования. Ежегодник. – 1981. – М.: Наука, 1981. – 384 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://b-ok.global/book/3282086/216bad/>.
77. 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.
78. 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.
79. 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.
80. 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.
81. 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.
82. 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.
83. 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.)
84. Закон Российской Федерации «Об образовании». – Текст : электронный // Консультант. – URL:<http://www.consultant.ru/document/>.
85. 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.
86. 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. – Библиогр.: с. 7 (5 назв.).
87. 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 (20 назв.).
88. 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 (13 назв.).

89. Зиангирова, Л. Ф. Ретроспективный анализ метода проектов в зарубежной и отечественной педагогике / Л. Ф. Зиангирова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12. – № 2. – С. 111–114. – Библиогр.: с. 114 (18 назв.).
90. 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.
91. 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).
92. 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).
93. Иванников, В. А. Психология: учебник для СПО / В. А. Иванников. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 480 с. – Текст : непосредственный.
94. 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.).
95. 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.

96. Игнатъев, А. С. Теоретико-методологические аспекты физической культуры студентов / А. С. Игнатъев, А. В. Лотоненко. – Воронеж : ВГПУ, 1999. – 167 с. – Текст : непосредственный.
97. Идентичность: хрестоматия / под ред. Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2008. – 272 с. – Текст : непосредственный.
98. Ильин В. В. Теория познания. Гносеология: учебник. – Проспект, 2018. – 496 с. – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://book.global/book/5488244/55a4fd/>.
99. 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.
100. 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/>.
101. 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/>.
102. 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.).
103. 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.).
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. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.
109. 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.).
110. 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.
111. Кондаков, И. М. Психология: иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.
112. 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.).
113. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года: сайт. – URL:

http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/koncepciya_razvitiya nepreryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx. – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

114. Коржова, Е. Ю. Психология личности: типология теоретических моделей: учебное пособие по дисциплине «Психология личности» для студентов высших учебных заведений, обучающихся в магистратуре по направлению 030300.68 (37.04.01) «Психология» : в 3 ч. / Е. Ю. Коржова ; Минобрнауки России, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Приамурский гос. ун-т им. Шолом-Алейхема». – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан : ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2015. – 21 см. Ч. 3 : Внутренне-целостные модели личности. – 2015. – 170 с ; Кочетов ; М-во образования РБ, Национальный ин-т образования. – Мн. : НИО, 1998. – 229 с. – Текст : непосредственный.
115. 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.
116. 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.).
117. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.
118. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д, 1998. – Текст : непосредственный.
119. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е. С. Кубряковой. – М, 1997. – С. 90 – Текст : электронный // Библиотека. – URL: <https://book.global/book/3119641/1f0bea/>.

120. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексева. – 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/>.
121. Кудинов, С. И. Психодиагностика личности: учебное пособие / С. И. Кудинов, С. С. Кудинов. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 270 с. – Текст : непосредственный.
122. 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.).
123. 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.).
124. 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.
125. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск, 1993. – Текст : непосредственный.
126. 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.).
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 развивающего 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. 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.
132. Левина, М. М. Технология профессионального педагогического образования: учебное пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.
133. 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).

134. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.
135. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – Текст : непосредственный.
136. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с. – Текст : непосредственный.
137. 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.
138. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с. – Текст : непосредственный.
139. 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.).
140. 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.
141. Луман, Н. Общество как социальная система / Н. Луман ; перевод с немецкого А. Антоновский. – М. : Издательство «Логос», 2004. – 232 с. – Текст : непосредственный.
142. 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.).

143. 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.
144. 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.
145. 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.).
146. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – Н. Новгород : Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с. – Текст : непосредственный.
147. 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.
148. 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.).
149. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.
150. 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.
151. Менг, Т.В. Средовой 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.).
152. 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
153. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в высших учебных заведениях / Д. В. Пузанков, А. В. Олейник, В. С. Соболев, С. А. Степанов. – СПб. : СПбГЭТУ ЛЭТИ, 2003. – 220 с. – Текст : непосредственный
154. 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.
155. 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>.
156. 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>.
157. 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).
158. Монахов, В. М. Теория педагогических технологий: методологический аспект/ В. М. Монахов. – Текст : непосредственный // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2006. – № 1. – С. 22–28.

159. 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.
160. Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.
161. 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.
162. 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.
163. 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/.
164. 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.
165. 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.
166. 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.
167. Никифоров, А. Д. Управление качеством: учеб. пособие для вузов / А. Д. Никифоров. – М. : Дрофа, 2006. – 720 с. – Текст : непосредственный.
168. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия. Векторы развития. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.
169. 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.
170. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с. – Текст : непосредственный.
171. Обуховский, К. Психология влечений человека / К. Обуховский ; перевод с польск. В. И. Могилева ; под ред. и с послесл. д-ра мед. наук проф. Б. М. Сегала. – Москва : Прогресс, 1972. – 247 с. – Текст : непосредственный.
172. 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.
173. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с. – Текст : непосредственный.
174. Орлов, А. И. Теория принятия решений: учеб. / А. И. Орлов. – М. : Экзамен, 2006. – 574 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
175. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: методы диагностики и исследования / А. К. Осницкий. – М. ; Нальчик : ИД «Эль-Фа», 1996. – 124 с. – Текст : непосредственный.

176. Основы психологии: большая энциклопедия психологии / под ред. Д. Куна. – М. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 720 с. – Текст : непосредственный.
177. Педагогика: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Библиогр.: в конце глав. – Текст : непосредственный.
178. 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.
179. Педагогический энциклопедический словарь. – М : Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 527 с. – Текст : непосредственный
180. 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/>.
181. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с. – Текст : непосредственный.
182. 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.
183. Писачкин, В. А. Социология жизненного пространства / В. А. Писачкин. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1997. - 176 с. – ISBN 5-7103-0354-2. –Текст : непосредственный.
184. Полак, Ф. Образ будущего / Ф. Полак // Мир нашего завтра : Антология современной классической прогностики. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – С. 220. – Текст : непосредственный.

185. 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.
186. 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.).
187. 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.
188. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. / Ю. Е. Прохоров. – М. : Флинта, 2004. – 224 с. – Текст : непосредственный.
189. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск. Набережные Челны : Изд-во Института управления. 2009. – 408 с. – Текст : непосредственный.
190. 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. – Библиогр.: с. 137 (3 назв.).
191. 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.
192. Разгоняева, Е. В. Личностная обусловленность процесса построения образа будущего : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Разгоняева Екатерина Васильевна. – Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2004. – 23 с. – Текст : непосредственный.

193. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности / А. А. Реан. – СПб, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
194. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). – 351 с. – Текст : непосредственный.
195. 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.
196. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / глав. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с. – Текст : непосредственный.
197. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 713 с. – Текст : непосредственный.
198. Салимова, Т. А. Диверсификация управления качеством / Т. А. Салимова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – 268 с. – Текст : непосредственный.
199. 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.).
200. 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.).
201. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1998. – № 2. – С. 18-20. – Текст : непосредственный.

202. 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.
203. Семенова, Е. В. Технологии профессионального целеполагания как фактор профессионального становления выпускника высшего образовательного учреждения / Е. В. Семенова. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 4. – С. 29–32.
204. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный.
205. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения: монография / Г. Н. Сериков. – Курган : Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с. – Текст : непосредственный.
206. 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.
207. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с. – Текст : непосредственный.
208. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. – М. : ЮНВЕС, 1996. – 832 с. – Текст : непосредственный.
209. Словарь философских терминов / научная редакция профессора В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 731 с. – Текст : непосредственный.
210. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М., 1995. – 271 с. – Текст : непосредственный.

211. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Издательство «Речь», 2008. – 624 с. – Текст : непосредственный.
212. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с. – Текст : непосредственный.
213. Соловьев, Г. М. Физическая культура в образовательном пространстве вуза: учебное пособие / Г. М. Соловьев. – Ставрополь : СГУ, 2003. – 263 с. – Текст : непосредственный.
214. Сохань, Л. В. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / Л. В. Сохань. – Киев: Наукова думка, 1987. – 281 с. – Текст : непосредственный.
215. 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.
216. 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.).
217. Тестов, В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В. А. Тестов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35–39. – Библиогр.: с. 39 (9 назв.).
218. Толковый словарь спортивных терминов. Около 7400 терминов / сост. Ф. П. Суслов, С. М. Вайцеховский. – М. : ФиС, 1993. – 352 с. – Текст : непосредственный.
219. 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.

220. 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.
221. 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. – Библиогр.: с. 105 (5 назв.).
222. 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.
223. 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.
224. Хрестоматия по физической культуре: учебное пособие / Под ред. Ю. Ф. Курамшина, Н. И. Пономарева, В. И. Григорьева. – СПб : СПбГУЭФ, 2001. – 254 с. – Текст : непосредственный.
225. Чошанов, М. А Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1996. – 157 с. – Текст : непосредственный.
226. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 120 с. – Текст : непосредственный.
227. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, И. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 319 с. – Текст : непосредственный.
228. 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.
229. Шепель, В. М. Социально-психологические проблемы воспитания / В. М. Шепель. – М. : Моск. рабочий, 1987. – 240 с. – Текст : непосредственный.
230. Штофф, В. А. Современные проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – Л. : Знание, 1975. – 40 с. – Текст : непосредственный.
231. Шумакова, Н. Ю. Педагогические технологии в системе подготовки специалиста по физической культуре / Н. Ю. Шумакова. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2004. – 106 с. – Текст : непосредственный.
232. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 3. – М. : АПО, 1998. – 568 с. – Текст : непосредственный.
233. Энциклопедия психологических тестов. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.
234. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с. – Текст : непосредственный.
235. 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.
236. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург ; Ин-т упр. образованием РАО. – М. : Per Se, 2004. – 366 с. – Текст : непосредственный.
237. Ясвин, В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию ; 2-е издание / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. – Текст : непосредственный.
238. Stotland E. The psychology of hope. San Francisco : Joscy-Bass, 1969. – Библиогр.: с. 519–520. – Текст : непосредственный.
239. Vroom V. H. Work and Motivation. NY: Wiley, 1964. 216 p. – Текст : непосредственный.

240. 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)
241. 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

В.Е. Жабаков, Т.В. Жабакова, Л.М. Кравцова

Трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры

МОНОГРАФИЯ

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

План выпуска 2020 г. Подписано в печать 10.12.2020 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

ISBN 978-5-907284-83-8

