

Дегтерев В. А., Ларионова И. А.
Екатеринбург

ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная подготовка специалистов социальной сферы в диалектическом единстве дифференциации и интеграции, проанализированы понятия «интеграция» и «дифференциация».

Ключевые слова: интеграция образования; профессиональная подготовка; социальная работа; социальные работники; подготовка социальных работников; межпредметные связи; интегративно-дифференцированный подход.

Degterev V. A., Larionova I. A.
Ekaterinburg

INTEGRATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORK SPECIALISTS

Abstract. The article deals with professional training of specialists of social sphere in a dialectal unity of differentiation and integration. It analyzes the concepts of «integration» and «differentiation».

Keywords: education integration; professional training; social work; social workers; social workers' training; interdisciplinary relations; integration-differentiation approach.

Интеграция в сфере образования, обусловленная логикой развития науки, связана с активным проявлением тенденции к интеграции научных знаний на современном этапе и является одним из наиболее продуктивных и перспективных направлений. Именно интеграция рассматривается как условие обобщения научных знаний, повышения их комплексности и системности. Исследование общих закономерностей формирования целостной творческой личности в процессе обучения различным дисциплинам наиболее продуктивно в гуманитарной области.

Процессы интеграции в последнее время затронули все структурные элементы российского образования. Интеграция в образовании – тенденция, становящаяся в последние годы одной из базовых категорий современной педагогики. Это не только часть сложного процесса сближения, но и решение проблем взаимопроникновения национальных культур. Интеграции в образовании свойственны свои отличные черты, динамика, цели и способы формирования интегративных объединений.

Особенностью интеграции является ее опережающий характер. Обеспечению опережающего характера интегративных процессов в образовании способствует стремительное развитие современных средств телекоммуникационной связи и базирующихся на их основе новейших технологий. На современном этапе интеграция рассматривается как перспективное направление совершенствования образования. Процесс интеграции – это определенное взаимопроникновение содержания изучаемых в вузе дисциплин с целью формирования комплексных знаний о различных явлениях окружающего мира. Благодаря интеграции происходит более глубокое и конкретное постижение закономерностей структур и систем образования.

Мобильность мышления специалиста построена на общих принципах научного мышления, включающего в себя индукцию, дедукцию, анализ и синтез, аналогию, сравнение, эксперимент, наблюдение и др. В данном случае налицо взаимосвязь межпредметного характера. Таким образом, мы приходим к необходимости выделения ядра образования по

ключевым видам учебной деятельности, заключающегося в интеграции знаний. А. С. Безрукова трактует интеграцию как «процесс становления целостности с новыми свойствами, качествами, признаками, не присущим до этого отдельным компонентам, вступающим в интеграцию» [3].

Н. К. Чапаев выделяет основные признаки интегративного целого: «а) универсальность и полиморфичность интеграции; б) взаимобусловленность процессов интеграции и дезинтеграции; в) органическое единство целого и его частей; г) неразрывную часть процесса и результата» [20]. Интеграция понимается здесь как процесс движения и развития определенной системы, в которой растет число и интенсивность взаимодействия элементов, уменьшается их относительная самостоятельность по отношению друг к другу.

Понятие «интеграция» может иметь два значения:

- создание целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения);
- нахождение общей платформы сближения знаний (здесь интеграция – средство обучения).

В современной педагогической практике, несмотря на реформы, происходящие в образовании, остаются нерешенными вопросы формирования личности, усложнения содержания отдельных предметов, использования продуктивных форм и методов обучения.

Решить эти и многие другие вопросы могут межпредметные связи. Наиболее точно, на наш взгляд, определил категорию «межпредметные связи» Г. Ф. Федорец. Межпредметные связи, по его мнению, есть «педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [19, с. 25].

Межпредметные связи на основе интеграции предметных знаний позволяют согласовано изучать разные дисциплины. Это повышает научный уровень обучения, активизирует умственную, креативную деятельность обучаемых, развивает познавательный интерес студентов, обеспечивает целостное развитие личности. Межпредметная интеграция способствует интенсификации образования, она направлена на углубление взаимосвязей между предметами. Исследование этой проблемы

принципиально важно как для развития основ педагогической науки, так и для практической деятельности специалистов социальной сферы. Суть интеграции – в поиске единого объединяющего начала и, как следствие, в создании нового интегрированного содержания. В этом отличие интеграции от межпредметных связей. Процессы интеграции в образовании не являются новыми. Примеры их проявления – реализация имплицитных (сквозных) направлений в образовании (гуманизации, регионализации, информатизации, экологизации). Содержание всех учебных предметов обладает неким интегративным потенциалом, что определяет способности вступления содержания различных предметов в интегративные связи: прямые и обратные, горизонтальные и вертикальные, направленные и сопутствующие. Вузская подготовка специалистов настоятельно требует выделения дидактических основ научной интеграции. Своего рода интегративные процессы в обучении являются основным фактором развития системности образования. Установление связей между отдельными дисциплинами способствует динамичности мышления, творческой активности обучающихся, формированию целостного научного мировоззрения [10].

Следует отметить, что непрерывное профессиональное образование осуществляется на основе единых концептуальных позиций, организуется целостный образовательный процесс, ориентированный на единые цели и задачи. Появляется возможность поиска и реализации различных путей и способов интегрирования образовательных программ разных уровней профессионального образования.

Таким образом, интегрированное обучение студентов вуза дает следующие положительные результаты:

- знания студентов приобретают качества системности, обнаруживают всеобщность связей в науках;
- умения становятся обобщенными, способствуют комплексному применению знаний, их синтезу, переносу идей и методов из одной науки в другую, что является основой творческого подхода к научной деятельности человека в современных условиях;
- более эффективно формируются убеждения, и достигается всестороннее развитие личности;
- усиливается мировоззренческая направленность познавательных процессов студентов;
- обеспечивается активизация и интенсификация учебно-профессиональной деятельности [10].

Интеграция представляет естественный способ познания себя и окружающего мира,

который выражается в сочетании эстетического, познавательного, историко-генетического, общественно-функционального аспектов. В юношеском возрасте преобладает абстрактное мышление, поэтому высшей степенью развития мышления считается теоретическое – обобщенное диалектическое мышление, направленное на объяснение явлений, познание закономерностей. Эти объективные условия позволяют понимать логику развития живых процессов, связанных с существованием человеческого общества. Интегрирование создает целостную картину мира, учит видеть все явления жизни в их глубинной взаимосвязи и противоречивости.

Интегрированное обучение ускоряет формирование убеждений и мировоззрения студентов, способствует проявлению субъективного отношения к изученным фактам и способам их объяснения, самостоятельному нахождению проблем, парадоксов и противоречий, эвристической позиции в учебном процессе. Целевые ориентации интегрированного обучения направлены на формирование целостных системных знаний о единстве окружающего мира; подготовку студентов к успешной профессиональной деятельности; развитие интеллектуальных способностей, творческого мышления.

Методологической основой интеграции является диалектическое единство всеобщей связи процессов и явлений в природе и обществе. Интегрированное обучение опирается на ассоциативно-рефлекторную концепцию обучения, согласно которой усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций – простых и сложных, среди которых, по мнению Ю. А. Самарина, выделены и «межсистемные» или «межпредметные» ассоциации.

Объединение ассоциаций в систему происходит в результате аналитико-синтетической деятельности познающего субъекта, поэтому интегративная технология опирается на деятельностную теорию учения, имеющую начало еще в трудах А. Дистервега и разработанную в дальнейшем Л. С. Выготским, В. В. Давыдовым, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним и другими отечественными учеными.

В практической деятельности преподавателей используется как вертикальная интеграция (объединение в предмет материала, который и повторяется в разные годы обучения на разных уровнях сложности), так и горизонтальная интеграция (объединение сходного учебного материала в разных учебных предметах). При отборе содержания учебных дисциплин и

программ практики ведущими являются следующие принципы:

- научности – интеграция знаний осуществляется на теоретическом уровне, изучаемые сведения затрагивают принципиально важные общие законы существования социальной среды;

- соответствия – служит дополнительным аргументом для обоснования истинности новой теории, позволяет раскрывать единство логического и исторического в эволюции научно-теоретического знания, выполняет логическую функцию, позволяющую объяснять органическую взаимосвязь между существующими теориями, служит методом систематизации уже построенной теории, выступает как интегрирующий фактор развития знания;

- перспективности – полагает знакомство со сферами деятельности будущего специалиста: с учреждениями, в которых будет работать специалист, с различными категориями клиентов, с которыми ему придется взаимодействовать. Реализация данного принципа требует тщательного выбора видов профессиональной деятельности, чтобы будущий специалист социальной сферы мог в вузе (например, на практике) ознакомиться с профессиональными обязанностями специалиста в учреждениях разного типа и вида, различных организационно-правовых форм и форм собственности, а также различной ведомственной принадлежности – образования, социальной защиты, здравоохранения и других.

Реализация интегративного подхода к профессиональной подготовке специалиста в вузе происходит через целеполагание, мотивацию студентов, соответствующее содержание, выбор наиболее оптимальных средств, контроль и анализ результатов деятельности студента.

Конечно, интеграция не является универсальным средством в подготовке специалиста с высшим профессиональным образованием, но ее использование позволяет повысить качество подготовки выпускника вуза.

Процесс дифференциации в теории и методике профессионального образования, как правило, связан с выбором студентами дополнительной специальности, специализации, факультативов и курсов по выбору.

Особый акцент мы делаем на диалектической взаимосвязи интеграции и дифференциации и на рассмотрении особенностей ее проявления. При этом мы ориентируемся на взаимообусловленность и взаимопереходы обоих понятий, имея в виду то, что интеграция и дифференциация взаимосвязаны и создают предпосылки для организации устойчиво функционирующей модели обучения.

Специфика интеграции и дифференциации, по мнению А. В. Гвоздевой, определяется следующими интерферирующими критериями, отражающими реальные связи между процессами интеграции и дифференциации:

1) автономный критерий, показывающий, что интеграция и дифференциация в обучающей модели присутствуют в качестве независимых друг от друга элементов;

2) эмпирический критерий, определяющий ситуативный объем, частоту, интенсивность взаимодействия интеграции и дифференциации;

3) теоретический критерий, отражающий регламентированный объем, частоту и интенсивность взаимодействия между интеграцией и дифференциацией как взаимосвязанными элементами обучающей системы. Данный критерий характеризуется прочными и глубокими критериальными связями, причем в системе присутствуют как первичные взаимосвязи, так и их жесткая иерархия;

4) методологический критерий, показывающий, что объем, частота и интенсивность взаимодействия между интеграцией и дифференциацией перерастают установленные рамки обучающей модели. При этом на базе моделируемого подхода возможна не только учебно-воспитательная, но и научно-исследовательская деятельность [8].

Таким образом, интеграция и дифференциация, имея общие критериальные основания, выступают в качестве единого процесса: с одной стороны, объединения частей, форм, ступеней, явлений в целое, а с другой – разделения целого на его составляющие, т. е. взаимодействие интеграции и дифференциации – это процесс взаимосвязи и взаимодополнения.

Из сказанного выше вытекает, что интенсивный поиск новых подходов в конструировании моделей непрерывной профессиональной подготовки специалистов социального профиля выявляет его базовые основания: интеграцию и дифференциацию. В педагогической науке доказано, что они органично взаимодействуют, создают необходимые условия для конструирования иерархической и ранжированной модели многоуровневого, многоступенчатого и многопрофильного профессионального образования, позволяющего студенту самостоятельно выбирать различные векторы направленности обучения, а образовательному учреждению формировать свое реальное образовательное пространство, которое является полифункциональным.

Доминанты конструирования процессов интеграции и дифференциации выступают в совокупности, как две стороны одного про-

цесса, обеспечивающего развитие и совершенствование профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающего развитие и совершенствование образовательного пространства, диалогическое единство всех его элементов в целях расширения возможностей выбора студентами образовательных программ. Учет этих тенденций в непрерывной профессиональной подготовке вносит обновление в профессиональное образование в личностном, содержательном и организационном планах.

Системообразующим основанием в интеграции и дифференциации обучения является педагогический процесс, который необходимо рассматривать в сложной и многоплановой специфике [18], определяющей его пятикомпонентную структуру, в которую входят следующие элементы: цели педагогической системы, содержание учебной и научной информации, средства педагогической коммуникации (методы, формы, виды обучения), обучающиеся (объект педагогического воздействия или субъект собственной учебной деятельности), преподаватель (субъект педагогического воздействия). Обладая относительной самостоятельностью, каждый из элементов связан с другими; изменение одного из них должно приводить к изменению всех остальных. При этом направленность системы должна сохранять один и тот же вектор.

Решающую роль в целостном функционировании педагогической системы играет взаимодействие ее компонентов, которые необходимо рассматривать с четырех позиций:

- с психологической, принимая во внимание индивидуализацию обучения через учет различий в индивидуальных свойствах обучающихся и, как следствие, учитывая их ведущую модальность; создавая благоприятные условия для перехода на субъект-субъектные отношения в системе «студент – преподаватель», когда каждый участник этой схемы становится условием и средством развития другого; обеспечивая развитие основных субъектных характеристик личности студентов;

- с педагогической, имея в виду создание педагогической системы, основанной на интеграции и дифференциации;

- с дидактической, рассматривая изменение предметного содержания, а также создание оптимальных условий для развития субъектности каждого студента путем реализации совокупности методов, форм и средств обучения, организуемых с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;

- с социальной, т. е. формирование у личности тех качеств и черт, которые позволяют успешно адаптироваться в обществе, проявление и раскрытие неповторимой, уникальной

индивидуальности каждого, целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества [8].

Модернизация системы высшего образования в России все в большей степени соотносится с процессами, происходящими в высшей школе Европы. Это связано с развитием Болонского процесса, в рамках которого планируется не только создание единого европейского образовательного пространства, но и диверсификация высшего образования: конструирование многовариантных и многообразных моделей высшего образования; возникновение новых учебных сред; изменение организационных основ образования, сконцентрированных на нелинейных (асинхронных) моделях; введение моделей и форм организации занятий с использованием лично-ориентированных обучающих технологий [2].

Закономерно, что в свете идеологии Болонского процесса, в условиях динамизма, сложности, масштабности общественного развития остро встает вопрос об изменении целей и содержания управления образованием. Мы убеждены, что это возможно достичь путем разработки новых подходов к обучению, а также за счет внедрения новых образовательных технологий.

Одним из путей реализации обозначенных задач является интегративно-дифференцированный подход к обучению, который представляет собой дидактическую систему, основанную на интеграции и дифференциации как ведущих принципах создания инновационных обучающих технологий. Данная система характеризуется комплексностью, синтезом, обобщенностью элементов системы, универсализацией и специализацией содержания социального образования; она охватывает все элементы и компоненты учебного процесса и обеспечивает функциональную взаимосвязь между элементами содержания непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

А. В. Гвоздева считает, что интегративно-дифференцированный подход, имея ярко выраженную тенденцию к комплексным исследованиям, является объективной базой интеграции психологии, педагогики, андрологии, акмеологии, физиологии, предметных дисциплин, дисциплин профессиональной и специальной подготовки. Взаимосвязь и взаимопроникновение дисциплин предполагают системный анализ концепции и системный подход в ее построении и реализации.

Применение принципа системности к разработке интегративно-дифференцированного подхода означает, во-первых, формирование

представлений об изучаемом объекте с учетом одного из главных его свойств – системности. Во-вторых, принцип системности предполагает системные представления о целостности исследуемого объекта, о состоянии целого и составляющих его частей, о взаимодействии этого целого с внешней средой как одного из условий его существования, об общих закономерностях функционирования и развития как всей системы, так и ее частей, о структурировании изучаемого целого [8].

Системный подход к определению эффективности интегративно-дифференцированного подхода возможен на основе взаимосвязанных между собой групп критериев. А. В. Гвоздева выделяет три основных критерия системного подхода:

1) системный критерий, определяющий степень дифференциации и интеграции структуры и ее функций;

2) критерий эффективности разрабатываемой интегративно-дифференцированной системы обучения, предполагающий рассмотрение соотношения усложнения и упрощения как взаимосвязанных характеристик эффективности учебного процесса;

3) информационный критерий, предусматривающий информационное разнообразие, позволяющее поддерживать прямую и обратную связь с внешней средой [8].

Позитивная роль системного подхода может быть сведена к следующим основным моментам. Во-первых, понятия и принципы системного подхода, выявляя более широкую познавательную реальность, обеспечивают более оптимальный подход в управлении процессом обучения в рамках разрабатываемой концепции. Во-вторых, системный подход обеспечивает поиск конкретных механизмов целостности объекта исследования и выявления технологии его связей. В-третьих, системный подход, представляя разные уровни методологии, выступает как конкретизация принципов исследования.

Теоретический анализ интеграции и дифференциации в образовании послужил основой для разработки концептуальной модели интегративно-дифференцированного подхода в системе непрерывного профессионального образования. При построении этой модели мы опирались на методологический аппарат, включающий цели, принципы, основания и критерии дифференциации и интеграции; способы организации процесса обучения и воспитания, а также необходимые для этого средства, дидактические условия и планируемые результаты.

Взаимодействие интеграции и дифференциации в процессе профессиональной подготовки осуществляется на психологическом,

педагогическом, предметном и социальном уровнях, что определяет комплексный характер применения модели в качестве общепедагогического направления использования интегративно-дифференцированного подхода в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы.

Н. В. Гарашкина проанализировала различные модели и концепции профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Р. М. Куличенко (1997) создана одна из первых концепций вузовской подготовки социальных работников, которая строится на основе личностно-деятельностного подхода и включает:

- квалификационные требования к специалистам;
- возможности адаптации зарубежного опыта подготовки социальных работников;
- содержание и качественные показатели образовательного процесса, этапы непрерывной профессиональной подготовки, специализации профессии, показатели профессиональной компетентности выпускника, личностные качества и профессиональные роли социальных кадров;
- направления исследований в социальной сфере [13].

Концепция подготовки специалистов социальной работы, предложенная И. А. Зимней, включает модель, в которой ступени, последовательно вводящие студента в профессию, обеспечены программами самообучения и саморазвития. Подготовка специалиста социальной работы рассматривается как сложная многоаспектная деятельность, совокупным субъектом реализации которой выступает учебно-административный состав образовательного учреждения, совместно с кафедрами, преподавателями, самими студентами [6].

В работе В. Г. Бочаровой и И. А. Липского подготовка социальных педагогов и социальных работников рассматривается в виде образовательного комплекса, целью которого является формирование научной социально-педагогической картины у всех, кому предстоит в своей профессиональной деятельности работать с людьми в разнообразных сферах и областях социума; это прежде всего, практические социальные работники и социальные педагоги; исследователи и теоретики. Функциями образовательного комплекса являются:

- формирование системы научных знаний у специалиста (в зависимости от содержания и сферы их деятельности);
- развитие системы знаний, навыков и умений (также в зависимости от их функционального предназначения, содержания и характера деятельности);

- передача системы опыта (способов) репродуктивной и продуктивной (творческой) профессиональной деятельности в социальной сфере;

- формирование системы эмоционально-ценностного отношения к человеку и социуму, их взаимодействию и взаимоотношениям [4; 14].

Н. М. Платонова, исследуя социальное образование с позиций педагогического менеджмента, рассматривает его в наиболее часто употребляемом контексте, как область профессиональной подготовки специалистов социальной работы для учреждений социальной защиты населения, и выделяет модули, отражающие предметное поле будущей профессиональной деятельности:

- теоретико-прогностический (дает системное представление о научной картине социальной действительности, развивает способность к ее структурно-системному анализу, освоению гуманистической парадигмы в социальной политике);
- профессионально-ориентированный модуль (обеспечивает целостное представление о профессии, установку на профессионально-личностное саморазвитие, адаптацию к обучению в вузе);
- профессионально-практический модуль (обеспечивает будущих специалистов комплексом практических умений и навыков, формирует у студентов опережающую готовность к профессиональной деятельности);
- модуль элективных курсов (предусматривает установки на поисково-исследовательскую позицию, развитие индивидуального стиля в профессиональной деятельности) [16].

С учетом данной позиции систему вузовской подготовки можно представить как совокупность содержательных модулей, которые позволяют обеспечить целостное развитие личности будущего специалиста, его профессиональную культуру и компетентность:

- теоретико-прогностического;
- профессионально-технологического;
- вариативного.

В исследовании Н. П. Клушиной представлена профессиональная подготовка специалистов социальной работы в системе высшего образования, в качестве методологического основания использовались гуманистическая парадигма высшего профессионального образования и дескриптивный подход [12]. Процесс подготовки специалистов социальной работы строится на основе содержательно-процессуальной модели, включающей содержание образования и личностно-ориентированные технологии. Именно личностно-ориентированные

технологии позволяют дифференцированно формировать профессиональную компетентность как способность решать личностные, социальные и технологические проблемы, стимулируют субъектность и стремление к саморазвитию студентов.

Н. Б. Шмелева исследовала профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы с позиций антропологического подхода; ею спроектированы интегративно-модульная и рефлексивно-управленческая технологии развития специалиста социальной работы [21].

В разработанной нами модели цель является интегративной, состоящей из ряда компонентов: социального заказа общества, целей системы образования, требований государственных образовательных стандартов. Результатом целенаправленной педагогической деятельности является формирование конкурентоспособной личности.

В концепции интегративно-дифференцированной профессиональной подготовки нами разработана дидактическая система принципов, состоящая из трех компонентов: принципы построения содержания образования; принципы организации процесса профессиональной подготовки; принципы интеграции и дифференциации субъектов учения. Применение интегративно-дифференцированного подхода позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся на всех этапах обучения, личностные особенности студентов, а также уникальное своеобразие каждого человека, его потребности, интересы, склонности, мировоззрение.

Реализация интегративно-дифференцированной подготовки зависит от комплекса педагогических условий: общепедагогических, дидактических и методических.

Интегративно-дифференцированный подход требует специфических форм организации образовательного процесса, которые заключаются в постепенном количественном и качественном изменении учебной нагрузки, приводящей к постепенному усложнению со-

держания и способов познания, раскрывающих противоположности изучаемых объектов.

Суммируя сущностные смыслы интегративно-дифференцированного подхода, можно констатировать, что интегративно-дифференцированный подход в профессиональной подготовке специалистов социального профиля – это педагогический феномен, связанный с познанием и преобразованием непрерывного профессионального образования посредством установления динамического равновесия между процессами интеграции и дифференциации в отборе, проектировании и реализации содержания профессиональной подготовки, с целью формирования личности профессионала, умеющего работать в разнородных социальных и социально-педагогических системах, использующего межпрофессиональные и междисциплинарные умения, навыки и компетенции.

Таким образом, развитие сферы социальной и социально-педагогической деятельности, изучение методологических основ профессиональной подготовки, учет зарубежного опыта дают основания для построения системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, основанной на интегративно-дифференцированном подходе в рамках единого полифункционального пространства профессионального развития.

Обобщенная структура интегративно-дифференцированного подхода представлена на схеме 1.

Таким образом, особенностью концепции непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в университете является возможность реализации целостного проекта по использованию интегрированно-дифференцированного подхода в системе непрерывного профессионального образования специалиста социальной сферы в научно-образовательной среде, становления его профессиональных и личностных компетенций на каждом уровне освоения основной профессиональной образовательной программы.

Библиографический список

1. Бабина, С. Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ и студентов педагогических вузов [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Бабина С. Н. – М., 2003. – 39 с.
2. Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап [Текст] / В. И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – М. : Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.
3. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 1994. – 152 с.
4. Буровской, А. М. Ноосферное образование и ноосферная культура [Текст] / А. М. Буровской // Междунар. конф. по экологическому образованию детей : тезисы докл. – М. ; Обнинск, 1995. – С. 13–14.
5. Волкова, В. Н. Основы теории систем и системного анализа [Текст] / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб : СПбГУ, 1997. – 510 с.

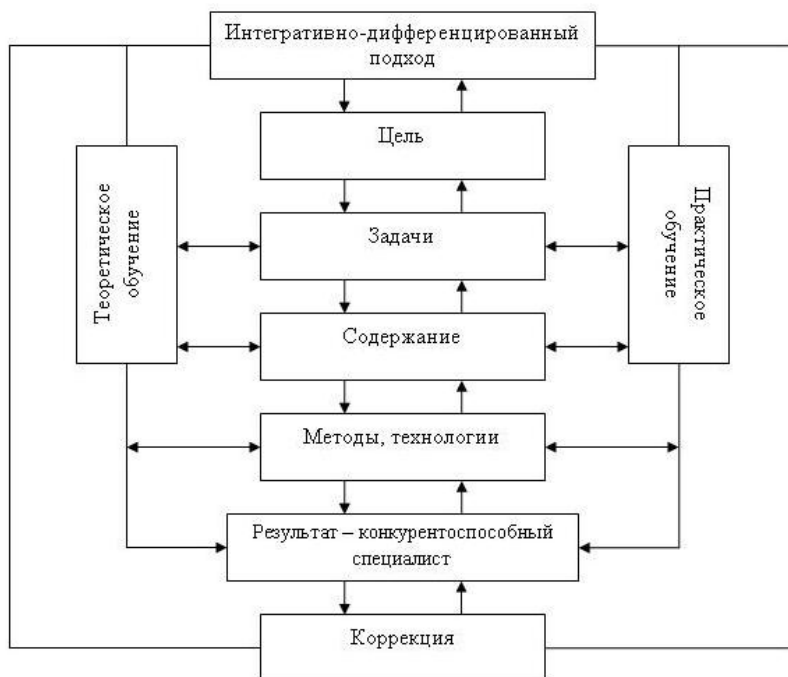


Схема 1. Структура интегративно-дифференцированного подхода

6. Вьюнова, Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета [Текст] : автореф. дис. ... д-ра. псих. наук / Вьюнова Н. И. – М., 1999. – 41 с.
7. Галагузова, М. А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект [Текст] : монография / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М. : Владос, 2010. – 222 с.
8. Гершунский, Б. С. Педагогические аспекты непрерывного образования [Текст] / Б. С. Гершунский // Вестник высшей школы. – 1992. – № 4–6. – С. 18–21.
9. Гусякова, Л. Г. Социальное образование – образование XXI века [Текст] / Л. Г. Гусякова // Социальные науки и социальное образование / отв. ред. Г. И. Осадчая. – М., 2004. – С. 77–82.
10. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов-н/Д. : Изд. Рост-ГПУ, 2000. – 440 с.
11. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа [Текст] : монография / О. В. Воронова. – Саратов, 2008. – 156 с.
12. Климов, Е. А. Пути в профессионализм [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.
13. Лазарев, Г. И. Новому содержанию образования – новые рейтинги [Текст] / Г. И. Лазарев // Университетское управление. – 2007. – № 2. – С. 40–45.
14. Лихачев, Б. Т. Экология личности [Текст] / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 23.
15. Максимова, В. Н. Акмеология. Новое качество образования [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб. : Изд-во ГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 256 с.
16. Повshedная, Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя [Текст] / Ф. В. Повshedная. – Нижний Новгород : НГПУ, 2002. – 166 с.
17. Розов, М. А. Процессы и механизмы интеграции в развитии науки [Текст] / М. А. Розов // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М. А. Розова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – С. 135–164.
18. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] : учеб. пособие / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.
19. Федорец, Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт) [Текст] / Г. Ф. Федорец. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 94 с.
20. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст] / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : РГПУ, 2004. – 283 с.
21. Шорохова, Е. В. Проблема «Я» и самосознание [Текст] / Е. В. Шорохова // Проблемы сознания. – М. : МГУ, 1966. – С. 217–228.
22. Щипулина, Л. Природосообразная дифференциация обучения: условия реального выбора [Текст] / Л. Щипулина // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 168–171.
23. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.

Статью рекомендует В. В. Байлук, доктор философских наук, профессор