

объект моделирования, интегрированная деятельность субъектов обучения, правила игры, игровое поле.

Анализ сущностного назначения учебных игровых моделей, применяемых у нас и за рубежом, показал, что учебное игровое моделирование, наряду с другими предлагаемыми проектами, уже применяется во многих сферах профессионального образования.

В условиях применения учебного игрового моделирования при обучении менеджменту, как показывает исследование автора, на первое место выходят деятельность и личность, а само учебное игровое моделирование делает возможным:

- создать эффективную и комфортную образовательную среду;

- облегчить «вживание» личности в окружающий мир на основе системного моделирования предстоящей профессиональной деятельности слушателей. Такое вживание способствует созданию условий для раскрытия потенциальных возможностей и развития личности, готовящейся к жизнедеятельности и творчеству.

Далее автор анализирует действенность учебной игровой модели. По сравнению с традиционными методами обучения, нацеленными на освоение набора знаний, навыков и умений, обучение на основе учебной игровой модели ориентировано не только на научение чему – либо, но и на осознание того, какие дополнительные возможности открываются перед обучающимися благодаря полученным знаниям. В условиях игровой модели не менее, а может быть и более важным, чем содержание обучения, считается процесс передачи содержания. Для обучения на основе учебной игровой модели характерно не только коренное обновление методических приемов и наличие большого разнообразия различных методов передачи знаний, но и то, что сами эти методы олицетворяют учебный процесс.

В традиционной системе обучения структура и способы представления знаний – это преподнесение их в готовом виде и заучивание (запоминание). Основным видом трансляции служит учебный текст. В условиях учебной игровой модели готовое знание существует наряду со знанием, синтезированным самими обучаемыми в процессе самостоятельных исследований (метод проектов) и игровых действий. Вместо заучивания текста универсальным компонентом в процессе обучения становится познание в процессе реализации проекта. Полученные таким образом знания могут быть представлены различными способами: графикой, рекламой, служебным письмом и т.д. с использованием компьютера и других технических средств обучения.

В традиционной системе обучения форма как правило, дидактическая: обучение осуществляется с помощью специально адаптированных и оригинальных учебных материалов (текстов).

В условиях учебной игровой модели текст тоже используется, но он подвергается структурированию, служит для конструирования и моделирования игровых ситуаций на различных уровнях, соответствующих этапу и стратегии обучения.

В традиционной системе обучения учебный материал для определенной возрастной группы имеет

обычно одноуровневую степень трудности, которая ориентирована на среднего слушателя. Огромные информационные возможности учебной игровой модели позволяют избежать таких усреднений и создать эффективную образовательную среду, рассчитанную на обучающихся с разным спектром возможностей. Образовательная практика и эксперимент показывают, что каждый обучающийся в определенные моменты становится то сильным, то средним, то слабым, проявляя индивидуальные особенности, зависящие от многих факторов: от настроения, самочувствия, окружающей обстановки, взаимоотношений с партнерами и т.д.

Рассматриваемая автором образовательная среда предоставляет каждому обучающемуся возможность на любом этапе познания самому установить уровень сложности и трудности учебного материала. Меняется также и представление о значении и важности знания. Значимость готового знания велика только в условиях высокой мотивации к обучению, что встречается не часто. Автор считает, что практически значимые знания, например, умение вести деловые переговоры по телефону, прорекламировать товар на выставке и т.п. приобретаемые в процессе подготовки и реализации проекта, всегда будут важнее готовой обезличенной информации. Более того, осмысленный материал запоминается быстрее, с меньшим числом ошибок, дольше и полнее сохраняется. Игровое обучение с применением учебно-ролевых игр профессиональной направленности может повысить степень осмысленности учебного материала за счет минимальности и конкретности каждой «проектной задачи», за счет использования различных тренировочных моделей, наглядных зрительных образов и педагогики сотрудничества.

Вне зависимости от содержания и предназначения учебное игровое моделирование – это всегда инновация. Оно помогает реализовать основные цели обучения в контексте общей стратегии «нового» образования, а именно:

- сделать учебный процесс ориентированным в большей степени на процесс обучения, а не преподавания;

- сформировать творческую личность обучаемого специалиста.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Салмина Д.В., Козловская Н.В.

*Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

Целью нашей статьи является подведение предварительных итогов работы филологического факультета педагогического вуза в контексте принципов Болонской системы в течение 1 года. Поскольку новая система функционирует только один год, сложно говорить о значительных результатах. Не все положения Болонской декларации оказались реализованы и, со-

ответственно, трудно поддаются анализу. Например, пока еще очень трудно говорить о создании реально работающих «схем мобильности» студентов, об окончательном устранении препятствий в доступе студентов ко всем услугам, имеющим отношение к образованию. Сделаны только первые шаги к созданию общего подхода к контролю качества образования (введение системы гарантии качества, критериев и методологии оценки качества преподавания). То, что актуально для европейских стран уже сегодня, станет для нас следующим этапом реального вхождения в Болонский процесс: речь идет о признании времени работы преподавателей, научных работников и административного персонала, которое должно учитываться без нарушения прав трудящихся при начислении пенсий и выплат по социальному страхованию.

Первыми шагами в создании «европейского пространства высшего образования» стали принятие двухступенчатой (двухуровневой) системы высшего образования и разработка единой системы учета трудоемкости учебных курсов (европейская система зачетных единиц, система кредитов, зачетно-кредитная система).

Экспериментальный характер перехода с традиционной системы оценки и контроля знаний на новую, балльно-рейтинговую, систему выразился в том, что сначала решено было реорганизовать учебный процесс на 1 курсе бакалавриата и 1 курсе магистратуры.

Филологический факультет РГПУ им. А.И. Герцена был выбран в качестве «площадки» для отработки новых принципов организации обучения не случайно. Как известно, в России двухуровневая система «бакалавр – магистр» начала развиваться еще в конце 80-х как следствие перехода к рыночной экономике, в условиях которой возникла потребность в более гибкой системе подготовки кадров. Уже в начале 90-х на факультете был сделан выбор в пользу 2-хуровневой модели обучения: на 1 и 2 курсе изучались предметы т.н. базового цикла, затем осуществлялась специализация по следующим профилям:

- русский язык и литература;
- русский и иностранный языки;
- иностранный язык и зарубежная литература;
- иностранный язык и русский язык как иностранный.

В последние годы данный перечень расширился за счет специальностей «Иностранный язык и компьютерная лингводидактика» и «Русский язык как родной (иностранный) и литература».

Первые магистерские диссертации были защищены на факультете в 1998 году.

Все вышеперечисленное означает принципиальную открытость факультета инновациям любого масштаба. Поэтому сразу же после официального принятия Болонской системы филологический факультет был избран в качестве «пилотной» педагогической площадки.

С целью получения информации о результатах перехода на балльно-рейтинговую систему на факультете было проведено анкетирование студентов 1 курса и магистрантов, а также интервьюирование препода-

вателей. Студентам и магистрантам были предложены анкеты следующего содержания:

1) Как Вы оцениваете результаты ввода на факультете кредитной и балльно-рейтинговой системы?

2) Представляет ли для вас сложность заполнение индивидуального учебного плана?

3) Произошло ли реальное увеличение нагрузки на студентов в связи с вводом новой системы? (Данный вопрос задавался только магистрам, так как студенты-первокурсники не располагают фоновой информацией.)

4) Повысилась ли объективность оценки Ваших знаний после ввода балльно-рейтинговой системы?

5) Удастся ли вам контролировать т.н. «текущий» балл по определенной дисциплине (т.е. можете ли Вы в любой момент точно ответить на вопрос, сколько у Вас баллов)?

6) Используете ли Вы преимущество нелинейного характера организации учебного процесса?

7) Считаете ли Вы посещение занятий аттестационным мероприятием?

8) Сколько баллов целесообразно начислять за посещение (не включая работу на занятии)?

В конце анкеты студентам и магистрантам предлагалось более развернуто охарактеризовать ситуацию:

1) Здесь Вы можете выразить Ваше мнение, прокомментировать сложившуюся ситуацию, обозначить какие-либо проблемы.

Результаты анкетирования выглядят таким образом:

1. Студенты 1 курса.

Общее количество опрошенных студентов – 88, из них положительно оценили ввод балльно-рейтинговой системы 62 человека, отрицательно – 9, затруднились ответить 17. Интересным представляется тот факт, что студенты, положительно оценившие новую систему, никак не комментируют сложившуюся ситуацию. Те студенты, которые относятся к балльно-рейтинговой системе отрицательно, обычно аргументируют свою точку зрения. В частности, утверждается следующее: новая система

- предполагает оценку количества, а не качества знаний;

- несовершенная и не вполне объективна;

- упрощает аттестацию, но не прибавляет знаний, превращая учебный процесс в «бездумную погоню за баллами»;

- не дает сведений о текущем количестве баллов, так как преподаватели иногда выставляют итоговый балл в самом конце семестра.

Из комментариев студентов можно сделать вывод о том, что преподаватели не всегда выполняют требования системы. Например, не ставят итоговую оценку по результатам работы в течение семестра (года), используя традиционную форму проверки знаний – экзамен.

Нередки эмоциональные оценки: «Не хочу!», «Это отвратительно», «Мне не нравится новый учебный процесс, потому что все очень сложно».

Представляется очевидным, что оценка этой системы неоднозначна и что, во-первых, ее сторонники

расплывчато представляют себе преимущества нововведений.

Некоторые высказывания студентов свидетельствуют о недостаточной подготовленности факультета к реорганизации этой составляющей учебного процесса. Например:

- «Было бы неплохо, если бы педагогам заранее объяснили смысл балльной системы, чтобы они в течение года подсчитывали баллы, а не в конце, когда уже нет ни времени, ни возможности исправить оценку (увеличить количество баллов)».

- «Нужно объяснить всем преподавателям дисциплин, по которым мы получаем зачет, что мы не должны сдавать зачет, так как мы должны получить все возможные баллы (и на этом основании зачет) в течение семестра», а между тем «некоторые преподаватели не хотят подчиняться правилам Болонского процесса: отказываются ставить зачет на основании имеющихся баллов».

- «Некоторые преподаватели изменяют технологические карты в ходе семестра, в связи с чем у студентов возникают проблемы».

Из приведенных высказываний также вытекает, что для студентов одним из безусловно положительно оцениваемых моментов является возможность не сдавать зачет или экзамен, то есть не испытывать нежелательного стресса. Но, как нам кажется, именно этот аспект оценки является очень спорным и уязвимым, поскольку именно на этапе подготовки к экзамену студент, как правило, получает возможность продумать и обобщить полученные знания. Это особенно важно для предметов лингвистического цикла: «Теория языка», «Современный русский язык», «История языка».

2. Магистры 1 курса.

Общее количество опрошенных магистров – 30, из них положительно оценили ввод балльно-рейтинговой системы 16 человека, отрицательно – 12, затруднились ответить 2.

Принципиальное отличие данной группы анкетированных по сравнению с первокурсниками заключается в том, что магистры имеют опыт учебы в рамках традиционной системы. Следовательно, у них есть основания для качественного сравнения. Это, на наш взгляд, обусловило разделение мнений о результатах ввода кредитной и балльно-рейтинговой системы поровну. Все магистры отмечают реальное увеличение нагрузки, при этом только половина учащихся отмечает повышение объективности оценки знаний в связи с вводом новой системы. К сожалению, специфика переходного периода не позволила магистрам реально воспользоваться преимуществами нелинейного характера организации учебного процесса: только 5 человек, по их утверждениям, смогли воспользоваться преимуществами новой системы.

Кроме того, магистры не удовлетворены тем, что не могут контролировать текущий балл, то есть данный показатель оказывается не полностью предсказуемым даже для старательных и аккуратных студентов. Здесь необходима оговорка: контроль текущего балла – задача очень трудная и для преподавателя. Так, большинство преподавателей филологического факультета считают посещение занятий аттестацион-

ным мероприятием, то есть начисляют за это баллы. Возникает ряд закономерных вопросов: одинаковое ли количество баллов получают студенты, реально работающие на занятии, и те, кто просто присутствует. Как оценить и выразить в баллах степень эффективности работы каждого? Известно, что филологические специальности предполагают творческий аспект в содержании образования – как оценить его в реальных цифрах?

Еще одна сложность, которую выявили не только анкеты, но и интервью с преподавателями, заключается в том, что технологические карты дисциплин, в том числе и дисциплин одного модуля, плохо соотносятся между собой. Трудности у студентов вызывает разнообразие в количестве и качестве аттестационных мероприятий. Кроме того, необходимо единообразие в установлении максимального количества баллов по дисциплинам одного типа (одинаковых по значимости, по количеству часов, по структуре и так далее).

Наши наблюдения позволяют сделать предварительный вывод о том, что изменение философии высшего образования и технологии его получения – процесс долгий и трудоемкий. Необходим постоянный обмен опытом между вузами одного профиля, которые перешли на новую систему измерения образовательной деятельности студентов и преподавателей. Только так можно обеспечить единство образовательного пространства – как внутри России, так и за ее пределами.

МЕТОДОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ

Солодухо Н.М.

*Казанский государственный технический университет им. А.Н.Туполева,
Казань*

Наиболее общей инструментальной основой научной методологии XX века следует признать системный подход. Однако на рубеже XX и XXI веков в методологии науки наиболее общим и адекватным для понимания как природного, так и социального мира, на наш взгляд, является понятие «ситуация» и соответствующий ей «ситуационный познавательный подход». Это понятие и отвечающий ему подход к познанию действительности нельзя сегодня считать совершенно новым: достаточно сказать, что еще в прошлом столетии оно использовалось главным образом в экономике (теперь широко применяется в менеджменте) и психологии, автор данной публикации в начале 80-х годов прошлого века вместе с группой географов из КГУ сформулировал основы ситуационного подхода как методолого-гносеологического средства, применительно к проблемам географии и экологии, учитывая комплексный, динамичный, неустойчивый характер многих географических и экологических систем, определил онтологические особенности, структуру ситуаций, отличающие их от системных образований.

Этимологические корни самого слова «ситуация» следующие. Латинское слово «*situs*» и позднелатинское слово «*situatio*» (положение) тракуются как со-