

В.С. Соловьева, С.Л. Франка. Многие философы подчеркивали, что уникальность личности и свобода ее развития реализуются через взаимопонимание людей, доверительное общение и взаимодействие (М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев).

В современной зарубежной гуманистической педагогике (А. Маслоу, К. Роджерс [4]) были выделены три основные установки, которыми обладает гуманистически ориентированный учитель.

1. Истинность и открытость опыту предполагает открытость педагога своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям и способность выражать их в межличностном общении с учащимися.

2. Безусловное положительное отношение к ученику означает готовность педагога общаться с любыми учащимися и принимать их такими, какие они есть. Однако это не означает, что он прощает учащемуся любое поведение или одобряет все его личностные качества. Тем не менее педагог не станет отвергать ребенка как личность в силу тех или иных его отрицательных черт.

3. Эмпатическое понимание предполагает видение педагогом поведения ребенка, его реакций, действий и поступков глазами самого ребенка, понимание мыслей и чувств ученика.

При наличии таких установок педагога, по мнению К. Роджерса, становится «подлинной личностью для своих учеников, а не олицетворением требований учебной программы и не стерильным сосудом, по которому происходит как бы перелив знаний от одного поколения к другому» [4, с. 186].

У прогрессивных представителей русской и зарубежной педагогической мысли отмечается не только провозглашение гуманистических идей, но и попытки представить их в определенной системе, выделить ведущие, дать научное обоснование и апробировать на практике гуманистические образцы гуманных взаимоотношений в педагогическом взаимодействии. В этом состоит теоретическая и практическая значимость педагогического наследия для развития современной гуманистической педагогики.

Литература

1. История педагогики с XVII в. до середины XX в.: учеб. пособие для пед. ин-тов: в 2 ч. / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – Ч. 2. – 304 с.
2. Кларин, В.М., Джуринский, А.Н., Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци: Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1996. – 412 с.
3. Корчак, Я. Как любить детей / Я. Корчак. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
4. Педагогика: педагогическая теория, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / С.А. Смирнов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Изд. центр «Академия», 1988. – 512 с.
5. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
6. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Е. Тимовец, БГПУ

Рост интереса к феномену междисциплинарной интеграции в содержании образования обусловлен фиксируемым в современной образовательной практике противоречием между интегральной деятельностью мозга и очевидной фрагментарностью, узкодисциплинарностью профессиональной подготовки в вузе, а также между необходимостью человека контролировать и прогнозировать изменения окружающего мира и неспособностью духовных практик обеспечить целостное видение мира при нынешней дифференциации наук. Стимулирование переноса знаний из разных дисциплин в процессе обучения является своеобразной генетической матрицей профессионального проектирования на системном уровне обобщения, подготавливая тем самым будущего специалиста к решению комплексных проблем.

Однако успешное внедрение интегративных курсов в содержание профессионального образования затрудняется в силу неразработанности научно обоснованных критериев эффективности междисциплинарной интеграции.

Диагностика результатов междисциплинарной интеграции в содержании профессионального образования имеет свои специфические черты, которые отличают ее от других диагностических методик эффективности обучения и воспитания. Однако долгое время в истории образовательной практики эта специфика не осознавалась и диагностика эффективности междисциплинарных курсов и других форм интеграции сводилась к измерению количественных и качественных показателей успеваемости обучаемого и его личностных свойств: уровня развития его мотивационно-ценностной сферы, глубина дисциплинарных и междисциплинарных знаний, способность к решению нестандартных профессиональных проблем и т. д. В том случае, если в данных показателях обнаруживалась более выраженная динамика по сравнению с группами, которые не обучались по интегративной программе, интеграция содержания образования считалась успешной.

С развитием теории систем стало очевидно, что данная система диагностики искажает сущность интегративных процессов, поскольку не оценивает степень соответствия результатов интеграции ее главной цели – продуцированию системных образовательных эффектов. Критерии эффективности интеграции стали соотноситься с содержанием ее системных эффектов – качественных изменений в свойствах личности обучаемого, которые не продуцируются дисциплинами в их обособленном преподавании.

Сущность системных эффектов на уровне достижений обучаемого, которая и подлежит диагностике при проверке эффективности интегративного обучения, рассматривалась в истории педагогической науки по-разному. Изначально основным образовательным результатом интеграции, позволяющим говорить о ее эффективности, считались приращения в методологической составляющей профессиональной подготовки специалиста. Затем объектом диагностики стали способности и качества, необходимые для решения междисциплинарных и трансдисциплинарных проблем [1–2]. Позже критерием эффективности интеграции стала признаваться сформированная у студентов способность распознавать, оценивать и применять ракурсы различных дисциплин в интерпретации и решении проблем профессиональной сферы [3–4]. В настоящее время в качестве главного системного эффекта интеграции признают способность студента самостоятельно интегрировать знания и способы мышления, присущие двум и более дисциплинам или отраслям знания, с целью получения нового когнитивного продукта (объяснение определенного феномена, решение проблемы и создание новшества), недостижимого при изучении дисциплин, взятых в отдельности [5].

Другими системными эффектами, подлежащими диагностике, являются:

- способность к междисциплинарному видению проблем и «перекрестному опылению» далеко лежащих друг от друга идей в процессе профессионального творчества;
- способность решать комплексные проблемы и применять свою профессиональную компетентность не только в узкопрофессиональной сфере, но и в решении задач, которые могут возникать в любой сфере деятельности;
- гибкость аксиосферы будущего специалиста;
- понимание этического интерфейса между профессией и обществом (другими системами).

Рассмотрим имеющиеся в мировой образовательной практике диагностические подходы к выявлению системных эффектов локального характера, не присущих всем системам профессионального образования, где практикуется междисциплинарная интеграция содержания, а отражающих особенности определенной системы, в данном случае системы профессионального образования.

1. Процессуальный подход [6]. Он заключается в том, что эксперт в образовании, хорошо распознающий проявления эмерджентности в образовательном процессе, анализирует практику его

организации, наблюдает за ходом обучения студентов и фиксирует особенности формирования их профессиональных знаний и умений. Наблюдение за реальной практикой осуществления интегративных связей, как считает исследователь, быстро поможет обнаружить в учении студента появление свойств, не формируемых дисциплинами в отдельности.

2. Открытый подход состоит в диагностике не только соответствия образовательных результатов заявленным задачам интеграции, но и новых, незапланированных изменений в готовности студента к предстоящей деятельности, которые подтверждают наличие системных эффектов интеграции и составляют их содержание на локальном уровне.

3. Мироззренчески-центрированный подход. Содержание системных эффектов интеграции выявляется из описания студентами своей модели понимания идеальной профессиональной деятельности и динамики этой модели на протяжении всего обучения, по сравнению с показателями этой динамики вне интеграции [7].

Все три подхода к выявлению содержания специфических системных эффектов дополняют друг друга.

Анализ теоретических основ разработки диагностики эффективности интеграции позволяет сделать следующие выводы об объектах диагностики и критериях и показателях их измерения.

Объектом диагностики должны быть как количественные и качественные изменения в показателях профессиональной компетентности, так и содержание системных эффектов.

Поскольку содержание системных эффектов прогнозируется не полностью, а зависит от специфики системы, диагностика эффективности интеграции включает как соответствие результатов заявленным в задачах системным эффектам, так и диагностику непредсказуемых системных эффектов.

Предсказуемые системные эффекты включают способность к междисциплинарному видению проблем и «перекрестному опылению» далеко лежащих друг от друга идей, способность решать комплексные проблемы и применять свою профессиональную компетентность не только в узкопрофессиональной сфере, но и решении задач, которые могут возникать в любой сфере деятельности, гибкость аксиосферы будущего специалиста, понимание этического интерфейса между профессией и обществом.

Выявление содержания непредсказуемых системных эффектов должно происходить с опорой на процессуальный, открытый и в особенности мироззренчески-центрированный подходы, выявляющие системные эффекты из динамики модели понимания идеальной профессиональной деятельности.

К основным принципам отбора объектов диагностики относятся:

- принцип центрации на способностях и свойствах интегративного, а не суммативного характера, т. е. таких, которые не формируются дисциплинами в обособленном преподавании;
- принцип учета локальности системных эффектов, несводимости диагностики к измерению общих эффектов интеграции содержания профессионального образования.

К перспективам дальнейшего развития системы контроля качества междисциплинарной интеграции в содержании профессионального образования относится разработка критериев и методов диагностики общей концепции получаемой студентами профессии как системообразующего компонента профессиогеनेза, а также их способности использовать междисциплинарные знания при оценке нравственной направленности продуктов профессионального творчества в выбранной ими сфере и при осмыслении и переосмыслении миссии профессии и ее отношения к человеческим потребностям.

Литература

1. Newell, W.H. (1998). Professionalizing interdisciplinarity: Literature review and research agenda. In W.H. Newell (Ed.), *Interdisciplinarity: Essays from the literature*. New York: The College Board.
2. Newell, W.H. & Green, W.J. (1998). Defining and teaching interdisciplinary studies. In W.H. Newell (Ed.), *Interdisciplinarity: Essays from the Literature* (pp. 23–34). New York: College Entrance Examination Board.

3. Stowe, D.E., & Eder, D.J. (2002). Interdisciplinary Program Assessment. *Issues in integrative studies*, No 20, pp. 77–101.
4. Vars, G. (2002). Educational connoisseurship, criticism, and the assessment of integrative studies. *Issues in Integrative Studies*, No 20, pp. 65–76.
5. Mansilla, V.B., & Duraising, E.D. (2007). Targeted assessment of students' interdisciplinary work: an empirically grounded framework proposed. *Journal of Higher Education*, No. 11, November.
6. Eisner, E. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
7. Schilling, K.M., & Schilling, K.L. (1998). *Proclaiming and sustaining excellence: Assessment as a faculty role*. Washington, DC: George Washington University Graduate School of Education and Human Development.

ПРОБЛЕМА ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ю.А. Тытюха, БГПУ

Процесс оценивания необходим человеку для организации любого взаимодействия с предметным миром, с другими людьми и обществом.

Оценка – термин, используемый в различных областях практики. Основными функциями системы оценки являются: образовательная, стимулирующая, диагностическая, контролирующая и социальная.

Образовательная функция оценки ориентирует педагога на использование разнообразных форм, методов и средств контроля результатов обучения, которые содействуют продвижению учащихся к достижению более высоких результатов усвоения учебного материала.

Стимулирующая функция – заключается в установлении динамики достижений учащихся в усвоении знаний, характера познавательной деятельности и развития индивидуальных качеств и свойств личности на всех этапах учебной деятельности.

Диагностическая функция – обеспечивает анализ, оперативно-функциональное регулирование и коррекцию образовательного процесса и учебной деятельности.

Контролирующая функция – выражается в определении уровня усвоения учебного материала при различных видах контроля и аттестации учащихся.

Социальная функция – проявляется в дифференцированном подходе к осуществлению контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся с учетом их индивидуальных возможностей и потребностей в соответствии с социальным заказом общества и государства.

Данная система оценок считается традиционной и позволяет установить уровень успешности обучения, выявить недостатки в знаниях, умениях и навыках студентов и тем самым определить необходимые изменения, которые следует внести в методику работы. Однако существенным недостатком этой системы является то, что в ней не уделяется внимание процессу работы – проверяется в основном конечный результат. Ориентация не на процесс, а на результат мешает проанализировать движение к нему и понять, какой навык у обучаемого недостаточно закреплен. Вследствие этого наблюдается рост тревожности у студентов при проведении опросов и контрольных работ, появляется неверие в свои силы и негативное отношение к учебе.

В отличие от традиционной системы оценивания процессуальная оценка, получившая популярность за рубежом, дает возможность оценивать не сам результат, а движение к нему. Преподаватель может оценить деятельность студента на всех ступенях, при этом для нее характерна фиксация малейших достижений обучаемого, накопительность, динамичность, гибкость, учет индивидуальной нормативной ориентации.

Само понятие «процессуальная оценка» связано с именем Гранта Уиггинса, который подверг критике стандартизированные тесты: в США и противопоставил им аутентичное оценивание реальных действий учащихся [1].