

К ПРОБЛЕМЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Майгельдиева Ш.М., д-р. пед. наук, профессор
Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата,
Республика Казахстан, г. Кызылорда
Орынбай А.Ж., Таукелова Г.Е.
Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Яссави,
Республика Казахстан, г. Туркестан**

В целостном процессе обучения решающую роль играет характер связи взаимодействия, ибо только в активном взаимодействии обучающего и обучаемых и возникает собственно процесс развивающего обучения.

Интегративность определяется многими исследователями как явление, основной чертой которого является гармоничное соединение в целое ранее самостоятельно функционировавших частей. При этом каждая интегрированная часть не теряет своей внутренней самостоятельности, а ее содержание углубляется и обогащается за счет установления связей между характеристиками всех составляющих частей целого [1,2,3]. Анализ дидактических исследований, рассматривающих понятие интеграции, показывает, что это понятие возникло с включением в образовательный процесс такой категории, как межпредметные связи, и имеет глубокие исторические корни. Идеи объединения знаний нашли отражения в трудах Я.А. Коменского, Дж. Локка, И. Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской [4]. Психолого-педагогическое обоснование необходимости осуществления межпредметных связей разработано К.Д. Ушинским и представлено в работе «Человек как предмет воспитания» в главе «Ассоциация представлений» [5]. Ряд исследователей [6] межпредметные связи относит к начальному уровню проявления дидактической интеграции, который вызван определенными детерминирующими факторами. К одному из таких факторов относят появление современных тенденций развития науки, возникающих под влиянием процесса интеграции: информатизации, гуманизации, теоретизации, социализации, формализации науки. Выполняя задачи структурно-логического упорядочения содержания в учебных предметах, которое соответствует структуре фундаментальных наук, межпредметные связи способствуют выполнению задачи освоения межпредметных способов деятельности в учебных дисциплинах, являющихся производными от прикладных наук. Вместе с тем, необходимо акцентировать внимание на то, что решение проблемы межпредметных связей не завершено. Как отмечается в диссертационном исследовании Д.В. Ровкина (1997), межпредметные связи остались категорией вспомогательной, сопутствующей образовательному процессу.

Результаты первых исследований по проблеме «интегративных процессов в педагогической науке» вошли в сборник научных трудов, изданный в 1983

году [7]. По оценке авторов сборника это «первая попытка отразить сущность интегративных процессов педагогики как общенаучной закономерности» [7,с.3]. В этой же работе дается и определение интеграции как способа «формирования всесторонне гармонично развитой личности» человека. Понимание интеграции как принципа дидактики характерно для последующих исследований в данной области и нашло отражение в работах К.Ю. Колесиной (1995), В.С. Елагиной (1997), Ю.А. Иванова (1990), А.А. Новоселова (2000), Д.В. Ровкина (1997), Н.Б. Тихоновой (1997) и др., где большое внимание уделяется созданию интегрированных учебных курсов. Данные работы опираются на обширный новаторский педагогический опыт и представляют собой практико-ориентированные исследования феномена интеграции в образовании.

Интеграция не отделяется от предметности и не противопоставляется ей. Предметность становится наиболее общей формой реализации интегративного подхода в педагогическом процессе. Это позволяет проводить научные исследования и на уровне системных внутрипредметных отношений, анализировать и синтезировать отдельные процессуальные и функциональные составляющие обучения. Любая дисциплина может рассматриваться как сложноорганизованная система, что создает предпосылки для моделирования процессов, происходящих в пределах учебного предмета как автономной дидактической системы.

В настоящее время в педагогической литературе происходит процесс формирования понятийно-терминологического обеспечения интегративной проблемы. Поэтому большинство исследователей в своих работах делают акцент на раскрытие сущности интегративного подхода к обучению, описывая механизм его реализации не давая при этом конкретного определения самому понятию. В рамках настоящего исследования для обоснования теоретической основы разрабатываемой концепции нами рассматриваются интегративные парадигмы, выделенные ученым Н.К. Чапаевым в работе «Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистски-педагогический аспект» [8]. Автор в своей работе обращает внимание на то, что центральным моментом, определяющим специфику той или иной парадигмы, выступает характер взаимоотношений между целым и его частями, и на этом основании выделяет две парадигмы: системотехническую и органическую. В системотехнической парадигме ведущие позиции занимают методологические и понятийные ценности системного подхода, в котором относительно самостоятельные части играют роль активного начала, целое выступает в качестве их продукта. Системотехническая парадигма по существу сводит интеграцию к взаимодействию частей, где отдельные части выполняют функции факторной, независимой переменной; целое - результативной, зависимой переменной; взаимодействия - некоторой константы. В данной парадигме целое представляется как пассивный результат. В этом случае подразумевают, что процесс взаимодействия частей обязательно ведет к образованию целого, т.е. к интеграции. Системотехническая парадигма

интеграцию определяет как «процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, сопровождающийся ростом системности и уплотненности знаний» [8,с.66]. Структурные единицы, составляющие систему содержания каждого учебного предмета, получили названия дидактических единиц и учебных элементов [9,с.46; с.108]. По мнению И.Я. Лернера, дидактическая единица адекватна объекту изучения, который должен быть усвоен целостно со всеми взаимосвязями. Дидактическая единица включает в себя следующие компоненты: определенное число фактов и понятий; основные законы; фундаментальные и частные теории и их следствия. Составные части дидактической единицы представляются учебными элементами. В.П. Беспалько (1972,1989) определяет учебный элемент как объект, явление и метод деятельности, отобранные из науки и внесенные в программу учебного предмета для их изучения.

Н.К. Чапаев в то же время отмечает, что взаимодействие отдельных частей (например, учебных элементов и их связей) не обязательно ведет к образованию интегративного целого (содержания учебного предмета). Системотехническая парадигма предпочтительна при изучении внешних «явленческих» сторон интеграции, но не сущностных. Органическая парадигма признает приоритетную роль целого по отношению к частям. Это дает возможность представить целое как живой развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно присущи как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость. Характер специализации взаимозависимости задается целым, а не взаимодействием его частей. В данном случае целое играет роль не результирующей переменной, а исходной константы. Вследствие этого органическая интеграция понимается как процесс и результат развертывания целого не путем взаимодействия частей, а посредством раскрытия всех его возможностей и потенций. Суть органического целого состоит в том, что каждая его составляющая выполняет свойственные ей функции, не сравнимые с другими составляющими, а порой противопоставления другим, но в результате все части целого одинаково необходимы для его существования. Ядром органического целого выступает интегральное качество, отражающее общие «кооперативные свойства целостности, представляющие так называемую наиндивидуальную определенность» [8,.75]. Интегральное качество выражает сущностную, органическую сторону интегративного процесса. Отличие такого подхода от указанной выше системотехнической парадигмы интеграции состоит в том, что интеграция понимается как процесс, где взаимодействие частей детерминировано характеристиками целого, идеей целого. Автор этой идеи указывает на существование их взаимной проницаемости и возможного синтеза. На этой основе им выделен ряд инвариантных понятий категориального поля интеграции: интегральный потенциал, интегральная информация и интегральная часть, которые применимы для обеих сформулированных парадигм.

Интегральный потенциал «выражает пределы возможности того или иного явления, предмета, процесса по выполнению известных интегративных функций» [8,с.75]. Чапаев Н.К. выделяет три уровня интегративных возможностей или интегрального потенциала в конструировании содержания учебного предмета:

- взаимосвязь - при изложении содержания учебного предмета даются случайные, отрывочные сведения из различных дисциплин;

- межпредметные связи - инопредметный материал отбирается заранее и присоединяется к основному с учетом требований гармонии, необходимости и достаточности;

- интеграция - предполагает создание курса, дисциплины, предмета, раздела, программы и т.д., в которых происходит слияние фактов, идей, понятий, принципов, законов, теорий различных наук и видов человеческой деятельности.

Интегральная информация «выражает свойства кооперирующихся частей вступать в интеграционные связи» [8,с.76]. Органическим эквивалентом этого понятия является «интегративная готовность». Интегральная часть определяется как существенная составляющая целого, без которого оно немислимо как таковое.

Опираясь на указанные инвариантные понятия, мы считаем, что интегративный подход к обучению можно определить как реализацию интегрального потенциала учебного предмета, которая подразумевает выделение интегральной части как связеобразующего стержня и интегральной информации, определяющей направление интеграции.

На фоне возрастающих в настоящее время интегративных процессов в обществе профессиональная подготовка будущего педагога, в том числе и педагога-хореографа, сохраняет предметную дифференциацию. Очевидно, что предметная система подготовки способствует формированию у студентов системы знаний по каждому отдельному предмету, но в то же время расчленяет единство и целостность представлений о многих явлениях и процессах в окружающей действительности и в предстоящей профессиональной деятельности. В результате знания и умения приобретаются студентами дискретно, с разрывами во времени и пространстве. Исследование данного процесса в высшей школе доказывает, что преодолению разрыва между знаниями, полученными студентами при изучении различных учебных дисциплин, способствует проектирование содержания учебного предмета с учетом интегративных связей и усиление фундаментально составляющей в подготовке специалистов. Проблема осуществления интеграции знаний по различным дисциплинам в системе хореографического образования представляется особенно актуальной вследствие комплексного характера профессиональной деятельности педагога-хореографа, которая предъявляет и определенные требования к подготовке студентов этой специальности. Это формирование у студентов общеучебных умений комплексного, интегрального

применения полученных предметных знаний, способствующих в дальнейшем развитию у них основ целостного мировоззрения.

Таким образом, интегративный подход к обучению будущих педагогов выражается в конструировании содержания учебных предметов с учетом рассмотренных интегративных парадигм и освоения межпредметных, общенаучных знаний и видов деятельности, способствующих формированию целостного мировоззрения. Качество подготовки студентов в значительной мере зависит от степени обеспечения учебными планами дисциплин, методами, средствами и формами обучения диалектической взаимосвязи и преемственности изучаемых предметов, а также от способности преподавателя поддерживать положительную мотивацию студентов к самостоятельному выявлению таких взаимосвязей.

Список литературы

- 1. Словарь иностранных слов – М., 1964.-С.257*
- 2. Краткий словарь по социологии – М., 1988.*
- 3. Словарь социолнгвистических терминов / Под ред. Э.Д. Сулейменовой – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – С.87.*
- 4. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи педагогики с психологией. – М., 1988.-87с.*
- 5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – В 4-х т. М., 1954. – С.339-341*
- 6. Ровкин Д.В. Дидактические основы технологии конструирования интегративного содержания учебного предмета: Дисс. ... канд.пед.наук. – 1997. – 175с.*
- 7. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. научн. тр. – М., 1983. -224С.*
- 8. Чапаев Н.К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистски – педагогический аспект // Понятийный аппарат педагогики образования: Сб. научн. тр./ Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып.1.- Екатеринбург, 1995.-С.61-77.*
- 9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Рига, 1972.- С.46; Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В.Крольского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983.-С.108.*
- 10. Майгельдиева Ш.М. Интегративный подход к обучению разносистемным языкам/ переиздан. – Saarbrucken, Germany: Palmarium-publishing, 2014. – 12,4п.л.*