

2. Равкин З. И. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и образования / Под ред. З. И. Равкина. – М., 1997.

3. Хавелсурд М. Об изучении будущего в школе // Перспективы. Вопросы непрерывного образования. – ЮНЕСКО. – 1984. – № 1. – С. 10.

4. Цейкович К. Н., Тарасюк А. Н., Давыдов Н. И. Сравнительный анализ развития непрерывного образования в России и ведущих странах мира: статистическое обозрение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – С. 117.

**Л. В. Моисеева,
С. Д. Сажина**

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПЛАНИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье перечислены основные проблемы дошкольного образования на современном этапе, отражающие необходимость реализации интегративного подхода; акцент сделан на планирование содержания образовательного процесса с учетом интегративного подхода; представлены: условия, этапы, образовательные области интеграции и схема-модель целостного знания ребенка о мире.

Сеть дошкольных учреждений с 1995 по 2004 гг. в среднем по России сократилась на 27%, в некоторых субъектах – до 35%. Вместе с тем, с 2000 г. начался медленный рост количества детей в возрасте до 6 лет. В настоящее время уровень охвата детей дошкольными учреждениями составляет 59%. При этом только 55% детей 5-летнего возраста посещают ДООУ. В период 2002–2004 гг. возрос размер родительской платы, что способствует дальнейшему снижению доступности услуг ДООУ для малообеспеченных семей. В целях обеспечения равенства стартовых возможностей детей из разных социальных групп при приеме в школу предполагается введение обязательных образовательных программ дошкольного образования (классы раннего развития, подготовительные классы, специальные образовательные услуги в ДООУ). Дошкольное образование не носит обязательного характера. Министерство в своей концепции не задает жесткий формат реализации этой образовательной услуги, отмечается лишь, что она должна осуществляться преимущественно в игровой форме либо в «нулевых классах» ОУ, либо в ДООУ.

Анализ педагогической практики в целом и конкретно в Республике Коми (РК) показывает, что на современном этапе дошкольное образование характеризуется отсутствием единого Государственного стандарта и, как следствие, использованием большого количества разнообразных комплексных

и парциальных программ, совмещением данных инновационных программ друг с другом; появлением в штатном расписании освобожденных специалистов (педагогов дополнительного образования). Это доказывают результаты анализа данных, полученных Министерством образования и высшей школы Республики Коми в ходе изучения ситуации, складывающейся в ДОУ РК в 2004–2005 гг. (рис. 1).

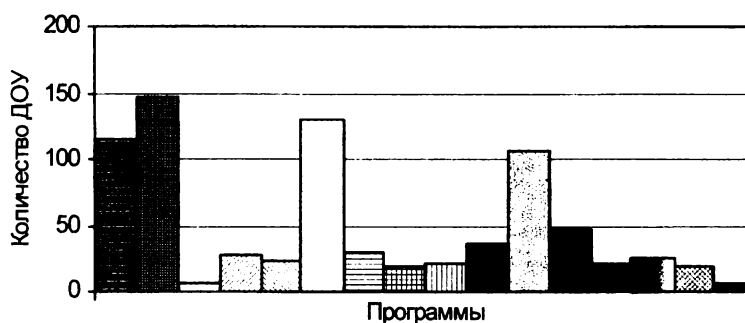


Рис. 1. Основные программы, используемые ДОУ РК:

■ – «Детство»; ■ – «Радуга»; □ – «Развитие»; ▨ – «Кроха»; ▩ – «Истории»;
 □ – «Парма»; ▨ – ОБЖ; ▩ – «Старт»; ▨ – «Малыш»; ■ – «Наш дом – природа»;
 ▨ – «Юный эколог»; ■ – «Здоровый ребенок»; ■ – «Ритмопластика»; ■ – ТРИЗ;
 ▨ – «Старт»; ■ – «Здравствуй»

Таким образом, в Республике Коми в детских садах наиболее часто используются, наряду с комплексными, являются парциальные программы, связанные с реализацией национально-регионального направления (комплексная программа Республики Коми «Парма» С. С. Белых), программы экологического, музыкального содержания, а также программы, направленные на интеллектуальное и физическое развитие детей.

Возрастающий объем информации не является проблемой школьного обучения. Данная тенденция прослеживается и на этапе дошкольного образования [2, 5]. Анализ содержания ряда программ, используемых в дошкольном образовании, показал, что в разделах встречается значительное количество повторов и второстепенных деталей, загромождающих память детей; анализ деятельности педагогов г. Сыктывкара выявил отсутствие у них знаний по структурированию и укрупнению учебного материала, осуществлению внутрипредметной и межпредметной интеграции; слабые контакты между воспитателями и педагогами дополнительного образования на почве пересмотра содержания и структуры разделов, вследствие чего можно говорить о низкой степени интеграции специалистов.

При планировании работы по различным видам деятельности практически не реализуются принципы преемственности и системности содержатель-

ного компонента образования, которые позволяли бы воспитанникам осмысливать и усваивать постепенно и логично наращиваемый каркас знаний, укрепляющий и фиксирующий связи между разделами программы [5, с. 20]. Зачастую педагоги «преподают», а дети «изучают» каждую «дисциплину» фактически автономно, вне ее междисциплинарных связей в контексте образования. Доминирует «предметное», причем информационное образование, элементный, а не качественный подход к обучению. Воспитанников не учат (и они в дальнейшем не могут) осознанно использовать потенциал для целостного решения познавательных и практических задач. Пытаясь «наполнить голову» ребенка частью новой информации, в большинстве дошкольных учреждений вводятся различные направления («Экология», «Информатика» и др.) с соответствующим ростом объема образовательной нагрузки дошкольника. В результате забывается, что детский сад должен развивать, формировать, а не информировать.

В ходе таких экспериментов у воспитанников все меньше остается времени для самостоятельной деятельности, игр и прогулок. Возросшие информационные нагрузки приводят к длительной адаптации ребенка к школе, более того, к отторжению школы как дальнейшего звена системы образования. Эта проблема особенно обострилась с появлением в отечественном образовании новых видов детских садов с определенной специализацией и наличием приоритетного (или даже нескольких) направления.

Такое несоответствие на уровне дошкольной практики составляет серьезную проблему, которая состоит в том, как синтезировать один из важнейших элементов – содержание образования – в системе дошкольного. Мы предположили, что эффективной реализации данной позиции будет способствовать интегративный подход к планированию содержания дошкольного образования.

Для решения данной проблемы мы рассмотрели концепции, которые послужили теоретико-методологической основой для проведения опытно-экспериментальной работы по созданию механизма интеграции и оптимальной формы планирования содержания образования на базе дошкольных учреждений г. Сыктывкара: идеи, разработанные на уровне частных дисциплин; положения, раскрывающие вопросы педагогической методологии (А. М. Арсеньев, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман и др.); интегративно-педагогические идеи всестороннего и гармоничного развития человека (Аристотель, Коменский, Песталоцци, советская образовательная доктрина), интегративного образования (П. А. Кропоткин) и интеграции школы, общества и производства (Дж. Дьюи, П. Наторп), вопрос о «понятийной форме интегративного процесса» (Ю. С. Тюнников); логико-методологические и общетеоретические проблемы интеграции (В. С. Готт, А. Я. Дани-

люк, Г. М. Добров и др.); вопросы интеграции дисциплин в отдельных отраслях науки и группах наук в области человекознания и гуманитарных дисциплин (Б. Г. Ананьев, Г. Д. Гачев, Б. Ф. Ломов и др.), интеграции в дошкольном образовании (А. М. Долгополова, Т. С. Комарова, Т. Ф. Сергеева), организации интегрированных занятий (М. Б. Зацепина, Н. А. Каратаева, Т. М. Киселева, Т. С. Комарова и др.), планирования содержания образования в ДОУ (И. Н. Коложвари, С. И. Кузьмин и др.), педагогические условия становления целостной картины у дошкольников (И. Э. Куликовская, Р. М. Чумичева); роль интеграции в создании новой модели ДОУ (К. Ю. Белая, А. А. Горохова, Т. Н. Карачунская, И. Н. Павленко); в эстетическом воспитании детей (А. В. Антонова, О. К. Крамаренко, Т. С. Комарова, Е. А. Пелих и др.); интеграции и координации деятельности специалистов в ДОУ (А. А. Майер, М. А. Поваляева и др.).

Опираясь на вышеизложенные научные позиции по вопросам типологии интеграции, мы определили методологические и теоретические основы интегративного подхода к проектированию содержания дошкольного образования и предложили свой вариант решения проблемы.

Интегративный подход позволит «вскрыть механизмы перехода простого в сложное, новое образование в результате объединения частей» и использовать «технику применения», включающую анализ фактов, обеспечивающих возможность интеграции; установление тех свойств части, которые способствуют ее органическому объединению с другими частями и вхождению в состав целого; изучение природы этих свойств, закономерностей, их действий; выяснение функциональной значимости частей в структуре исследуемой целостности [1, с. 232]. Термин «интеграция» мы понимаем как состояние связанности (слияния) отдельных дифференцированных частей в единое целое, а также сам педагогический процесс, ведущий к этому состоянию [6, с. 28].

Данный подход может быть успешно реализован при условиях:

- построения педагогического процесса, способствующего широкому охвату явлений мира в его многообразии, получению знаний, которые учат воспринимать окружающие нас факты и явления во времени и пространстве, «общих представлений обо всем мире и планете, на которой живет человечество» [2, с. 90];
- эпизодических включений содержания одних разделов в другие при сохранении самостоятельности каждого раздела;
- использования последовательных этапов при осуществлении интеграции содержания образования;
- нахождения общей платформы сближения знаний по разделам: определения тем, категорий, предметов, объектов;

- планирования содержания образовательного процесса всего дошкольного учреждения с учетом фактических, понятийных и теоретических взаимосвязей.

Остановимся на некоторых из них. Нами были определены этапы осуществления интеграции.

На 1-м этапе воспитатели и специалисты осуществляют частичную интеграцию содержания на основе единой темы, реализующейся в различных развлечениях, праздниках. Межпредметная интеграция проявляется в слабых межпредметных связях: материал других разделов включается эпизодически; сохраняется самостоятельность каждого раздела и программ образования. Например, интеграция содержания осуществляется по блокам и темам: 1) праздники, связанные с государственными и образовательными традициями (Новый год, 8 Марта и др.); 2) времена года; 3) праздники и досуг, связанные с приоритетным направлением деятельности и внутренними традициями ДОУ (отчетные концерты, музыкальные гостиные, физкультурные вечера и др.).

На 2-м этапе осуществляется блочная интеграция содержания, проводятся пробные интегрированные занятия (горизонтальный, межпредметный уровень интеграции). Предметом анализа выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных разделах программы, комплексных и парциальных программах; сохраняется самостоятельность каждого раздела; включение в процесс познания всех анализаторов.

На 3-м этапе осуществляется тематическая интеграция содержания образования (средняя степень интеграции). Предметом анализа выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных разделах программы, объединяются несколько разделов программ вокруг определенной стержневой темы или главных понятий, а также отдельных тем различных разделов в отдельные блоки.

Таким образом, исходная проблема не теряется из поля зрения детей, а расширяется и углубляется круг связанных с ней знаний. Происходит все большее усложнение соотношений элементов, углубления познания. Сближение блоков во времени приводит к иной форме организации образовательного процесса: учебный день, неделя.

На 4-м этапе осуществляется интеграция содержания образования всех направлений деятельности детей в ДОУ. Присутствует межсистемная интеграция (высокая степень интеграции) – объединение содержания образовательных областей дошкольного и дополнительного образования, интеграция учебной и внеучебной деятельности детей и др. Предметом анализа выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содер-

жится в различных разделах программ, включаются в процесс познания все анализаторы.

В старшем дошкольном возрасте образовательными областями, которые подлежат интеграции, могут стать все разделы программы, а также направления парциальных программ: «Экология», «Английский язык», «Экономика» и др.

Планирование содержания образования осуществляется с раздела «Ознакомление с окружающим», с выявления системообразующего фактора интеграции – основания для объединения, которым могут быть: идеи и проблемы, явления и события, понятия и категории, символы и атрибуты, предметы, способные объединить в целое единство компоненты системы, обнаружить специфические основания возможных связей между ними. Такими факторами являются: объект, предмет (термометр, звук, живые объекты, человек, автор и др.), категории (ритм, симметрия, темп, настроение, гармония, контраст, форма, интонация и др.), единство знания (тема, теория и практика).

Соблюдение перечисленных условий ведет к двум взаимосвязанным результатам: а) созданию банка данных педагогической интеграции в дошкольном образовании и подготовке кадров, способных эффективно решать интегративно-педагогические задачи; б) формированию у воспитанников целостного знания и восприятия окружающей действительности и способов действий по практическому применению этих знаний.

Из сказанного следует необходимость разработки целостной педагогической образовательной модели для дошкольного образования, которая, мы надеемся, будет способствовать пересмотру роли межпредметных связей в обучении и воспитании детей, введению их в ранг основополагающего дидактического принципа и которая может быть актуализирована в той или иной мере полноты фактически в любом дошкольном учреждении.

Положив в основу схему информационно-категориального подхода, формирующего способность к восприятию мира [4, с. 16], доработав ее с учетом ряда направлений (естественнонаучное, рассматривающее биологические и физико-химические аспекты; логико-математическое – логические связи, количественные характеристики, аналитико-синтетические аспекты; эстетическое – эстетические характеристики; социальное – экологические, экономические и правовые отношения), мы установили, что взаимосвязанные между собой направления, естественно определившиеся в четырех секторах, разграничивающих основные блоки, в совокупности представляют целостное знание о мире (рис. 2).

На основе данной модели были определены качественные характеристики содержания программы дошкольного образования, разработана «Обра-

зовательная программа ГДОУ № 14», а также ряд учебных программ воспитателей и специалистов дошкольных учреждений Республики Коми.

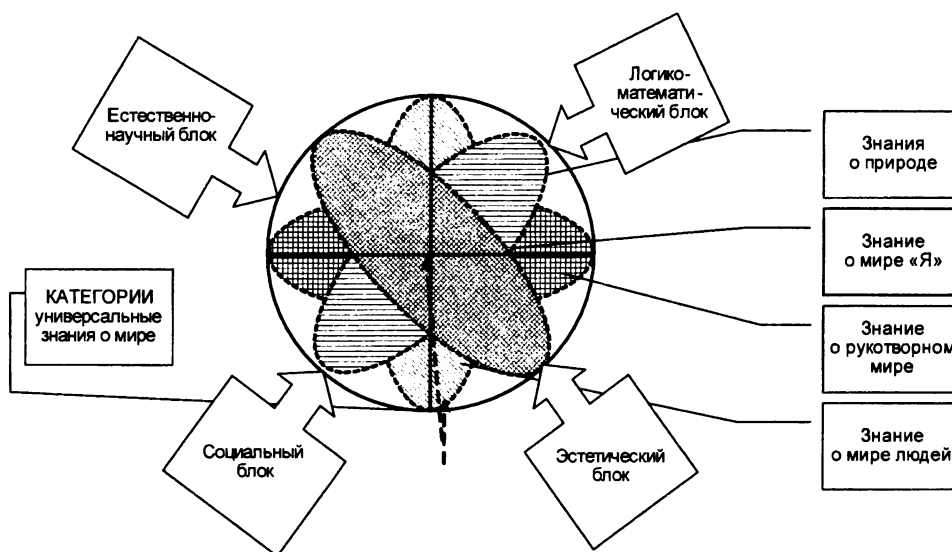


Рис. 2. Модель целостного знания о мире «Человек и мир»

Разработанный подход к планированию содержания образования в ДОУ (в большей степени для детей среднего и старшего дошкольного возраста) служит развитию познавательной активности детей, формированию их познавательных способностей, всесторонней оценке окружающей действительности, целостному восприятию окружающего мира, а также эмоционально-ценностному отношению к миру.

Результаты апробации в ГДОУ № 14 разработанной нами образовательной программы и учебных программ показали, что:

- главным резервом повышения качества учебно-воспитательного процесса в плане гармоничного развития детей и их целостного восприятия окружающего мира является интегрированное блочно-концентричное планирование содержания всех разделов по возрастному принципу с выделением вариативной (ядро содержания) и инвариативной (оболочка содержания) информации;

- эффективность проведения занятий возрастает при наличии у педагогов единой цели и дифференцированных задач занятий по разделу программы; единого порядка изучения материала; объединенного планирования содержания образовательного процесса и единых конспектов занятий для интегрированных занятий.

Опытно-экспериментальная работа по апробации технологических аспектов планирования содержания образования с учетом интегративного подхода позволяет нам сделать некоторые заключения и сформулировать следующие выводы:

1) реализация интегративного подхода в планировании содержания образовательного процесса отражает объективную действительность, исходящую из целеполагания в новых условиях конструктивного изменения отношения к дошкольному образованию;

2) объективной основой осуществления интегративного подхода в учебно-воспитательном процессе дошкольного образования является необходимость формирования целостных представлений об окружающем мире у детей и повышение познавательного интереса к будущему обучению в школе.

Таким образом, исследованием подтвержден и структурно обоснован значительный потенциал интегративного подхода в планировании содержания образования детей дошкольного возраста как обеспечивающего наиболее благоприятный режим для формирования знаний, умений и навыков, необходимых для целостного знания и восприятия мира и гармоничного развития дошкольника, формирования полноценной творческой личности ребенка, его успешного обучения в школе.

Литература

1. Еременко И. Г. Монографическое исследование в педагогике // Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – С. 215–250.
2. Интеграция содержания образовательного процесса в дошкольном учреждении: методические рекомендации для студентов факультетов дошкольной и социальной педагогики и психологии / Под ред. Н. А. Каратаевой, Т. М. Киселевой – Шадринск: ШГПИ, 2002. – 139 с.
3. Занков А. В. Обучение и развитие. Монография. – М., 1975.
4. Сергеева Т. Ф., Долгополова А. М. Межпредметная интеграция в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Майкоп: ООО «Аякс», 2001. – 34 с.
5. Теремов А. В. Интеграция школьных предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов: необходимость и возможность // Естествознание в школе. – 2004. – № 4. – С. 18–23.
6. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург: УГППУ, 1998.