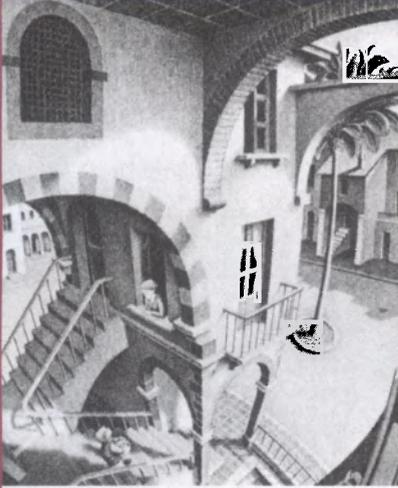


34
T-454

Т.Е. Титовец



МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ



содержания
высшего
педагогического
образования
как фактор
профессиогенеза

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Т.Е. Титовец

Междисциплинарная интеграция содержания высшего педагогического образования как фактор профессиогенеза

Монография

БГПУ БИБЛИОТЕКА

ИНВ. №

1687030

Минск 2010

УДК 378
ББК 74.58
Т 454

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов *В.И. Казаренков*;

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики БГПУ *К.В. Гавриловец*;

доктор педагогических наук, директор Центра развития педагогического образования БГПУ *А.В. Торхова*

Титовец, Т.Е.

Т454 Междисциплинарная интеграция содержания высшего педагогического образования как фактор профессиогенеза : монография / Т.Е. Титовец. – Минск : БГПУ, 2010. – 272 с.

ISBN 978-985-501-834-7.

В монографии раскрываются теоретико-методологические основы конструирования междисциплинарной интеграции в содержании высшего педагогического образования. Представлены оригинальные методики и педагогические средства развития способностей и аспектов мышления, которые составляют основу профессионального роста будущего учителя (контекстное мышление, когнитивный менеджмент, способность к решению междисциплинарных проблем образования, творчеству на междисциплинарной основе и др.).

Адресуется исследователям в области дидактики и педагогического образования, преподавателям, слушателям системы повышения квалификации, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-985-501-834-7

© Титовец Т.Е., 2010
© БГПУ, 2010

T.E. Titovets

**Interdisciplinary Integrated
Curriculum of Higher Teacher
Education as a Factor
of Professiogenesis**

Monograph

Minsk 2010

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития науки и производства возрастает актуальность исследования междисциплинарной интеграции в образовании, которая признается важным механизмом развития образовательной практики. Функции междисциплинарной интеграции в развитии образования как системы вытекают из философской трактовки сущности интеграции как феномена.

Во-первых, интеграция – это соединение разнородных (и как правило, взаимоисключающих) начал, когда ни одно из них не подавляет другое, а наоборот, они оба усиливают друг друга [8; 9; 20; 26; 54; 120; 141; 160].

В этом значении интеграция, с одной стороны, является реакцией на проблему бинарной оппозиции, альтернативой синтезу и узурпации. С другой стороны, она выступает способом усиления позиции каждой из ранее разрозненных сущностей, увеличения их способности противостоять среде.

Во-вторых, интеграция – это перестройка имеющихся связей с целью перехода к новой целостности и подчинения элементов новой цели [5; 27; 70; 109; 148]. Так, в культуре с кризисом каждой парадигмы вызревают новые мыслительные модели мироустройства, необходим механизм перестройки связей, переструктурирования уже имеющихся элементов в новое целое. Этим механизмом выступает интеграция.

Наконец, растущий интерес к феномену интеграции обусловлен тем фактом, что постоянный рост дисконтантности цивилизации увеличивает нагрузку на обработку и кодировку (упаковку) информации. Как реакция на растущую фрагментарность и обезличенность информации, вызванную переходом от режима письменной фиксации коллективного опыта к режиму массового тиражирования и глобальной сети, выступает интеграция, заключающаяся в упорядочивании этой информации, ее сжмании (редукции) в укрупненные блоки [33; 24; 107; 134; 212; 257].

Три философских определения интеграции находят отражение в понимании сущности междисциплинарной интеграции в содержании образования. Интеграция в первом философском значении обращает внимание на *гетерозисную (или онтологическую) функцию* интеграции в содержании образования – усиление развивающего потенциала каждой из интегрируемых дисциплин и снятие оппозиции между духовным и физическим развитием обучаемого, его художественным и логическим способами осмысления действительности, между религиозным и научным познанием. Гетерозисная функция междисциплинарной интеграции позволяет образовать эти оппозиции в отношении взаимодополнительности, в синергию.

Интеграция в рамках второй философской трактовки позволяет использовать междисциплинарную интеграцию в ее *адаптивной функции* – качестве механизма совершенствования образовательной практики в условиях информатизации и глобализации мирового сообщества.

Третья трактовка интеграции делает междисциплинарную интеграцию механизмом укрупнения единиц познания, упорядочивания знаний при росте учебных дисциплин и нагрузки. Здесь интеграция выступает в *когнитивной (развивающей) функции*.

Вышеобозначенные функции интеграции являются объектом множества педагогических исследований, посвященных проблеме установлению связей между учебными дисциплинами.

В истории высшего профессионального образования накопился определенный опыт разработки дидактических основ междисциплинарной интеграции. Анализ данных исследований позволяет выделить четыре группы нерешенных проблем междисциплинарной интеграции по четырем основаниям: выбор объектов для интеграции, выбор зависимых переменных и системообразующего фактора интеграции, пути достижения природосообразности интеграции (ее соответствие закономерностям умственного развития и профессионального становления личности) и способы обеспечения ее культуросообразности (учет специфики исторического и культурного наследия при структурировании междисциплинарных связей). Рассмотрим каждую из этих проблем в отдельности.

1. В имеющихся исследованиях в качестве *объектов интеграции* выступают следующие группы дисциплин:

- *близкородственные дисциплины*: интеграция смежных дисциплин, которые были относительно недавно единой наукой или областью знаний, но разделены в ходе ее дифференциации (алгебра и геометрия, физика, химия и биология, педагогика и психология, литература и язык и т. д.);
- *профильная дисциплина и математические дисциплины*: математизация учебных дисциплин при подготовке специалистов технического и экологического профилей;
- *профильная дисциплина и иностранный язык*: профессиональная направленность преподавания иностранного языка, выраженная в отборе текстов на профессиональную тематику и моделировании ситуаций профессионального общения;
- *профильная дисциплина и психология*: усиление психологического ракурса в преподавании профильной дисциплины специалистам гуманитарной сферы (например, в профессиональном образовании учителя появляется учебный курс «Педагогическая психология»).

Признавая достоинства данных подходов, следует отметить их два общих недостатка: неполно реализованный потенциал интеграции разнокачественных дисциплин, действующий на принципе эффекта гетерозиса (чем более отдалены друг от друга учебные дисциплины, тем большее количество образовательных эффектов можно получить от их интеграции), и нерешенность задачи развития теоретического мышления студента. Так, в системе профессиональной подготовки учителя мощный ресурс развития профессионального мышления содержится в интеграции педагогических дисциплин с социологией, экономикой, культурологией, циклом естественно-

научных дисциплин, философии, философской герменевтикой и гносеологией и др. Сложность реализации этого ресурса интеграции заключается в том, что не хватает преподавателей, которые бы смогли спроектировать программу интегрированных курсов применительно к предстоящей профессиональной сфере студентов, преломляя идеи, взятые из общеобразовательных дисциплин, в предметную область их трудовой деятельности.

Более того, имеющиеся исследования сводят интеграцию к демонстрации взаимосвязей между дисциплинами, лежащих в основе понимания принципов профессионального труда, которыми пользуется специалист узкого профиля. По нашему мнению, использование междисциплинарных связей должно быть ориентировано на развитие управленческой культуры выпускника, его готовности осуществлять мониторинг функционирования системы, в которой он работает. В связи с этим видится целесообразным направить интеграцию учебных дисциплин на постижение зависимости функционирования профессионального объекта от систем более высокого порядка (экономической, социальной), а также показать студенту посредством антропологического и синергетического знания место его профессиональной деятельности в сохранении и эволюции человека и общества.

Наконец, существующие подходы к интеграции основаны на прямых взаимосвязях дисциплин между собой (физиология – психология, математика – педагогика и т. д.). Однако не менее богатым потенциалом для развития целостной картины профессиональной реальности обладает опосредованная (медиаторная) интеграция – интеграция через дисциплину-посредник, которая усиливает возможность переноса идей из дальнележащих (неродственных) дисциплин в профильную (физиология – эволюционная антропология – психология, математика – история искусства – педагогика (пропорции золотого сечения) и т. д.).

2. *Зависимыми переменными* междисциплинарной интеграции в имеющихся исследованиях являются:

- знание философско-методологических основ профессиональной деятельности;
- мотивация к учебно-познавательной деятельности в области профессионального знания;
- владение профессиональными знаниями, умениями и навыками;
- умения научно-исследовательской деятельности;
- приобретенный опыт профессионального общения;
- развитость речевого мышления, культуры академического чтения и письма, лежащая в основе понимания и изложения мысли на высоких уровнях абстрагирования;
- критическое мышление и оценочные умения в отношении различных реалий и событий, происходящих в мире;
- уважительное отношение к различным позициям и другим точкам зрения;
- умение распознавать дисциплинарный, политический и религиозный контекст и уклон в информационном ресурсе;

- повышенный интерес к этическим проблемам, внимание к нравственной составляющей любого процесса;
- широта представлений об устройстве мира и его взаимосвязях;
- синтетические умения;
- открытость когнитивной сферы, понимаемая как готовность подвергать сомнению сложившиеся принципы, представления и модели.

Иными словами, в качестве системообразующего фактора интеграции выступают определенные профессиональные знания и умения, структурирующие функциональный уровень профессиональной деятельности – решение типичных профессиональных проблем. Мы полагаем, что факты, идеи, теории и концепции из других дисциплин могут быть использованы и при решении более сложного круга профессиональных проблем, связанных с прогнозированием и творческим преобразованием профессиональной реальности с учетом многообразия ее внешних и внутренних факторов. Решение таких проблем требует не только более глубоких междисциплинарных знаний, но и качественно иного уровня развития аксиосферы специалиста, владения им наддисциплинарными критериями нравственности, способности сделать правильный выбор в ситуации ценностной неопределенности. Междисциплинарная интеграция, ориентированная на подготовку специалиста, готового к решению данного круга проблем, слабо изучена и теоретически обоснована, поскольку перенос знаний из разных дисциплин редко используется на этапе творческой подготовки.

Другой проблемой, которая возникает в кругу исследователей интеграции, это вопрос о том, насколько она экономически оправдана. Так, согласно *закону эффекта масштаба*, чем более узкие (простые) личностные образования выбраны в качестве цели интеграции (например, отдельные знания, компетенции и проявления профессионализма специалиста), тем более она энергозатратна (коэффициент ее полезности низок, по сравнению с затратами на реализацию) [37]. Спектр целей междисциплинарной интеграции профессионального образования, наиболее отвечающих требованию высокой эффективности по отношению к совокупным затратам, включает развитие более комплексных личностных образований – трудно достижимых вне интеграции и потому делающих последнюю оправданной, экономически выигрышной. В профессиональном образовании такими целями могут быть способность управлять системой, гибкость профессиональной аксиосферы, профессиональная экспертиза комплексных проблем социальной реальности, междисциплинарное мышление и творчество и др.

Выбор данных профессионально-личностных образований в качестве цели интеграции мог бы существенно повысить качество образования, его экономическую ценность. Однако получение от междисциплинарной интеграции такого системного эффекта на данный момент остается нерешенной проблемой образовательной практики в силу недостаточно разработанной теоретической основы интеграции на данном уровне.

3. По критерию *природосообразности* имеющиеся подходы к интеграции достаточно высоко эволюционировали за последнее десятилетие. К основным достижениям ученых можно отнести выявление оптимальных условий для обучения студентов на междисциплинарной основе, расширение представлений о нейропсихологических коррелятах переноса знаний из одной дисциплины в другую, нахождение соответствия между типом интеграции и развитием определенных умений и качеств обучаемого, дидактические принципы организации интегрированных учебных курсов, отвечающих требованию доступности, среди которых ведущими признаются принцип создания мотивационной основы, контекстность преподавания, координация содержания учебных дисциплин, нахождение общего тезауруса. Однако в существующих подходах интеграция остается средством усвоения уже взятых в готовом виде междисциплинарных понятий, идей и концепций, что притупляет, а не раскрывает заложенную в творческой природе человека способность *самостоятельно* восстанавливать сущностные, глубинные взаимосвязи между процессами и явлениями окружающего мира, объединять их в целое.

Нерешенной проблемой остается разработка таких теоретико-методических основ интеграции, при которых бы соблюдались принцип семиотической неоднородности (у каждой дисциплины свой язык, и чужеродное понятие не должно искусственно встраиваться в ее тезаурус) и принцип историчности преподавания дисциплины (дисциплинарное мышление студента должно развиваться в логике развития науки, которая составляет его основу). Как подтверждает практика реализации междисциплинарной интеграции в учебном процессе вуза, оба принципа зачастую нарушаются.

Кроме того, при использовании междисциплинарных связей в процессе профессиональной подготовки у обучаемого формируется ложное представление о том, что управление объектом профессиональной деятельности сводится к механическому сложению всех его факторов. Таким образом, остается нерешенной проблема редукционистского миропонимания и мышления в процессе реализации междисциплинарных связей.

4. Достижение *культуросообразности* междисциплинарной интеграции содержания профессионального образования затрудняется тем, что отсутствуют фундаментальные исследования, которые бы выявили характер ее детерминации от культурно-исторических особенностей страны и, напротив, ее роль в этнокультурном наследовании, поддержании национально-особенного в системе образования.

Таким образом, в настоящее время назрела необходимость комплексного исследования трех аспектов междисциплинарной интеграции в высшем профессиональном образовании: что интегрировать, как интегрировать и во имя чего интегрировать.

В системе педагогического образования решение этой задачи имеет особую актуальность. Во-первых, своеобразной генетической матрицей всех образовательных процессов является образование педагогическое, и потому оно в первую очередь

подлежит процессу реформирования в сторону усиления междисциплинарной интеграции в содержании.

Во-вторых, в ситуации, когда изменения в социокультурной сфере опережают человеческое сознание, требуется все большее участие специалистов образования в экспертизе комплексных проблем. Обслуживание педагогическим знанием все нарастающего спектра других систем и профессиональных сфер – вызов времени, игнорирование которого может оказаться угрозой для благосостояния и полноценного развития нашего общества.

В-третьих, для будущего педагога междисциплинарное знание представляет необходимую схему анализа образовательных систем: учитель, не обладающий таким знанием, не способен в достаточной степени оценить состояние педагогической реальности, увидеть ее со стороны и предложить проект модернизации. Искаженностью же в понимании учителем антропологических законов лишает его способности грамотно конструировать технологии обучения и воспитания, сообразные с природой человека, вызывая недопонимание педагогических ценностей и глубинных целей образовательного процесса, а значит, сделает поведение учителя ситуативным, лишённым ценностной опоры. Междисциплинарное знание позволило бы учителю давать грамотную экспертизу педагогической системы со стороны антропологических критериев, аргументировать сущность педагогических ценностей через призму задачи выживания и эволюции человеческого рода.

Наконец, замкнутость педагогической профессии на проблемах эффективности дидактических и воспитательных нововведений лишает эту профессию свойства ангажированности (поддержание каналов взаимодействия с политической, экономической и социокультурной сферами жизни общества и взаимообмен инновационным опытом). Потеря такого свойства, подпитывающегося междисциплинарными контактами, чревата отчуждением представителей профессии от проблем современности их неспособностью дать адекватную оценку и своевременно повлиять на окружающие события, что оборачивается вполне оправданным снижением востребованности этой профессии обществом, побуждая ставших на ее путь к поиску других путей творческой самореализации.

В отечественной и зарубежной педагогике уже накоплен определенный опыт конструирования междисциплинарной интеграции в педагогическом образовании (М.Н. Гладкова, И.Д. Еремеевская, В.Л. Зорина, А.В. Шумакова, В.В. Левченко, И.А. Колесникова, Э.В. Балакирева, W.H. Newell, G. Klein, K. LaFever, C. Myers, C. Haynes, J.R. Davis, B. Mansilla, V. Gardner и др.), однако помимо вышеуказанных недостатков, характерных для интеграции в высшем профессиональном образовании вообще, педагогическое образование имеет свои специфические и пока нерешенные проблемы:

- отсутствует полное научное обоснование критериев эффективности интеграции в педагогическом образовании, не выявлены ее возможные системные эффекты на уровне профессионального развития будущего специалиста об

разования, не разработаны критерии и методы оценивания качества овладения междисциплинарным знанием для педагогической профессии;

- имеется слабая интеллектуальная база междисциплинарного знания для педагогических специальностей, не отобраны результаты научных исследований, которые могут составить основы междисциплинарных курсов и модулей как научно обоснованные и непосредственно связанные с проблемами воспитания и обучения, с психологией и педагогикой развития; не разработан язык описания междисциплинарных феноменов и проблем, фиксируемых в педагогической реальности;
- не разработаны дидактические основы обучения студентов решению междисциплинарных проблем в образовании, проблем с множественной детерминацией, а также использованию универсальных (трансдисциплинарных) схем, в описании и решении проблем педагогической реальности и научно-педагогическом творчестве;
- недостаточно структурированы и исследованы взаимосвязи педагогических открытий и фундаментальных положений педагогики с открытиями других наук, особенно математики, синергетики. Изучаемые педагогикой феномены зачастую не отражают системный уровень обобщения – свою родовую и видовую принадлежность к трансдисциплинарным понятиям, схожих для многих наук, что затрудняет переговоры представителя педагогических наук со специалистами других областей знаний.

Возникает необходимость в разработке дидактических основ междисциплинарной интеграции содержания педагогического образования в аспекте преодоления вышеизложенных недостатков интегративных взаимодействий и разрешением противоречий:

- между необходимостью человека контролировать и прогнозировать изменения окружающего мира и неспособностью духовных практик обеспечить целостное видение профессиональной реальности при нынешнем темпе развития наук и социокультурных перемен;
- между имманентной профессиональному развитию интегральной деятельностью мозга и очевидной узкодисциплинарностью профессиональной подготовки в вузе;
- между изначальной когерентностью (согласованностью) феноменов человеческого бытия и фрагментарностью формируемого профессионального опыта, издержкой которого является манипуляция частью в ущерб целому;
- между необходимостью подготовки профессионально компетентных специалистов, способных к инновационной деятельности, и реальной практикой профессионального образования, в которой доминирует суммативный характер научного знания.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ	13
<i>1.1. Философская сущность интеграции как предпосылка понимания феномена интеграции учебных дисциплин</i>	<i>14</i>
<i>1.2. Знаниевые практики как эпистемологическая детерминанта эволюции междисциплинарной интеграции в образовании</i>	<i>20</i>
<i>1.3. Влияние современных нейropsихологических моделей продуцирования знаний мозгом на понимание сущности междисциплинарной интеграции в образовании</i>	<i>26</i>
<i>1.4. Сущность и функции междисциплинарной дидактической интеграции в профессиообразовании, развитии образования и дисциплинарности</i>	<i>30</i>
<i>1.5. Типология междисциплинарных взаимодействий</i>	<i>41</i>
2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОГЕНЕЗА	51
<i>2.1. Анализ отечественного и зарубежного опыта конструирования модели междисциплинарной интеграции в педагогическом образовании</i>	<i>52</i>
<i>2.2. Модель университета как социокультурная детерминанта конструирования междисциплинарной интеграции содержания педагогического образования</i>	<i>60</i>
<i>2.3. Психологические детерминанты моделирования междисциплинарной интеграции</i>	<i>65</i>
<i>2.4. Модель междисциплинарной интеграции содержания высшего педагогического образования как фактора профессиообразовании</i>	<i>71</i>
3. РАЗВИТИЕ КОНТЕКСТНОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	81
<i>3.1. Факторы функционирования системы образования как объект контекстного мышления педагога</i>	<i>82</i>

3.2. Формирование у студентов понимания границ изменчивости образовательной реалии как признаков ее системо- и природосообразности	87
3.3. Дидактические основы формирования контекстного мышления будущего учителя	91
3.3.1. Формирование у студентов опыта принятия профессиональных решений в образовании с учетом культурологического контекста	91
3.3.2. Формирование у студентов опыта оценивания учебных программ с учетом эпистемологического контекста	103
3.3.3. Формирование у студентов опыта оценивания образовательных реформ с учетом социально-экономического контекста	109
3.3.4. Формирование у студентов опыта организации учебно-воспитательного процесса с учетом герменевтического контекста	114
3.3.5. Активизация контекстного мышления при обучении студентов решению педагогических проблем с множественной детерминацией	118
3.4. Диагностика уровня развития контекстного мышления у студентов	120
4. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ И КОГНИТИВНОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ	129
4.1. Дидактические основы обучения решению междисциплинарных проблем образования	130
4.1.1. Формирование у студентов умений решать стыковые проблемы в образовательной практике	132
4.1.2. Дидактические основы обучения умениям междисциплинарного сотрудничества с представителями смежных областей знаний	146
4.1.3. Алгоритм изучения глобальных междисциплинарных проблем с позиции педагогической науки и образовательного фактора.	154
4.2. Формирование трансдисциплинарных конструктов, лежащих в основе описания и решения профессиональных проблем любого профиля	157
4.2.1. Место трансдисциплинарных конструктов в решении комплексных проблем	157
4.2.2. Анализ опыта формирования трансдисциплинарных конструктов в высшей школе	161

4.2.3. Формирование представлений о синергетических законах функционирования образования как системы	164
4.2.4. Формирование трансдисциплинарных конструктов выявления и решения проблем образовательной практики	167
4.3. Дидактические основы развития умений когнитивного менеджмента в контексте междисциплинарной интеграции	175
5. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КРЕАТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	191
5.1. Потенциал образования и междисциплинарной интеграции в развитии креативной способности будущего специалиста	192
5.2. Методика развития способности к творчеству на междисциплинарной основе	205
5.2.1. Этапы формирования стратегий и метакогниций творчества на междисциплинарной основе	205
5.2.2. Типология студентов по обучаемости основам творчества на междисциплинарной основе	210
5.2.3. Принципы отбора содержания и формулирования тем междисциплинарных проектов	216
5.2.4. Методы активизации творческих стратегий и метакогниций, направленных на получение разных уровней когнитивного продукта	220
5.2.5. Формирование способности к междискурсивному переносу единиц познания как механизма творчества	229
5.2.6. Критерии сформированности умений создавать новый когнитивный продукт на междисциплинарной основе	231
5.2.7. Проблемы обучения междисциплинарному творчеству и способы их преодоления в учебном процессе	232
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	235
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	241
РЕЗЮМЕ	259

CONTENTS

INTRODUCTION	5
1. PHENOMENOLOGY AND CONCEPTUALIZATION OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATED CURRICULUM	13
1.1. Philosophical essence of integration as a prerequisite of understanding a phenomenon of integrated curriculum.	14
1.2. Knowledge practices as an epistemological determinant of integration genesis in education	20
1.3. The impact of contemporary neuro-psychological models of knowledge-generated activity on clarification of the essence of interdisciplinary integrated curriculum	26
1.4. The essence and functions of integrated curriculum in professiogenesis, development of education and disciplinarity	30
1.5. Typology of interdisciplinary interactions	41
2. CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR MODELLING INTERDISCIPLINARY INTEGRATED CURRICULUM IN TEACHER EDUCATION AS A FACTOR OF PROFESSIOGENESIS	51
2.1. Analysis of domestic and foreign experience in developing the model of interdisciplinary integrated curriculum in teacher education.	52
2.2. The model of university as a social and cultural determinant of developing interdisciplinary integrated curriculum in teacher education	60
2.3. Psychological determinants of modelling integrated curriculum in teacher education	65
2.4. The model of interdisciplinary integrated curriculum in higher teacher education as a factor professiogenesis.	71
3. FOSTERING CONTEXTUAL THINKING OF ASPIRING TEACHERS ON THE BASIS OF INTEGRATED CURRICULUM.	81
3.1. Factors of functioning of educational system as an object of educators' contextual thinking	82
3.2. Instilling students' understanding of boundaries within which an educational reality will change and which are an indicator of its system and natural authenticity	87
3.3. Didactic grounds of fostering pre-service teachers' contextual thinking.	91
3.3.1. Fostering students' experience in decision-making with a view to the cultural context of education	91

3.3.2. Fostering students' experience in evaluating educational programmes with a view to epistemological context	103
3.3.3. Fostering students' experience in evaluating educational reforms with a view to social and economic contexts	109
3.3.4. Fostering students' experience in organizing educational process with a view to hermeneutic context	114
3.3.5. Activation of contextual thinking while teaching students to make decisions for problems with multiple determination.	118
3.4. Diagnostics of the level of contextual thinking developed	120
4. FOSTERING CAPACITY FOR EDUCATIONAL AND COGNITIVE MANAGEMENT ON THE BASIS OF INTEGRATED CURRICULUM	129
4.1. Didactic grounds of teaching students to solve interdisciplinary problems in education	130
4.1.1. Fostering skills of dealing with 'boundary' problems in education	132
4.1.2. Didactic grounds of fostering skills of interdisciplinary collaboration with representatives of close fields of science	146
4.1.3. Algorithm of studying global interdisciplinary problems from the perspective of pedagogy and educational factor.	154
4.2. Fostering transdisciplinary constructs involved in defining and solving professional problems of any domain	157
4.2.1. The place of transdisciplinary constructs in solving complex problems	157
4.2.2. Analysis of existing expertise in teaching transdisciplinary constructs within higher education	161
4.2.3. Fostering understanding of synergistic regularities of functioning education as a system	164
4.2.4. Instilling transdisciplinary constructs of defining and solving problems in education	167
4.3. Didactic grounds of developing skills of cognitive management within integrated curriculum.	175
5. FOSTERING STUDENTS' CREATIVITY ON THE BASIS OF INTEGRATED CURRICULUM	191
5.1. The potential of education and interdisciplinary integrated curriculum in fostering creativity of the future specialist	192
5.2. Methodology for developing creative skills on the basis of integrated curriculum	205
5.2.1. Stages of fostering strategies and metacognitions of creativity on the basis of integrated curriculum	205

5.2.2. Typology of students according to their capacity for creativity on interdisciplinary basis	210
5.2.3. Principles of selection and formulation of themes of interdisciplinary projects	216
5.2.4. Methods of activating creative strategies and metacognitions oriented at different levels of cognitive product	220
5.2.5. Fostering skills of interdiscursive transfer as a mechanism of creativity	229
5.2.6. Criteria of development of creative skills based on interdisciplinary transfer.	231
5.2.7. Problems of fostering interdisciplinary creativity and ways of their combating in education	232
CONCLUSION	235
LIST OF BIBLIOGRAPHY CITED	241
RESUME	263