

A 14400

На правах рукописи



Сюткина Ольга Викторовна

**Межпредметная интеграция в образовании
в России, Германии и США: история и современность**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Чебоксары – 2006

Работа выполнена на кафедре педагогики ГОУ ВПО «Чувашский
государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Научный руководитель	доктор педагогических наук профессор Максимова Ольга Григорьевна
Официальные оппоненты:	доктор педагогических наук профессор Петрова Татьяна Николаевна кандидат педагогических наук доцент Вахрушева Светлана Николаевна
Ведущая организация	ГОУ ВПО «Марийский государственный университет»

Защита состоится 4 июля 2006 г. в 14 часов на заседании диссертационного
совета Д 212.300.01. в ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева» по адресу: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Чувашский
государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Автореферат разослан "25" *мая*

2006 г. НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КФУ



0000819384

Ученый секретарь
диссертационного совета

Хрисанова Е.Г.

А 14400

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

Современный этап развития отечественного и зарубежного образования характеризуется влиянием сложных социальных преобразований, происходящих в обществе, интеграционными процессами в политической, экономической и научно-технической областях. Заложенные приоритеты в образовании определяют в конечном итоге экономическое развитие страны. Стремление к наибольшей эффективности образовательного процесса проявляется, прежде всего, в многообразной инновационной деятельности учебных учреждений разных стран. Данная черта особенно характерна для образовательных систем России, Германии и США. В условиях изменения внутреннего, внешнеполитического и экономического статуса России возрастает значение зарубежного педагогического опыта. Растет интерес к различным направлениям, видам и формам педагогических новшеств, которые активно внедряются на всех ступенях отечественного и зарубежного образования (на начальной ступени обучения, в средних и старших классах, в вузе).

В настоящее время важно знать современную зарубежную практику образования, анализировать процессы в образовательной сфере за рубежом, соотносить их с тенденциями развития отечественного образования. Это обеспечивает целостное видение современных проблем образования и показывает возможность их разрешения, позволяет лучше осознавать приоритеты российского образования, направлять и прогнозировать их развитие.

Одним из важных нововведений в системах образования России, Германии и США является интеграция в образовании. Ее актуальность определена тем, что одна из ключевых задач российского образования, как и образования в Германии и США, состоит в формировании у учащихся целостной картины мира, тогда как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе. Изыскиваются способы преодоления предметоцентризма, при этом магистральным путем является интегративное обучение, для чего на современном этапе развития образования исследователями разрабатывается большое количество курсов (В. Бруннер, В. М. Волынкина, С. М. Гапеевкова, А. Г. Каспржак, М. А. Шаталов, С. Т. Швецова, Э. Хорнинг, D. F. Berlin, U. Brameier, W. Haigh, G. Mueller, F. Pajares, D. Rehfeld, A. L. White, D. I. Wright и др.). Кроме того, современного работодателя перестала удовлетворять функциональная готовность выпускника среднего или высшего учебного заведения к быстрой и эффективной адаптации к профессии. Ныне требуется быстрая перепрофилизация, умение применять полученные знания в быстро меняющемся мире. Для формирования таких умений требуется построение интегративного пространства обучения. При этом обнаруживается противоречие между появлением большого количества интегрированных курсов и отсутствием теоретического описания интеграции в образовании, выявляющего общие и специфические закономерности в ее развитии на современном этапе.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ

ИНТЕГРАТИВНАЯ

Исследованию генезиса интегративных процессов посвящен целый ряд работ отечественных исследователей (М. Н. Берулава, А. Я. Данилюк, К. Ю. Колесина, С. М. Гапеевкова, Н. В. Груздева, Н. И. Вьюнова, С. Ю. Бурмилова, И. В. Метлик, Г. А. Монахова, Т. В. Мухлаева и др.). В данных исследованиях были определены основные исторические этапы становления интеграции в отечественном образовании, выполнен подробный анализ организации процесса обучения в трудовой школе в начале XX в., рассмотрена проблематика межпредметных связей как важного пути развития школьного образования в 50 – 70-е годы XX в., рассмотрен современный этап развития интеграции, начиная с 80-х годов XX в. Однако неоднородность в описании исторических этапов интеграции, отсутствие сопоставления ее развития в России с развитием в других странах требует анализа процессов ее становления в российских и зарубежных условиях.

В работах зарубежных педагогов (в Германии – М. Calvin, U. Sandfuchs, R. Thurow, F. Vilsmeier и др., в США – Е. Е. Oberholzer, J. S. Oakley, D. Tanner, P. R. Ashbacher, B. St. Clair, D. L. Hough, G. F. Vars, B. Brunkhorst, S. Mathison, M. Freeman, B. R. Sandal, H. Lee и др.) также отмечена этапность интеграционных процессов в образовании, но не было проведено их сопоставление, в том числе и с развитием данного феномена в российской системе образования. Это существенно ограничивает возможности реализации положительного педагогического опыта нововведения в других педагогических системах. Обнаруживается противоречие *между большим числом описаний истории развития межпредметной интеграции в образовании в отдельно взятых странах и отсутствием сравнительного анализа общих и различных направлений развития данного феномена.*

Образование на современном этапе определяется как человекоформирующий процесс взаимодействия двух личностей – педагога и ученика. Однако изучение интеграции в отечественном образовании на современном этапе идет через теоретическое рассмотрение ее содержательной стороны (Т. К. Александрова, И. Ю. Алексашина, В. С. Безрукова, М. И. Берулава, И. Д. Зверев, В. И. Максимова и др.) и эффективности процесса интегративного обучения (М. И. Берулава, С. М. Гапеевкова, К. Ю. Колесина, В. К. Сидоренко, М. А. Шаталов и др.). При этом аспект влияния нововведения на личность ученика является безусловной доминантой, что говорит о неполноте рассмотрения двухстороннего процесса интегративного образования. С другой стороны, авторы из США и Германии, как правило, рассматривают проблематику с ориентацией на учителя (G. Dichatschek, J. Greil, L. Hovde, H. H. Jacobs, A. Kreuz, S. L. Meier, R. L. Meier, G. Naizer, R. Schmidt, C. L. Stuessy и др.), основываясь на том, что необходимым условием успешности интеграции является самореализация и самораскрытие личности педагога. Устранение (или минимизация) проблем, вызывающих дидактические затруднения у педагога, и является основой для реализации и раскрытия всех качеств его личности (M. Schratz). Это также является односторонней оценкой процесса интегративного образования. В связи с вышесказанным возникает

противоречие между наличием положительного опыта работы педагогов зарубежной школы по реализации процесса обучения на основе межпредметной интеграции и неиспользованием этого опыта отечественными педагогами.

В связи с вступлением многих стран в Болонский процесс назрела необходимость координации содержания образования, организационных форм и методов обучения, используемых педагогами разных стран. Возникает *противоречие между значительным массивом вновь разрабатываемых педагогами интегрированных курсов в системах образования разных стран и необходимостью скоординировать их содержание, организационные формы, методы и средства.*

Данное противоречие наиболее актуально для вновь внедряемых в соответствии с нормативными документами образования интегрированных курсов, охватывающих одновременно значительное количество учебных заведений. Выявленные противоречия определили актуальность, цель и задачи диссертационного исследования «Межпредметная интеграция в образовании в России, Германии и США: история и современность».

Цель исследования – установление общего и специфического в межпредметной интеграции, в ее целевом и содержательном компонентах в образовании России, Германии и США.

Задачи исследования

1. Охарактеризовать основные этапы развития межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США, показать общее и особенное в ее развитии.
2. Показать общее и особенное в целевом и содержательном компонентах межпредметной интеграции в образовании на современном этапе ее развития в России, Германии и США.
3. Выявить общие и специфические проблемы при реализации межпредметной интеграции в образовании на основе сравнительной оценки затруднений в профессиональной деятельности педагогов России, Германии и США.

Объект исследования – интегративное образование в России, Германии и США.

Предмет исследования – целевой и содержательный компоненты межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США.

Гипотеза исследования заключается в том, что сравнительный анализ процессов межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США позволит:

- выявить общее и особенное в целевом и содержательном компонентах межпредметной интеграции в России, Германии и США;
- определить типичные затруднения отечественных и зарубежных педагогов при реализации межпредметной интеграции, соотнести их с аспектами педагогической деятельности, придавая им форму, удобную для последующих оценок;

- обобщить характер современных направлений межпредметной интеграции в образовании в исследуемых странах;
- использовать опыт осуществления межпредметной интеграции зарубежных стран в целях совершенствования образования в России;
- определить дальнейшие пути развития межпредметной интеграции в отечественном и зарубежном образовании.

Методологическую основу диссертационной работы составили положения, концепции и исследования:

– философские взгляды на теорию систем как целостных образований, обладающих новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах, ведущим признаком которых является интегративность, что определило методологическую основу нашего исследования (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. П. Кузьмин, В. Н. Садовский, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин и др.);

– парадигма интеграции в образовании, составляющая ядро нашего исследования – взгляды отечественных (М. Н. Берулава, А. Я. Данилюк, К. Ю. Колесина, В. Н. Федорова, Г. Ф. Федорец, В. Т. Фоменко, Н. А. Лошкарева, В. Н. Максимова, М. И. Махмутов, Г. А. Монахова, А. Г. Каспржак, В. С. Безрукова, И. В. Бенькович, Н. В. Груздева, М. К. Енисеев, А. И. Пайгусов, И. А. Колесникова, Т. В. Машарова, О. И. Бычкова и др.) и зарубежных ученых (в Германии – J. Greil, V. Hentig, U. Huebertal, M. Konerding, A. Kreuz, J. Kocka, J. Mittelstrass, F. Scharwaechter, R. Smidt, F. Vielsmeier и др.; в США – P. R. Aschbacher, J. A. Beane, D. F. Berlin, R. C. Burns, A. Blum, M. Cohen, B. M. Dwyer, J. A. Gibbons, P. D. Hurd, H. H. Jacobs, S. Mathison, R. E. Maurer, P. Panaritis, A. M. Pettus, J. D. Scarborough, G. F. Vars, A. N. Whitehead и др.);

– личностноориентированный подход к организации педагогического процесса (Е. В. Бондаревская, Л. И. Буева, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Т. В. Машарова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, M. Schratz и др.) как основа оценки роли педагога в реализации межпредметной интеграции;

– системный подход для сопоставления целевых ориентаций и дидактических затруднений педагогов на современном этапе развития межпредметной интеграции в образовании в исследуемых странах (А. Н. Аверьянов, Д. ван Гиг, Ф. Ф. Королев, Э. Г. Юдин и др.);

– исследования, связанные с оптимизацией обучения через анализ педагогических затруднений учителей, как базис для изучения проблем педагогов при межпредметной интеграции в образовании (А. П. Акимова, Ю. К. Бабанский, А. Ф. Балакирев, А. А. Егизарьянц, В. К. Елманова, В. С. Елагина, Г. А. Засобиная, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, З. Г. Полюктава, Т. С. Полякова, F. Scharwaechter и др.);

– исследования концепций развития зарубежной школы, наиболее значимых тенденций преобразования педагогических систем разных стран, изменений содержания образования как информационно-аналитической базы для сравнительного анализа по изучаемой проблеме (А. И. Пискунов, З. И. Равкин, Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова, А. Н. Джуринский,

В. А. Капранова, Ю. С. Алферов, Н. А. Ахтамзян, Р. Б. Вендровская, Н. М. Воскресенская, Н. Е. Воробьев, О. К. Гаганова, Л. Н. Гончаров, А. В. Зайцева, В. П. Лапчинская, Е. Б. Лысова, Т. В. Мельник, Н. Д. Никандров, А. А. Новикова, Т. А. Полуянова, Т. Г. Шершнева и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

теоретические: сравнительно-сопоставительный анализ педагогической, психологической и философской литературы; системный подход к работе с программными и нормативными документами Министерства образования и науки РФ, институтов по подготовке и переподготовке учителей США, Министерств образования и культуры федеральных земель (ФЗ) Германии;

эмпирические: статистический (частотный) анализ и содержательная интерпретация результатов исследования; формализация неметрических данных, их ранжирование и численная обработка; построение и анализ графов связей и обобщение полученных характеристик;

сравнительно-исторические: анализ процесса становления и развития интегративного образования в России, Германии и США; анализ целевого, содержательного компонентов интеграции и затруднений педагогов, реализующих этот феномен в практике российского, немецкого и американского образования.

Основные этапы исследования

На первом этапе (1996-1999 гг.) изучались научные источники по проблеме межпредметной интеграции в отечественном и зарубежном образовании, накапливались базы данных, выбирались методологические подходы к исследованию, формулировалась проблема исследования, анализировалась ее историческое развитие и состояние на современном этапе, осуществлялся сбор и перевод на русский язык материала по проблеме исследования.

На втором этапе (1999-2002 гг.) разрабатывался методологический аппарат для оценки интегрированных курсов и основных затруднений педагогов в профессиональной деятельности при реализации межпредметной интеграции, анализировались и обобщались результаты, формулировались выводы.

На третьем этапе (2002-2006 гг.) проводилась проверка и уточнение выводов и положений, выносимых на защиту, анализировались возможности использования американского и немецкого опыта в российском образовании, оформлялось диссертационное исследование.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем:

- дана характеристика основных этапов становления и развития межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США;
- охарактеризовано общее и особенное в целевом и содержательном компонентах межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США;

- установлены общие и специфические затруднения отечественных и зарубежных педагогов по реализации процесса обучения на основе межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США;

- выявлены пути дальнейшего развития межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем осуществлена сравнительная оценка современного отечественного и зарубежного опыта по реализации процесса обучения на основе межпредметной интеграции и обоснована необходимость внедрения зарубежного опыта интегративного обучения в отечественную систему образования. Материалы исследования расширяют представления о целостном мировом образовательном пространстве и дополняют отдельные разделы сравнительной педагогики: его результаты вносят определенный вклад в теорию и методику обучения.

Практическая значимость исследования заключается в обобщении опыта межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США; материалы исследования могут найти применение при разработке конкретных рекомендаций по использованию зарубежного опыта в российской системе образования: при чтении лекций по истории педагогики, методике преподавания различных дисциплин в рамках интегрированных курсов, спецкурсов по зарубежной и сравнительной педагогике в высших учебных заведениях нашей страны, при подготовке студентами курсовых и дипломных работ.

Достоверность результатов исследования

Достоверность результатов исследования обеспечена целостным подходом к решению проблемы, методологической обоснованностью научных положений, всесторонним анализом содержательного и целевого компонента межпредметной интеграции, ее основных направлений и исторических этапов развития в России, Германии и США, обоснованностью основных теоретических положений, адекватностью методов исследования его задачам и логике.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Межпредметная интеграция в образовании в России, Германии и США прошла три основных этапа становления и развития:

I этап (XIX в. – начало XX в.) для этих стран связан с реализацией принципа концентрации и комплексности (для Германии и США – в педагогических системах гербартианцев и трудовой школы на начальной ступени обучения, для России – в системе трудовой школы на начальной и средней ступенях обучения).

II этап (50–70-е гг. XX в.) – это этап установления межпредметных связей. В США и России он характеризуется интересом к естественно – научной тематике и связан со средней ступенью образования, в Германии это практикуется, в основном, в частном секторе образования.

III этап (середина 80-х гг. XX в. – до наших дней) во всех странах характеризуется интеграцией знаний из разных дисциплин, реализацией нововведений на всех ступенях образования, теоретической разработкой проблемы интеграции и созданием ее нормативной базы.

2. Современное состояние междисциплинарной интеграции в образовании в России, Германии и США характеризуется следующими общими чертами:

- в целях – целостным развитием учащегося, осознанием им своего места в мире, формированием навыков и умений исследователя (формированием альтернативного мышления учащегося – основы свободы в оценке фактов и событий и развитием проблемного мышления), повышением мотивации учебно-познавательной деятельности;

- в направлениях развития содержательного компонента интеграции – обновлением содержания образования за счет включения в учебный план интегрированных курсов разного содержания и синтезированием интегративного пространства обучения через включение содержания одной предметной области в остальные;

- в технологии разработки интегрированных курсов – преобладанием интегрированных курсов со знаниями из близких образовательных областей, в малом количестве типов программ, базирующихся на содержании одной предметной области;

- в затруднениях, возникающих у педагогов при реализации междисциплинарной интеграции на практике – боязнью групповой работы с другими учителями, лимитом времени для организации интегративного обучения, необходимостью изменения условий учебного плана, взаимной изоляцией учителей, необходимостью обучения квалифицированных специалистов и др.

3. Междисциплинарная интеграция в образовании в России, Германии и США имеет и ряд отличий:

- в целях – в интеллектуальном развитии личности через информационно более емкое интегрированное содержание учебного материала, в разрешении противоречия между гуманитарным и естественно-научным образованием, в повышении эффективности преподавания одного или ряда предметов (выделяются педагогами лишь США и Россия); в содействии выработке навыков социального взаимодействия и в содействии совместному обучению, а также в восприятии себя как значимого члена общества (Германия и США); в формировании собственных взглядов, мнений и отношений, в использовании предыдущих знаний, опыта учащихся в ходе интегрированного обучения (США); в сокращении загруженности учащихся, в достижении единства учебной и внеучебной деятельности, в активном и сознательном вхождении ребенка в мир культуры и в гуманизации образования (Россия);

- в направлениях развития содержательного компонента интеграции – в определении органами образования и институтами подготовки учителей необходимых тем междисциплинарного обучения (Германия и США).

– в затруднениях педагогов – в сомнениях в собственной компетенции, в изменении условий контроля обучения (Россия и Германия); в отсутствии у учителей осознанной необходимости межпредметного обучения, в трудности при организации инновационного процесса обучения (от отдельной инициативы учителя до принятия министерством соответствующего решения о новой образовательной программе), в разрыве между учебным планом школы, включающим межпредметное обучение, и государственным образовательным стандартом, в потребности у учителей в информационном обеспечении нововведения (Германия и США); в лимите финансовых средств (США), в осуществлении преемственности в формировании у учащихся понятий, в изучении законов и теорий (общих для предметов всего цикла), в осуществлении формирования межпредметных умений, в развитии познавательного интереса учащихся к смежным предметам, в осуществлении индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения (Россия).

Апробация результатов исследования

Результаты исследования доложены на Международном научном семинаре «Экология, культура, образование» (Киров, 1998), 51-й научной сессии ВГПУ (Киров, 1999), Региональной научно-практической конференции «История, опыт, проблемы и перспективы развития педагогического образования в Удмуртской Республике» (Глазов, 1999), II и III межрегиональных межвузовских научно – практических конференциях «Актуальные проблемы гуманитарного и экономического образования» (Киров, 1999, 2000), Международном научном семинаре «Биология, экология, медицина» (Киров, 2002).

Объем и структура диссертации. Работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, библиографического списка и приложения. Общий объем диссертации составляет 186 страниц машинописного текста. Диссертационное исследование содержит 25 таблиц, 2 рисунка, 334 литературных источника, из них 160 на иностранных языках.

Публикации. По материалам диссертации опубликовано 13 работ.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность проблемы исследования, определены цель, объект, предмет и гипотеза, задачи исследования, методологические и теоретические основы. Выделены научная новизна, практическое значение работы, представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе обобщены и систематизированы научные представления о межпредметной интеграции в российском, немецком и американском образовании с XIX в. до наших дней.

Анализ современной зарубежной и отечественной педагогической литературы показал, что осознание необходимости пересмотра содержания образования является актуальной проблемой образовательной политики всех

трех исследуемых стран. Зарубежными и российскими исследователями понимается деструктивное влияние обучения в жестких предметных рамках, и предлагаются изменения содержания учебного плана. Межпредметная интеграция как один из способов такого изменения основывается на всеобщности и единстве законов природы, на полноте восприятия субъектом окружающего мира. Широкое и многоаспектное рассмотрение множества формулировок понятия «интеграция» в образовании позволяет разделить их на ряд групп: интеграция – методологический и дидактический принцип образования; интеграция – дидактическое условие, обеспечивающее повышение эффективности процесса обучения; понятия интеграции, связанные с изменением содержания учебного плана; понятия интеграции в рамках теории систем, а также широкий спектр «авторского видения» интеграции.

Отечественными и зарубежными исследователями подчеркивается этапность генезиса интегративных процессов в образовании. Проведенное сравнение разных форм их реализации на практике в образовании исследуемых стран позволяет говорить о наличии общих и специфических черт в развитии феномена межпредметной интеграции. Нами выделено и проанализировано три этапа развития межпредметной интеграции образования в России, Германии и США.

Начальный этап (XIX в. – начало XX в.) проявления идеи межпредметной интеграции в немецком и американском образовании характеризуется появлением принципа концентрации и комплексности в обучении. Впервые этот принцип был реализован в педагогической системе гербартианцев, что является «отечественным опытом» для Германии и привнесенным педагогическим опытом для США. В начале XIX в. в Германии в концепции ступеней обучения И. Ф. Гербарта все предметы концентрировались вокруг истории и литературы, воспитывающих основные нравственные качества. Данная система широко распространилась в практике немецкого образования с 60–70-х гг. XIX в. Последователями И. Ф. Гербарта был разработан «культурно-поступенчатый план» с концентрацией предметов вокруг истории и религии (Т. Циллер) или ручного труда (В. Рейн), создана концепция «концентрических кругов» постепенного расширения опыта ребенка, где учебный план объединился вокруг стержневых тем-комплексов (К. Кер). В конце XIX – начале XX в. принцип концентрации и комплексность использовались представителями немецкой трудовой школы, объединяя предметы вокруг разных форм трудового обучения, а к середине XX в. широко вошли в практику обучения начального звена немецкой народной школы.

В США в конце XIX в. гербартианцы, используя концентрацию и комплексность, организовали учебный план начальной школы вокруг «стержневых предметов», но не только литературы и истории, как в Германии, а и географии. Это, однако, не было широко реализовано на практике. Позже, в начале XX в., принцип концентрации и комплексность получили развитие в дидактике американской трудовой школы. Однако в США взгляды на их реализацию стали более широкими, чем в немецкой трудовой школе:

«стержневым предметом» стали религия (Г.Бернард), прикладные науки (Дж. Ф. Боббит) и т.д. Впервые материал концентрировался вокруг проблемы (Дж. Дьюи, У. Килпатрик и др.), а не предмета, учебный план был реорганизован в пользу межпредметных комплексов (А. Флекснер). Была осознана необходимость синтеза гуманитарного и научно-технического знания (Дж. Дьюи), разработан и внедрен в практику метод проектов (У. Килпатрик) и т.д. Данные идеи трудового воспитания использовались в частных и опытных школах при университетах до конца 20-х гг. XX в., к 30-м гг. они получили широкое применение в массовой элементарной (начальной) школе США.

В России в XIX в. начальный этап реализации идеи межпредметности соотносится с первыми теоретическими исследованиями связей К. Д. Ушинского между предметами и не связан с герbartианством. Однако на практике широкая реализация этой идеи произошла лишь в начале XX в. – позже, чем в Германии и США. В этот период она была также связана с принципом концентрации и проблемно-комплексным обучением и осуществлялась сторонниками трудовой школы (С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн и др.). При этом российская трудовая школа учла педагогический опыт американцев Дж. Дьюи и У. Килпатрика. Важными особенностями проявления идеи интеграции в России являются, во-первых, оперативный выход государственных документов для нормативного обеспечения принципа концентрации и комплексности, во-вторых, одновременная широкая реализация идей на практике в начальной школе, а также в начальных классах средней ступени образования (II ступень «Трудовой школы»). Однако позже произошла «вулгаризация» концентрации и комплексности (формализм в подходе учителей к составлению программ) и от идеи отказались.

На втором этапе (50–70-е гг. XX в.) развития межпредметной интеграции в образовании в России и США преобладал интерес к естественно-научной тематике, появилось нормативное обеспечение нововведений, проблема межпредметности вышла на уровень обобщения эмпирического знания (США) и на теоретический уровень (Россия). На данном этапе идея затронула в основном среднее звено обучения, уйдя от начального образования. В России второй этап – это этап межпредметных связей, которые в то время рассматривались в аспекте укрепления отношений между предметными и профессионально-техническими знаниями. Был проведен ряд исследований, посвященных проблеме политехнического образования как проблеме интеграции знаний. В общем образовании исследовались связи между учебными предметами в рамках отдельных циклов дисциплин, прежде всего естественно-научного. Широко развивалась теория межпредметных связей, которые рассматривались как принцип дидактики.

В США данный этап был связан, в основном, с реформами образования 60-х – 70-х гг. XX в. В то время вышел ряд официальных документов с требованием разработки «взаимосвязанного (по материалу дисциплин) учебного плана» для всех категорий учащихся. В содержании образования отказались от традиционного преобладания гуманитарных предметов, в школах

шло увеличение количества межпредметных комбинированных курсов по физике, естествознанию и социальным наукам. Возрождались идеи прагматизма – интерес к принципу концентрации и комплексности с широкой реализацией их на практике. Государственные школы США пересматривали программы на всех ступенях обучения в пользу реализации моделей межпредметной интеграции. С конца 60-х гг. XX в. шло обобщение опыта учителей-практиков по разработке интегрированных курсов естественно-математической направленности. С середины 70-х гг. XX в. наблюдается рост числа негосударственных школ, использующих межпредметность в обучении. Однако к началу 80-х гг. интерес к межпредметному подходу в образовательной системе США снизился, одной из причин чего явился формализм в подходе учителей к составлению интегрированных программ.

В Германии на втором этапе развития данного феномена исследования в государственном секторе носили единичный характер (был ряд попыток связать идею межпредметности с концепцией общего обучения, с реформированием профтехшколы). В начальном обучении в Германии перестали уделять внимание межпредметным связям. Однако проектное обучение, заимствованное из педагогического опыта США, получило распространение во внеучебной работе, особенно на старших ступенях обязательного образования. Тем не менее в секторе образования, альтернативном государственному, с 60–70-е гг. XX в. растет число школ, широко практикующих межпредметный подход (педагогические системы Р. Штайнера и П. Петерсона).

Для современного, третьего, этапа становления межпредметной интеграции (середина 80-х гг. XX в. – до наших дней) для всех трех стран характерно изменение социального заказа, начавшееся с середины 80-х гг. XX в., – потребность в специалистах, умеющих решать комплексные проблемы и соотносить знания из разных областей. Интегративные процессы стали частью образовательных стандартов на начальной, средней и высшей ступенях обучения.

С середины 80-х гг. в России и Германии просматривается тенденция интеграции знаний из разных дисциплин. В России это обусловлено курсом на гуманитаризацию в образовании, а также престижем экономических специальностей. Последнее ведет к росту числа интегрированных курсов на базе математики, информатики и др. В Германии жесткая конкуренция с образовательными системами стран Евросоюза и США заставляет фокусировать внимание на создании курсов естественно-научной тематики, а развитие медиа- и поликультурного образования стимулирует создание интегрированных программ на основе гуманитарного и эстетического циклов. В США с середины 80-х гг. в отличие от России и Германии сохраняется внимание к естественно-научным дисциплинам, что проявляется в большом числе интегрированных курсов соответствующей тематики. Важной причиной этого была обеспокоенность общественного мнения низкой успеваемостью по данным дисциплинам. Однако с конца 90-х гг. из-за развития медиа- и поликультурного образования возник интерес к созданию программ на основе

дисциплин гуманитарного и эстетического циклов, что произошло позднее, чем в Германии. Но в настоящее время поликультурное образование интегрируется в США практически во все дисциплины на всех ступенях обучения.

Установлены отличительные черты развития и становления межпредметности на современном этапе для образования трех стран. Для России характерна серьезная теоретическая разработка интегративных процессов (рассмотрены предпосылки интеграции, определен ряд ее условий, выявлены механизмы процесса, начата разработка иерархии уровней интеграции, охарактеризована область осуществления процессов интеграции).

Для Германии свойственен рост количества негосударственных школ разных педагогических направлений, где практикуется межпредметный подход в обучении. Для США присуще наличие обобщенного практического опыта внедрения идеи межпредметности (с конца 90-х гг. XX в. идет интенсивная разработка методического обеспечения по поликультурному образованию исследовательскими центрами университетов, колледжами и институтами по переподготовке учителей; продолжается выпуск методических рекомендаций по созданию интегрированных программ на основе естественно-научных дисциплин; выпускается ряд педагогических специализированных журналов (в том числе в Интернете), посвященных интеграции знаний).

Рост интегрированных курсов на основе разных предметов потребовал анализа опыта практической реализации межпредметности во всех трех странах и основательной разработки ее теории. Это проявилось в появлении многочисленных исследований, обобщающих разные аспекты проблемы, в росте публикаций и научных конференций по данной тематике, проводимых в Германии, США и России в последнее время. Интеграционные процессы все более активно проникают во все ступени обучения (от начальной до высшей школы).

Во второй главе рассмотрены основные пути возможного дальнейшего развития межпредметной интеграции в образовании в исследуемых странах, дан сравнительный анализ ее целевого и содержательного компонентов, рассмотрены технологические аспекты построения интегрированных курсов, сопоставлены их типологии и проведен анализ программ, предложенных педагогами трех стран, рассмотрены основные затруднения педагогов при реализации межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США, проведена обобщенная оценка их значимости, приведены возможные решения проблем (затруднений), предложенные американскими и немецкими педагогами.

Как показало исследование, весь массив целей межпредметной интеграции распадается на цели, сформулированные педагогами всех трех стран, общие для педагогов двух стран и определенные педагогами только одной страны. Установлено, что цели могут варьироваться в зависимости от конкретных условий обучения, требований государственных документов, от исторических особенностей развития образования в той или иной стране. Главной из общих для педагогов трех стран целью образовательного процесса

интегративного характера является целостное развитие учащегося и осознание им своего места в этом мире.

Для оценки содержания множества существующих программ интегрированных курсов в нашем исследовании предложен алгоритм, с помощью которого определены отличия в содержании курсов в различных типологиях, разработанных педагогами России, Германии и США. Соотнесение нескольких курсов позволяет учителю до приведения нововведения в свою школу выбрать программу, оптимальную для конкретных условий обучения (включая возможности педагога). Основанием выбора учителя между несколькими интегрированными курсами может служить, например, уровень интеграции (средний или глубокий). Возможность анализа содержания интегрированных курсов поможет учесть зарубежный опыт практической реализации феномена межпредметной интеграции в российском образовании. В качестве примера приведены результаты оценки содержания всех интегрированных курсов, входящих в типологию К. Ю. Колесиной (табл. 1).

Таблица 1

Типы интегрированных курсов в структурированном виде

Типы Курсов	ООО	РОО		РПО		ОПО
		БОО	ДОО	РВС	ОВС	
1	+				*	
2	+					*
3		+			*	
4		+			*	
5			+		*	
6		+				*

ООО – интегрированный курс строится на основе одной образовательной области, РОО – интегрированный курс строится на основе разных образовательных областей, БОО – интегрированный курс строится на основе близких образовательных областей, ДОО – интегрированный курс строится на основе далеких образовательных областей, ОПО – интегрированный курс строится на основе одной предметной области, РПО – интегрированный курс строится на основе разных предметных областей, РВС – интегрированный курс строится на основе разных по удельному весу содержания предметных областей, ОВС – интегрированный курс строится на основе равных (одинаковых) по удельному весу содержания предметных областей.

Сравнение программ интегрированных курсов, разработанных педагогами России, Германии и США с учетом требований, предъявляемых к российским программам обучения, позволило определить сходство между программами. Все они универсальны, т.е. применимы в школах разного типа. Цели и задачи программ обучения, а также количество часов определены конкретными условиями обучения. Для всех программ характерно разнообразие форм заданий для самостоятельной работы. Каждая из них создана педагогом индивидуально (без совместной работы педагогов-предметников). При этом авторы считают, что эффективность интегративного обучения возрастет при их создании совместно с коллегами.

Проведенный в исследовании анализ показал следующие различия: в программах США и Германии цели и задачи интегративного обучения конкретны и отождествляются с прогнозируемыми результатами обучения, в российских программах общая цель определена как общепедагогическая, т.е. как направление, которым должны идти педагоги и учащиеся; в России и США программы обучения более подробные чем в Германии, что представляет удобство в реализации на практике без их дополнительной доработки; в Германии и США не уделяется достаточного внимания формам текущего и итогового контроля, что может сказаться на продуктивности обучения (при этом в них представлены результаты учебной деятельности – доклады, сочинения и др.). В программах США дополнительно есть полный список необходимого учебного оборудования и наглядных пособий, описание используемых репродукций, а в программах Германии – подробный анализ мнений независимых экспертов об уровне проведенных исследований.

Установлены различия в наполнении разделов программ обучения: в разделе «Содержание» в Германии и США вместо тематического планирования, как в России, предложены алгоритмы построения содержания в рамках одной из межпредметных тем или в рамках всего курса, «Пояснительная записка» в США и Германии заменена разделом «Мотивация», где содержание программы анализируется на более низком методическом и педагогическом уровне, чем в российских программах, раздел «Список используемой литературы» в США и Германии предназначен не только для учащихся, но и для учителей. Все программы интегрированных курсов созданы разными категориями педагогов: методистами (Россия), учителями-предметниками (США и Германия).

Выявлено сходство в наполнении программ, созданных педагогами трех стран, свидетельствует об общности идущих интегративных процессов в образовании, а установленные различия дают возможность привносить в российские условия положительный зарубежный опыт интегрирования разных дисциплин.

Таблица 2

Соотнесение затруднений педагогов при межпредметной интеграции с аспектами педагогической деятельности

Аспекты педагогической деятельности	Номера затруднений*							
	12	4	8	3	7	10	1	6
Развитие мышления учеников	УВ		УВ			В		
Формирование навыков учебного труда	УВ		У			В		
Работа со слабо успевающими	В		В			В		У
Диагностический	УВ	У	В			УВ	В	
Стимулирующе-регулирующий	УВ					В	В	
Содержательный	УВ	У			У	УВ		
Новые программы	У	У			У	УВ		
Коммуникативный			В			В		
Организационно-методический	В				В	В		

В – трудности в данном аспекте деятельности отмечены выпускниками педагогических вузов (педагогами без стажа); У – трудности отмечены учителями; 12 – потребность в информационном обеспечении у учителей; 4 – недостаток времени; 8 – изоляция учителей; 3 – отсутствие осознанной необходимости интегративного обучения; 7 – недостаток финансовых средств; 10 – обучение квалифицированных специалистов для организации интегративного обучения; 1 – сомнение в собственной компетенции; 6 – необходимость изменения условий контроля при интегративном обучении. В табл. 2 представлены затруднения отечественных и зарубежных исследователей, для которых возможно сопоставление с причинами затруднений по Т.С. Поляковой.*

Осознание эффективности и неэффективности своего труда и умение устранять слабые места в нем характеризуют профессиональную компетентность учителя. Тем не менее при реализации межпредметной интеграции не используется опыт решения проблем зарубежными педагогами. В связи с этим нами были соотнесены исследования затруднений у педагогов России (В. С. Елагина, Г. И. Хулхачиева, Е. Б. Шоштаева и др.) с результатами анализа проблем учителей Германии (H. Eulner, F. Scharwaechter) и США (S. Behar, C. Bidlack, T. Cooper, E. Ely, N. M. Trautmann, G. Tremblay и др.). Наше исследование установило существование проблем (затруднений) общих для педагогов трех стран, педагогов двух стран, а также проблем, сформулированных учителями только одной страны. Проведено их сопоставление с компонентами педагогической деятельности (Т. С. Полякова), в которых они проявляются: путем формализации задачи и составления авторской таблицы (табл. 2) определено, в каких сторонах деятельности учителя возникают трудности при реализации межпредметной интеграции на практике. Рассматривая любую из проблем педагогов, можно сказать, вызывает ли она затруднения в большом количестве аспектов педагогической деятельности, а значит, станет ли она основой для неприятия педагогом данного нововведения. Примером может служить рассмотрение возникновения у учителя проблемы потребности в информационном обеспечении, не отмеченной российскими педагогами. Она является значимой для поиска решений, т.к. вызывает затруднения сразу в восьми из девяти аспектов педагогической деятельности. Поэтому рассматриваемая проблема относится к затруднениям, требующим первоочередного устранения. В диссертации приведены примеры решений проблем, предложенных педагогами Германии и США.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить общность и различие в содержательном и целевом компонентах межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США, разработать удобный инструментарий для оценки интегрированных курсов и их типологий, соотнести проблемы педагогов исследуемых стран при реализации межпредметной интеграции. Это позволит привнести положительный зарубежный опыт в отечественное образование.

В заключении изложены основные выводы исследования, показаны перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

1. Соотнесение реализации межпредметной интеграции на практике в образовании в России, Германии и США установило существование трех этапов ее развития:

- начального этапа (XIX – начало XX в.), связанного в Германии и США с реализацией принципа концентрации в концепциях гербартианцев; в России – с теоретическими исследованиями некоторых из сторон связей между предметами. На этом же этапе проявление межпредметной интеграции в системах трудовой школы этих стран проходит путем реализации принципа концентрации и комплексности. Это связано с начальным и средним образованием в России и только с начальной ступенью в Германии и США. При этом наблюдаются различия в подходах к определению «стержня» (предмета, проблемы, темы-комплекса и т.д.), вокруг которого концентрируется содержание образования;

- второго этапа (50-70-е гг. XX в.), связанного с практической реализацией интеграции в среднем звене образования во всех трех странах и возникновением интереса к естественно-научной тематике в системах образования России и США. В то же время в Германии исследования ученых в этой области носили единичный характер;

- третьего, современного, этапа становления межпредметной интеграции (середина 80-х гг. XX в. – до наших дней), когда происходит ее широкое развитие в системах образования этих стран. Интеграционные процессы активно проникают во все ступени обучения (от начальной до высшей школы) и становятся частью их образовательных стандартов.

2. В ходе исследования установлено наличие общих и специфических черт на этапах развития межпредметной интеграции в образовании в России, Германии и США. К *общим чертам* развития интеграции в образовании в трех исследуемых странах относятся следующие:

- в России, Германии и США на начальном этапе проявления интеграция непосредственно связана с принципом концентрации и комплексностью, при этом наблюдаются различия в подходах к определению «стержня», вокруг которого концентрируется содержание образования;

- в 50–70-е гг. XX в. во всех трех системах образования межпредметная интеграция затронула среднюю ступень образования, а начиная с 80-х гг., стала характерной для всех трех ступеней: начальной, средней и высшей;

- начиная с 80-х гг. XX в. интеграция становится частью образовательных стандартов всех трех стран;

- в настоящее время педагоги всех трех стран благодаря появлению медиа- и поликультурного образования и неослабевающему интересу к естественно-научному циклу дисциплин при создании интегрированных курсов синтезируют знания из различных циклов дисциплин.

К *общим чертам* для двух из трех стран относятся:

- в Германии и США начало развития феномена интеграции связано с принципом концентрации в концепциях гербартианцев и с начальной ступенью образования;

- в США и России в 50–70-е гг. XX в. проявился интерес к естественно-научной тематике интегрированных курсов;

- в России и США второй этап развития интеграции был связан с профессиональным обучением, однако в Германии эта попытка не имела успеха, а в России эксперименты с межпредметными связями охватили только системы техникумов и ПТУ;

- в Германии и России в начале современного этапа (начиная с 80-х гг. XX в.) для образования стала характерна интеграция знаний дисциплин разных циклов.

К *специфическим чертам*, характерным для развития интеграции в одной из трех систем образования, относятся:

- в России начальный этап развития интеграции связан не с гербартианством, а с теоретическими исследованиями К. Д. Ушинского связей между предметами;

- в России интеграция на первом этапе развития связана не только с начальным, но и со средним образованием;

- в Германии в отличие от России и США интегративные процессы в 50–70-е гг. XX в. были преимущественно связаны с негосударственным сектором образования.

3. Исследование показало, что на современном этапе развития межпредметная интеграция в России, Германии и США существует на всех трех ступенях обучения – от начальной до высшей школы. Она характеризуется разнообразием в направлениях, проявляемых на практике в широкой номенклатуре интегрированных курсов. Несмотря на различие педагогических систем, межпредметная интеграция в современном образовании России, Германии и США характеризуется значительной общностью целей. *Общими целями для педагогов трех стран* являются целостное развитие учащегося и осознание им своего места в этом мире, преодоление фрагментарности знаний через межпредметное обучение и осуществление взаимосвязи знаний, полученных в школе, с потребностями реальной жизни; формирование навыков и умений исследователя; формирование альтернативного мышления учащегося – основы свободы в оценке фактов и событий и развитие его проблемного мышления; повышение мотивации учебно-познавательной деятельности.

Кроме общих для педагогов трех стран, существуют *цели, выделенные педагогами только двух или одной из стран*:

- интеллектуальное развитие личности через информационно более емкое интегрированное содержание учебного материала (США и Россия);

- разрешение противоречия между гуманитарным и естественно-научным образованием (США и Россия);

- повышение эффективности преподавания одного или нескольких предметов (США и Россия);

- содействие выработке навыков социального взаимодействия, совместному обучению, а также восприятию себя как значимого члена общества (Германия и США);

- формирование собственных взглядов, мнений и отношений, использование предыдущих знаний, опыта учащихся в ходе интегрированного обучения (США);

- сокращение загруженности учащихся (Россия);
- достижение единства учебной и внеучебной деятельности (Россия);
- активное и сознательное вхождение ребенка в мир культуры (Россия);
- гуманизация образования (Россия).

4. Исследование показало, что в образовании США до 90-х гг. XX в. преобладали интегрированные курсы естественно-научной направленности. В диссертации определены причины этого явления: направленность государственной образовательной политики на поддержку преподавания математики и естественных наук (Science) с приоритетной финансовой поддержкой в течение нескольких лет; низкая успеваемость учащихся в США по предметам данных циклов; обеспокоенность общественного мнения низким качеством знаний учащихся по данным дисциплинам; осознание национальными организациями важности интеграции математики и естественных наук (Science) в обучении и преподавании; разработанное методическое обеспечение; одновременное преподавание этих предметов многими учителями в США.

5. Исследование типологий интегрированных курсов, предложенных отечественными педагогами и педагогами Германии и США, позволило сравнить их по нескольким индикаторным признакам и выявить общность и различия в построении программ. Сделана оценка содержания интегрированных программ по нескольким критериям, что поможет педагогам-практикам в осуществлении выбора наиболее оптимальных из них для конкретных условий обучения.

В классификациях интегрированных курсов преобладают программы, включающие материал близких образовательных областей. Количество типов программ, базирующихся на содержании одной предметной области, ограничено во всех анализируемых типологиях. Установлен ряд недостатков в классификациях отечественных педагогов и исследователей из Германии и США. Не все типы интегрированных курсов были учтены отечественными исследователями. Это позволяет наметить сферу реализации положительного опыта зарубежной интеграции в практике российского образования.

6. Соотнесение проблем показало, что весь массив затруднений, возникающих у отечественных педагогов-практиков при межпредметной интеграции и у их коллег в Германии и США, распадается на проблемы, общие для педагогов всех трех стран, общие для педагогов двух стран и на сформулированные педагогами одной страны.

Общими для педагогов всех трех стран являются пять основных затруднений: боязнь групповой работы с другими учителями, недостаток времени для организации интегративного обучения, необходимость изменения условий учебного плана при его организации, изоляция учителей друг от друга, необходимость обучения квалифицированных специалистов.

Общими для педагогов двух стран являются затруднения: сомнения в собственной компетенции, изменение условий контроля обучения (Россия и

Германия), отсутствие у учителей осознанной необходимости межпредметного обучения (Германия и США), трудности при организации инновационного процесса обучения от отдельной инициативы учителя до принятия министерством соответствующего решения о новой образовательной программе (Германия и США), разрыв между учебным планом школы, включающим межпредметное обучение, и государственным образовательным стандартом (Германия и США), потребность учителей в информационном обеспечении нововведения (Германия и США).

Затруднения, отмеченные только педагогами США, – это лимит финансовых средств, а учителями России – осуществление преемственности в формировании у учащихся понятий, в изучении законов и теорий, общих для предметов всего цикла, осуществление формирования межпредметных умений, развитие познавательного интереса учащихся к смежным предметам, осуществление индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения. Установлено, что к числу проблем у педагогов Германии и США не были причислены затруднения, связанные с обучаемыми.

Установление класса общих затруднений педагогов при межпредметной интеграции позволит отечественным учителям в дальнейшем воспользоваться разнообразным и апробированным в образовании Германии и США опытом решений данных проблем, выявленных в нашем исследовании.

В диссертации установлено, что общие затруднения при интегративном обучении у педагогов России, Германии и США имеют неодинаковую значимость по числу аспектов педагогической деятельности, в которых они проявляются. Поэтому при реализации межпредметной интеграции из пяти установленных общих затруднений в первую очередь необходимо решать проблему обучения квалифицированных специалистов для организации интегрированных курсов (проблема вызывает трудности во всех аспектах педагогической деятельности) и проблему изоляции преподавателей разных предметов друг от друга (трудности в пяти аспектах).

Таким образом, определение общих для педагогов всех трех стран затруднений помогло установить проблемы, возникающие в любых условиях обучения при реализации межпредметной интеграции. Последующее соотнесение их с аспектами педагогической деятельности, в которых они проявляются, позволило выделить две проблемы, требующие первоочередного поиска решений.

На основании проведенного в исследованиях соотнесения определена возможность перевода причин затруднений педагогов в плоскость аспектов педагогической деятельности, где возникают затруднения. Полученная классификация общих проблем в зависимости от их значимости и их соотнесение с аспектами педагогической деятельности предназначены для установления приоритетов среди круга проблем педагогов. Важно подчеркнуть, что оно может проводиться уже на начальном этапе реализации интеграции на практике, когда дидактическое затруднение еще не получило распространения в различных аспектах педагогической деятельности педагога-интегратора.

5. Сюткина О. В. Педагогическая интеграция в России и за рубежом: сравнительный анализ / О. В. Сюткина // Сознание – мировоззрение – мышление: Сб. науч. статей. – Киров: ВГПУ, 1999. – С. 90–97.

6. Сюткина О. В. Причины дидактических затруднений отечественных и зарубежных педагогов при интегративном обучении. Опыт классификации / О. В. Сюткина // Сознание – мировоззрение – мышление: Сб. науч. статей. – Киров: ВГПУ, 2000. – С. 56–60.

7. Сюткина О. В. Проблематика универсальности бытия человека в задачах зарубежного и отечественного интегративного образования / О. В. Сюткина // Научный вестник Кировского филиала МГЭИ: Сб. науч. статей. – Киров: МГЭИ, 1999. – С. 60–67.

8. Сюткина О. В. Критерии оценки оптимального выбора тематики интегративного обучения / О. В. Сюткина // История, опыт, проблемы общего и педагогического образования: Материалы Региональной науч.-практ. конф., 16-17 ноября 1999 г. – Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 1999. – С. 28–29.

9. Сюткина О. В. Проблематика интегративного подхода в зарубежном образовании / О. В. Сюткина // Вестник ВГПУ: Сб. науч. статей. – Киров: ВГПУ, 2000. – С. 108–109.

10. Сюткина О. В. Проблематика интегративного образования в типологическом аспекте / О. В. Сюткина // Научный вестник Кировского филиала МГЭИ: Сб. науч. статей. – Киров: МГЭИ, 2000. – С. 26–31.

11. Сюткина О. В. Основные тенденции педагогической интеграции в отечественном и зарубежном образовании / О. В. Сюткина // Биотехнология, экология, медицина: Материалы III–IV Международных научных семинаров 2001–2002 гг. – М. – Киров: Экспресс, 2002. – С. 124–129.

12. Сюткина О. В. История становления межпредметной интеграции в образовательных системах ФРГ и США в конце 19 – середине 20 вв. / О. В. Сюткина // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в системе непрерывного образования: Сб. науч. трудов. – М.: МПА, 2005. – С. 132–139.

13. Сюткина О. В. Общее и особенное в целевом компоненте межпредметной интеграции в системе образования России, Германии и США / О. В. Сюткина // Совершенствование системы подготовки педагогических кадров в условиях национально-регионального образования. – М.–Чебоксары: МПА, 2006. – С. 163–167.

Автореферат разрешен к печати диссертационным советом Д 212.300.01 при ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» 16 мая 2006 г.

Подписано в печать 17 мая 2006 г.

*Типография «Старая Вятка»,
г. Киров, ул. Розы Люксембург, 30. Заказ №259/06
Усл. печ.л. 1,3. Тираж 100 экз.*

7. Установлено существование двух общих направлений развития межпредметной интеграции в образовании в исследуемых странах: обновление содержания образования в России, Германии и США за счет включения в учебный план интегрированных курсов разного содержания; синтезирование интегративного пространства обучения через включение содержания одной предметной области во все остальные. Определение органами образования, институтами подготовки учителей необходимых тем межпредметного обучения – это специфическое направление развития феномена, характерное для образования в Германии и США.

Дальнейшими сферами развития межпредметной интеграции в России могут быть интегрированные курсы по медиа- и поликультурному образованию. Существует широкая номенклатура курсов, разработанных и апробированных за рубежом, которая может быть полезной для работы отечественных педагогов-практиков.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенное исследование выполнило поставленные задачи. Установление общего в содержании и направлениях развития межпредметной интеграции в отечественном и зарубежном образовании на современном этапе открывает перспективы изучения многих актуальных проблем. В то же время исследование не носит окончательного характера и открывает перспективы дальнейшего изучения опыта Германии и США в реализации межпредметной интеграции на практике, а именно: темой дальнейшего исследования может стать обоснование разнохарактерности содержания интегрированных курсов в отечественном образовании, исследование специфических проблем отечественных и зарубежных педагогов и рассмотрение и оценка предложенных для них решений, возможные направления развития других компонентов межпредметной интеграции. Представленные в диссертации результаты будут полезны для реализации положительного зарубежного опыта межпредметной интеграции в образовании в российских образовательных учреждениях.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:

1. Сюткина О. В. Методологические аспекты педагогического исследования развивающего образования / О. В. Сюткина // Шаги лица 3. – Киров: КЭПЛ, 1998. – С. 21–22.

2. Сюткина О. В. Интеграция образования в аспекте универсальности бытия человека / О. В. Сюткина // Шаги лица 4. – Киров: КЭПЛ, 1998. – С. 11–12.

3. Сюткина О. В. Интегративное обучение в формировании целостной картины мира / О. В. Сюткина // Экология. Культура. Образование: Сб. материалов Международного научного семинара, 13-16 мая 1998 г. – Киров, 1998. – С. 49–53.

4. Сюткина О. В. Проблематика интегративного образования в отечественной педагогике на примере Кировского экономико-правового лица / О. В. Сюткина // Шаги лица 5. – Киров: КЭПЛ, 1999. – С. 20–23.

