

## НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 378

П. А. Стрельников

### СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Интеграционные процессы в высшем образовании рассматриваются как поликонтекстуальное явление, актуализирующееся в сфере научного знания как корневого содержательного элемента интеграционных процессов, в социально-производственном контексте как деятельностном воплощении научного знания и образовательном пространстве. Образовательная интеграция представлена как системный процесс формирования целостной совокупности компетенций выпускника как комплексного инструмента социально-профессиональной деятельности. Исследуются движущие силы, сущность, содержание и закономерности образовательной интеграции. Приводятся понятия интегративной образовательной компетенции, раскрывается ее структура и этапы формирования.

**Ключевые слова:** *высшее образование, образовательная интеграция, интегративная компетенция, структура образовательной компетенции, целевая учебная деятельность.*

Интеграционные процессы стали в настоящее время одним из приоритетных объектов научного интереса исследователей в области теории и методики высшего профессионального образования. По мере накопления исследовательского опыта в данном вопросе расширяется спектр значений понятия «интеграция», растет количество подходов к изучению интеграционных процессов, концепций и методик интегративно-ориентированной подготовки в вузе.

Интеграционные процессы в системе высшего профессионального образования рассматриваются современными исследователями с разных точек зрения, в числе которых:

- а) интеграция как синтез результирующих составляющих процесса;
- б) интеграция – процесс;
- в) интеграция – результат, отражающий момент фиксации определенного «продукта», полученного в ходе интегративного процесса [1].

Характеризуя понятие интеграции, исследователи оперируют такими терминами, как «система», «целостность», «элементы», «компоненты» и др., заимствованными из общей теории систем. При этом в контексте теории систем «интеграция» определяется как «понятие... означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [2, с. 307].

Однако анализ работ, посвященных образовательной интеграции, позволил отметить три основных недостатка подходов к изучению этого феномена:

- отсутствие связанности определения интеграции с компетентностно-ориентированной основой современного образовательного процесса;
- отсутствие акцента на конечном результате – интегративном единстве дезинтегрированных вследствие тех или иных обстоятельств компонентов;

– отсутствие указания на то, как процесс и результат образовательной интеграции соотносится с будущей профессиональной деятельностью выпускника вуза.

Мы рассматриваем сущность и содержание интеграционных процессов в образовании с позиций компетентностно-ориентированного подхода, где формирование компетенций является содержательным ядром подготовки выпускника. Соответственно, определение «образовательной интеграции» мы формулируем как «процесс формирования системной совокупности компетенций как комплексной основы продуктивной профессиональной деятельности выпускника».

По нашему мнению, системная совокупность компетенций выпускника является системным «целым» по отношению к интегрированным в него «частям» – отдельным компетенциям, дезинтегрированным из «целого» на основе дисциплинарного деления. И. А. Зимняя определяет это «целое» как «социально-профессиональную компетенцию – совокупную интегральную личностную характеристику человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом» [3].

Характеристика интегративности как ключевого феномена компетентностно-ориентированной подготовки предполагает изучение движущих сил, сущности и содержания этого явления. Мы полагаем, что корни интегративных процессов в образовании следует искать за пределами образовательного пространства – в контексте развития научного знания как всеобъемлющей системы представлений о действительности. То есть явление интеграции в образовании представляется по своей сути вторичным по отношению к аналогичному феномену в сфере науки.

Действительно, современное профессиональное образование является отражением научной картины мира как системы представлений о свойствах и закономерностях действительности, построенной в результате синтеза научных понятий и принципов. В основу содержания современного образования положен научный метод, а структура образовательного процесса основывается на дисциплинарном делении, что является следствием аналитических процессов в развитии научной мысли.

Мы полагаем, что движущие силы и содержание интегративных процессов в научном мире не проецируются на образовательную плоскость напрямую, поскольку интегрированная сущность научной картины мира выражена в «знаниевых» терминах, а образовательная сфера оперирует понятием «компетенция». Следовательно, должен существовать «переходный этап», на котором «знаниевый» компонент приобретает деятельностную форму как необходимое условие для формирования компетенций. Таким «переходным этапом» мы считаем «социально-производственную сферу» – сферу профессиональной и социальной жизни. Именно в социально-производственной сфере осуществляется профессиональная деятельность выпускника вуза и актуализируется совокупность компетенций, приобретаемая в образовательном процессе.

Таким образом, мы полагаем, что социально-производственная сфера является промежуточным звеном в процессе передачи интеграционных импульсов из области научной мысли в сферу образовательных процессов. То есть движущие силы, сущность и содержание интеграции в образовании определяются процессами развития научной мысли, которые проецируются на образовательную плоскость посредством приобретения деятельностной формы в контексте социально-производственной сферы.

Исходя из выдвинутого тезиса о вторичности образовательной интеграции по отношению к аналогичному явлению в сфере научной мысли мы полагаем, что изучать движущие силы, сущность и содержание образовательной интеграции следует в трех плоскостях:

- в контексте научного знания как корневого содержательного элемента интеграционных процессов,
- в социально-производственном контексте как деятельностном воплощении научного знания,
- и, наконец, непосредственно в социально-образовательном контексте.

Итак, движущей силой образовательной интеграции, по нашему мнению, являются *интеграционные процессы в науке и технике*, возникшие в результате развития аналитического подхода к изучению действительности и последующего «дробления» научного знания при сохранении тенденции к «синтетическому» восприятию человеком картины мира [4]. В социально-производственном контексте они конкретизируются *возрастающей сложностью общекультурных и профессиональных компетенций*, а в образовательном – *необходимостью систематизации компетенций выпускника* вследствие дезинтеграции образовательных программ и дисциплин.

Содержание образовательной интеграции определяется *глобализацией научных, производственных и экономических задач*, в том числе лежащих на стыке наук. В социально-производственном контексте это содержание актуализируется в виде *комплексности социальных проблем и профессиональных задач*, а в образовательном – в форме *целостности компетентностной модели выпускника*.

Сущность образовательной интеграции характеризуется как *процесс обобщения, уплотнения научной информации и системности знаний*. В социально-производственном контексте сущность интеграции проявляется как *рост компетентностной емкости*, а в образовательном – как *процесс формирования целостной совокупности компетенций выпускника*.

Таким образом, интеграционные процессы в современном профессиональном образовании характеризуются как поликонтекстуальное явление, взаимообусловленное процессами развития научной мысли, социально-производственной сферы и образования. При этом образовательная интеграция является системным процессом формирования целостной совокупности интегративных компетенций выпускника как единого комплексного инструмента социально-профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что большинство определений интегративной компетенции являются обоснованными с точки зрения авторского понимания, мы полагаем, что существующие формулировки не в полной мере отражают сущность и структуру интегративной компетенции. Основанием для этого утверждения служит несоответствие существующих формулировок ряду закономерностей интеграции как системного явления: взаимообусловленности процессов интеграции и дезинтеграции, органическому единству целого и его частей, неразрывной связи процесса и результата.

В частности, недостатками существующих определений являются:

1. Представление интегративной компетенции как «набора» или совокупности определенных компонентов (знаний, умений и навыков, личностных качеств и др.), которые реализуются в определенных ситуациях. Мы полагаем, что компетенция формируется, проявляется и, соответственно, оценивается только в процессе деятельности. Другими словами, компетенция как явление не существует и не может быть описана вне деятельностного контекста. Аналогичный подход мы предлагаем использовать для изучения и описания структурных составляющих компетенции: компоненты компетенции могут считаться таковыми только в процессе «деятельностного» проявления компетенции, вне которого они являются отдельными элементами, не объединенными «компетентностным началом» – процессом деятельности.

2. Поиск некой интегративной основы для синтеза отдельных компетенций, когда одна компетенция рассматривается как «базовая» в процессе интеграции других компетенций в более сложную структуру. Мы считаем, что этот подход противоречит основной закономерности интеграционных процессов – феномену органического единства целого и его частей. Мы считаем, что компетенции не нуждаются в какой-либо дополнительной «внешней» основе для интеграции, изначально являясь частями «целого». Иными словами, «естественной» характеристикой любой компетенции является стремление к интеграции с другими компетенциями, что отвергает необходимость поиска какого-либо другого объединяющего начала, кроме изначальной «целостности», к которой стремятся компетенции.

3. Подход к изучению интегративной компетенции как к результату интеграционных процессов в образовании. Мы считаем, что такой подход противоречит двойственному характеру интеграции, в основе которой лежит взаимообусловленность процессов интеграции и дезинтеграции. Рассмотрение интегративной компетенции только как продукта интеграции – «объединения», «синтеза» и др. – представляется некорректным, так как дезинтеграционные факторы оказывают не меньшее влияние на формирование интегративной компетенции, чем интеграционные. Напротив, мы полагаем, что «естественное» стремление компетенций к интеграции является фактором, обуславливающим интеграционные процессы в образовании.

4. Оценка интегративной компетенции как «конечного» результата подготовки, в то время как интеграция, согласно третьей закономерности этого процесса, характеризуется неразрывной связью процесса и результата. Интегративная компетенция, по нашему мнению, не может считаться конечным результатом подготовки, поскольку компетенция проявляется только в деятельности, обусловленной определенными целями. То есть может существовать потенциально бесконечное множество компетенций, формируемых в зависимости от поставленной цели деятельности. Таким образом, описание интегративной компетенции безотносительного «целевого» характера ее формирования представляется некорректным.

Итак, при определении понятия «интегративная компетенция» и описании ее структуры мы опираемся на следующие положения:

1. Интегративная компетенция формируется, проявляется и, соответственно, может оцениваться только в процессе деятельности.

2. Интегративная компетенция не предполагает какой-либо дополнительной «интегративной» или «интегральной» основы.

3. Интегративная компетенция не является результатом интеграционных процессов, а, напротив, обуславливает их.

4. Интегративная компетенция характеризуется «нерасчленимым» единством процесса и результата ее формирования и проявления на «целевой» основе.

Опираясь на тезис, что компетенция как явление может формироваться только в процессе деятельности [5, с. 80], – в нашем случае образовательная компетенция формируется в ходе учебной деятельности, – отметим, что еще до начала процесса обучения человек обладает способностями и личностными качествами, которые развиваются в процессе подготовки [3].

Учебная задача предполагает поиск способов деятельности, так как «необходимость нахождения способов деятельности, отвечающих условиям, превращает деятельность в решение задачи». Соответственно, владение способами деятельности является неотъемлемой частью структуры образовательной компетенции. Учебная задача – это цель по овладению

обобщенными способами действий, следовательно, образовательная компетенция имеет целевую характеристику.

Учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, каковыми могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий. Процесс учебной деятельности предполагает наличие мотива; таким образом, формирование компетенции должно быть мотивированным.

Процесс учебной деятельности ведет к изменению психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий. То есть результатом формирования компетенции станет, кроме прочего, «эмоционально-волевая регуляция ее поведенческого проявления» [3].

Согласно С. Л. Рубинштейну, поведение – это «особая форма деятельности: она становится именно поведением тогда, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений (оба эти плана неразрывны: личностно-общественные отношения реализуются при посредстве предметных). Поведение человека имеет природные предпосылки, но в основе его – социально обусловленная, опосредованная языком и другими знаково-смысловыми системами деятельность...» [6].

Результатом любой деятельности, в том числе учебной, становится опыт – «результат взаимодействия человека с объективным миром. Опыт включает формы и результаты теоретической и практической деятельности...» [7].

Диалектический материализм исходит из того, что опыт обладает объективным содержанием, зависящим от развития практической и познавательной деятельности людей в ходе преобразования ими внешнего мира и самих себя. Понятие опыта соотносится, таким образом, с категорией практики как результат деятельности людей и включает в себя совокупность исторически сложившихся умений и знаний.

На основе описанной логики мы определяем компетенцию как «совокупность личностных качеств (знаний, умений, навыков, способов деятельности) и опыта их целевого поведенческого проявления на основе единого мотива деятельности». Компетенция актуализируется в целевом поведенческом проявлении личностных качеств на основе единого мотива деятельности.

Образовательная компетенция – это, соответственно, совокупность личностных качеств (знаний, умений, навыков, способов деятельности) и опыта их целевого поведенческого проявления на основе единого мотива учебной деятельности. Образовательная компетенция актуализируется в поведенческом проявлении личностных качеств (знаний, умений, навыков, способов деятельности) на основе единого мотива учебной деятельности.

И, наконец, интегративная образовательная компетенция – интегрированная совокупность предметных, надпредметных и метапредметных компетенций и опыта их целевого поведенческого проявления на основе единого мотива учебной деятельности. Интегративная образовательная компетенция актуализируется в поведенческом проявлении совокупности предметных, надпредметных и метапредметных компетенций на основе единого мотива учебной деятельности.

Структурными единицами актуализированной компетенции, таким образом, являются:

- мотивационный – наличие объединяющего мотива;
- целевой – представление о результате, который должен быть получен;
- стратегический – совокупность выбранных способов деятельности,
- личностно-инструментальный – совокупность знаний, умений, навыков;
- операционно-поведенческий – проявление компетенции в деятельностном аспекте.

Процесс учебной деятельности, направленный на формирование интегративной компетенции, описывается следующим алгоритмом:

– процесс интеграции инициируется целью деятельности на основе определенного мотива;

– интегрирующим началом служит стратегический компонент, поскольку способы деятельности являются надпредметной категорией и, с большой долей вероятности, являются общими для нескольких интегрируемых компетенций;

– на уровне действий происходит интеграция личностно-инструментальных компонентов интегрируемых компетенций (знаний, умений и навыков), обусловленная выбранными способами деятельности;

– в процессе выполнения операций интеграция проявляется в операционно-поведенческом аспекте.

Таким образом, мы можем констатировать, что основу всех интегративных процессов в вузе составляет целенаправленная интеграция компетенций, приобретаемых обучаемым в процессе освоения отдельных дисциплин, в единую совокупность, представляющую собой целостный инструмент профессиональной деятельности выпускника.

### Список литературы

1. Пузанкова Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–14.
2. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. М.: Просвещение, 1972. Т. 10.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. Шепель О. М. Содержание естественнонаучного образования на фоне постнеклассической картины мира // Материалы юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Россия, Горно-Алтайск, 3–6 авг. 2006 г. Горно-Алтайск: Изд-во Барнаульского гос. ун-та, 2006. С. 65–66.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
7. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2005. 479 с.

Стрельников П. А., кандидат педагогических наук, доцент.

**Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачёва.**

Ул. Весенняя, 28, Кемерово, Россия, 650000.

E-mail: pstrel@yandex.ru

*Материал поступил в редакцию 10.07.2015.*

*P. A. Strelnikov*

### ESSENCE AND MATTER OF INTEGRATION EDUCATIONAL PROCESSES

The article considers the integration processes in higher education as a poly-context dependant phenomenon actualized as the root meaningful element of the integration processes in the area of scientific knowledge, as activity-aimed implementation of scientific knowledge in the social and industrial context and in the educational sphere. Educational integration is presented as a system process of forming a coherent set of integrated competences of the graduate as a single integrated instrument of social and professional activities. Studies the driving forces, the nature, the content and patterns of educational integration. Presents the concept of integrative educational competence, describes its structure and stages of formation.

**Key words:** *higher education, educational integration, integrated competence, educational competence structure, target-oriented learning activities.*

### References

1. Puzankova E. N. Sovremennaya pedagogicheskaya integratsiya i ee kharakteristiki [Modern pedagogical integration and its features]. *Obrazovaniye i obshchestvo – Education and Society*, 2009, no. 1, pp. 9–14 (in Russian).
2. *Bol'shaya Sovetskaya Entsiklopediya: v 30 tomakh* [Great Soviet Encyclopedia: in 30 volumes]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1972. Vol. 10 (in Russian).
3. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences – new paradigm of education results]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2003, no. 5 (in Russian).
4. Shepel' O. M. Soderzhaniye estestvennonauchnogo obrazovaniya na fone postneklassicheskoy kartiny mira [The content of science education against the background of the postnonclassical world view]. *Materialy yubileynoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Rossiya, Gorno-Altaysk, 2006, 3–6 avgusta* [Materials of anniversary scientific and practical conference, Russia, Gorno-Altaysk, 2006, August 3–6]. Gorno-Altaysk, Barnaul'skiy gosudarstvennyy un-t Publ., 2006. Pp. 65–66 (in Russian).
5. Leont'yev A. N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 304 p. (in Russian).
6. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p. (in Russian).
7. Tolochek V. A. *Sovremennaya psikhologiya truda* [Modern labour psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005. 479 p. (in Russian).

Strelnikov P. A.

**T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University.**

Ul. Vesennyaya, 28, Kemerovo, Russia, 650000.

E-mail: pstrel@yandex.ru