

Шершнёва В. А.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/80.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. I. С. 201-202. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

2. Основные трудности для студентов группы А – это дефицит времени на подготовку к контрольному мероприятию, а для студентов группы В – непонимание материала на лекциях, пробелы в школьной подготовке, неумение, а может и нежелание, систематически работать в семестре.

3. Интересным является и тот факт, что студенты группы В считают, что преподаватель более объективно оценивает их на контрольном мероприятии, чем студенты группы А.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Шеринёва В. А.

Сибирский федеральный университет

Этап практической реализации компетентностного подхода в высшей школе выдвигает на первый план задачу разработки для каждой вузовской дисциплины методической системы, которая соответствовала бы педагогической модели формирования профессиональной компетентности выпускника вуза. Такая модель, названная А. А. Вербицким и В.Ф. Тенищевой интегративно-контекстной, к настоящему времени уже предложена и обоснована. Адекватность модели подтверждается и тем, что к ее наиболее важным положениям подошли различные авторы, исходившие из разных предметных областей обучения [Вербицкий 2007; Шершнева 2007, 2008].

Концептуальную основу этой модели образует контекстное обучение, сближающее учебно-познавательную и будущую профессиональную деятельность студента [Вербицкий 1991, 2006], а связывающей компонентой является междисциплинарная интеграция – целенаправленное усиление междисциплинарных связей в условиях сохранения теоретической и практической целостности учебных дисциплин.

Особое место в интегративно-контекстной модели занимает формирование предметных и междисциплинарных компетенций [Носков 2006], чем и обусловлена ее эффективность. Однако реализация этой модели приводит к необходимости решения ряда дидактических проблем, в том числе, связанных с междисциплинарной интеграцией. Многие важные аспекты междисциплинарных связей еще не изучены, несмотря на то, что их положительное влияние на качество знаний общепризнано.

Роль этих связей, как известно, закреплена общедидактическим принципом междисциплинарных (межпредметных) связей в обучении, который подразумевает согласованное изучение теорий, законов, понятий, методов познания и методологических принципов, общих

менение знаний по дисциплине за ее рамками. И потому важно, чтобы студент научился выполнять *каждый из указанных этапов*, а также последовательно переходить от одного к другому. Еще больше эти процессы сближаются, если в обучении моделируется контекст будущей работы и студенты учатся формировать дисциплинарные модели профессиональных задач. Таким образом, *роль междисциплинарной интеграции возрастает в условиях контекстного обучения*.

Как шаг в направлении интеграции, можно было бы аккумулировать связи между дисциплинами в комплексах специально разработанных учебно-познавательных междисциплинарных задач, предназначенных для использования в обучении математике, физике, информатике, электротехнике, экономической теории и некоторым другим дисциплинам. Однако до настоящего времени такие комплексы почти не разрабатывались.

Междисциплинарная интеграция сталкивается с проблемой выявления и оценки междисциплинарных связей, обусловленной тем, что содержание каждой учебной дисциплины зависит от многих факторов. Общие его параметры задают образовательные стандарты, определенную детализацию вносит вузовская рабочая программа, однако окончательный отбор содержания определяется предпочтениями преподавателя. Так, преподаватель математики, излагая тему, может: сформулировать теорему, или только ее важный частный случай; привести подробное доказательство или только его схему; рассмотреть задачи из других дисциплин, в решении которых используется эта теорема, или же ограничиться «числовыми» примерами. Эти варианты, адекватные рабочей программе, приведут к различным уровням формирования компетенций. Как видно, и междисциплинарные связи могут значительно варьироваться.

Наиболее существенные связи, конечно, инвариантны и могут быть объективно установлены. Однако они имеют, как правило, потенциальный характер, являются связями «до начала обучения», степень их реализации во многом зависит и от преподавателя, и от студента. Преподаватель формирует о них свое представление на основе собственных оценок значимости понятий и методов дисциплин, свою «субъективную реальность» [Сериков 2005]. Раскрывая содержание дисциплины уже с позиций этой субъективной реальности, преподаватель обогащает его.

Студент также воспринимает междисциплинарные связи на основе собственной системы эмоционально-ценностных отношений к дисциплинам. Если в соответствии с ней междисциплинарные связи представляются ему значимыми с познавательной или профессиональной точки зрения, он усвоит и запомнит их; иначе они «пройдут мимо» его сознания. Таким образом, можно говорить о *субъективной составляющей* междисциплинарных связей, реализованных в обучении, связей «после обучения», определяемой особенностями их вос