

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК

Л. М. Архипова

Социально-психологическая обусловленность внедрения модульно-рейтинговой системы в преподавание истории в высшей школе

Автор поднимает проблему соответствия модульно-рейтинговой системы организации самостоятельной работы студентов их индивидуальной мотивации к получению университетского исторического образования.

Ключевые слова: государственный стандарт высшего образования, функции контроля, дидактика, индивидуальный подход, анкетирование, педагогическая ситуация, отчужденность, безответственность, образовательная ситуация, социализация, успешность.

L. M. Arkhipova

Social and Psychological Conditionality of Introducing a Module-Rating System in History Teaching at Higher School

The author raises the problem of correspondence of the module-rating system of organising student's independent work of their individual motivation to get university historical education.

Key words: the state standard of higher education, functions of control, didactics, an individual approach, questioning, a pedagogical situation, estrangement, irresponsibility, an educational situation, socialisation, success.

Процветание университетов всегда соответствует той степени самостоятельности, которая предоставлена была студентам.

Д. И. Писарев [3, с. 97]

Трудно не согласиться с тем, что назначение университета заключается в подготовке интеллектуалов, способных к самостоятельности выбора, а неизменным содержанием дидактики высшей школы является искусство оптимального сочетания учения с обучением.

Поиск эффективного соотношения самообразования с педагогическим руководством и контролем приобретает в современных условиях особую актуальность. Еще 10–15 лет назад вопрос о системе внутрисеместрового контроля не стоял так остро, достаточно было экзаменационных и зачетных замерений качества преподавания, уровня профессиональной подготовки. Два условия современной жизни – заметное снижение общекультурного уровня студентов, разрыв между школьной подготовкой и вузовской системой, с одной стороны, и, информационно-технологическая революция в образовании, с другой, в кор-

не изменили ситуацию с контролем. Новые подходы в виде формирования у студентов компетенций, обновленные государственные стандарты высшего образования подталкивают к переносу центра тяжести с результата на процесс и в этой связи в проверке качества профессиональной подготовки усиливаются воспитательные, развивающие и формирующие функции контроля.

Уже в 50–60-е гг. XIX в., накануне «великих реформ» в России, многими критически мыслящими людьми признавалось, что самообразование студентов является отличительной чертой университетской жизни. Д. И. Писарев подчеркивал: «Важнейшее и единственное преимущество университета перед всякими высшими учебными заведениями заключается в том, что учащиеся пользуются значительной степенью свободы в выборе и в направлении своих занятий. Ни талант профессоров, ни их усердие, ни их умение сблизиться со студентами, ничто не может возбудить в молодом человеке ту энергию и самостоятельность, которую возбуждает и поддерживает в нем чувство собственной самостоятельности...» [3, с. 96–97].

Однако зависимость успеха образования от доли самостоятельной работы все же не прямолинейная, иначе вся загадка дидактики как науки давно была бы решена. Тем более что само греческое слово *didaskein* «учение», как бы указывает на приоритетное значение самообразования. Абсолютизация самостоятельной деятельности студентов на практике невозможна. Она входит в противоречие с естественными различиями в их психофизических данных, в уровне знаний и умений, достигнутом ими в предшествующее время, наконец, в материально-финансовых и бытовых обстоятельствах жизни студентов.

Очевидно, что первым и обязательным условием достижения оптимизации университетского образования является максимальная приближенность подобранных преподавателем методических форм и приемов к реальным запросам и возможностям студентов. Это означает, что любая система, предлагаемая современной дидактикой в качестве достаточно универсальной, должна претерпевать изменения в соответствии с конкретными характеристиками и с учетом особенностей обоих субъектов образовательного процесса – как преподавателя, так и обучающихся.

Обеспечить дифференцированный, индивидуальный подход при общении с большой группой студентов позволяет знание принципиально важных вопросов: их мотивов и условий учебной деятельности, ожиданий от встречи с университетской системой и самооценка, их отношения к самостоятельной работе и определения роли университетского преподавателя, наличия или отсутствия прагматизма в психологических установках на восприятие предмета.

Источником информации по этим вопросам может служить анкета «на входе», которая пред-

лагается студентам на первой в VI семестре вводной лекции по курсу истории России. Программа анкеты предусматривает не только получение достоверной и разнообразной информации о каждом респонденте и аудитории в целом, но и включает в себе воспитательные возможности. Предваряя знакомство с новым курсом, она заставляет каждого задуматься над собственными целями изучения предмета, сформулировать их, психологически подготовиться к работе. Ответить анонимно или от своего имени можно было на следующие вопросы анкеты.

1. Как бы Вы распределили время для изучения курса:
 - % – лекции,
 - % – практические,
 - % – семинары,
 - % – самостоятельная контролируемая работа.
2. Что затрудняет Ваше обучение:
 - недостаток времени,
 - денег,
 - интереса,
 - здоровья.
3. Что Вы ожидаете от встречи с новым учебным курсом по истории России?
4. Назовите несколько тем по истории России второй половины XIX в. – начала XX в., которые:
 - Вы знаете очень хорошо,
 - хотите узнать лучше.
5. Какими навыками самостоятельной работы Вы:
 - владеете хорошо,
 - хотите овладеть.
6. Какую цель Вы ставите перед собой, приступая к изучению нового курса?
7. Какой результат Вы ожидаете от занятий по курсу?

Таблица 1

Соотношение занятий	2005 г.	2007 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
– больше 60 % лекций	48 %	50 %	36 %	46 %	3 %
– сам. раб. не меньше 25 %	11 %	8 %	18 %	7 %	3 %
– семинаров не меньше 30 %	23 %	21 %	15 %	18 %	29 %
– практ. не меньше 25 %	17 %	19 %	0	11 %	26 %
Трудности					
время более 30 %	82 %	97 %	48 %	79 %	90 %
отсутствие интереса 20 %	24 %	51 %	21 %	32 %	3 %
здоровье – более 20 %	27 %	32 %	19 %	46 %	29 %
деньги – более 20 %	29 %	6 %	5 %	32 %	19 %
другое – более 5 %	9 %	3 %	6 %	4 %	0
Ожидание					
– интересных фактов	47 %	22 %	22 %	68 %	74 %
– практического применения	80 %	6 %	15 %	32 %	10 %
– разв. умений историограф. анал.	33 %	0	0	14 %	10 %

– разв. умений источн. анализа	53 %	33 %	15 %	82 %	52 %
– развитие умений работы с ПК	35 %	3 %	0	0	0
– умений проектной деятельн.	42 %	6 %	9 %	18 %	13 %
– сдать экзамен	20 %	16 %	17 %	46 %	58 %
– навыков истор. мышления	0	80 %	10 %	39 %	10 %
– концептуального знания	0	0	12 %	75 %	39 %
– другое	0	0	9 %	0	19 %
Кол-во респондентов	33	31	36	28	31

Первичная обработка ответов за 2005–2011 гг., полученных на III курсе исторического факультета Ярославского государственного педагогического университета, позволила выявить некоторые устойчивые черты в характеристике студенческой аудитории (табл. 1).

Так, за исключением 2011 г. предпочтение отдавалось лекциям как наиболее эффективной форме организации учебной деятельности, что в единстве с редким выбором самостоятельной контролируемой работы свидетельствует о склонности студентов к пассивному восприятию университетских курсов.

Возможно, в этом отразилась их неуверенность в своих силах, в познавательных возможностях самообразования или сложившаяся годами и не разрушенная университетской практикой привычка части студентов к получению готовых знаний непосредственно от преподавателя, который в этой ситуации остается главным источником знаний. Неслучайно, в приобретении навыков самостоятельной, проектно-исследовательской деятельности обнаруживается слабая заинтересованность (за исключением 42 % в 2005 г. показатель колеблется от 6 до 18 % ответов).

Другой причиной могла быть нацеленность студентов на сдачу экзамена как существенный результат обучения (от 16 до 58 % ответов), который в исторических курсах традиционно связан с умением воспроизводить тот материал, который был в лекциях преподавателя.

От нового курса ожидали, прежде всего, интересных фактов (47, 68, 74 %) и в меньшей степени концептуального осмысления исторических явлений, процессов (за исключением 75 % высказываний в 2010 г. и 39 % в 2011 г. показатели составили от 0 до 12 %).

Определенный инфантилизм студентов проявляется в очевидном непонимании ими назначения университетских лекционных курсов, что было вполне доступно сознанию их сверстников еще в позапрошлом веке. Обращаясь к аудитории на первой, вводной, лекции по русской истории, Н. И. Костомаров обещал «не утомлять ... последовательным повествованием по общепринятому порядку, ... такие подробности всегда могут быть

легко приобретены из общедоступных сочинений». Судя по успеху, которым неизменно сопровождалась лекция Н. И. Костомарова, студенчество 60–70-х гг. XIX в. вполне разделяло убеждение историка: «Цель университетского преподавания – не умножение сокровищ памяти, не знание новых фактов, а осмысление того, что уже приобретено заранее» [2, с. 5–6].

Предпочтение семинарским занятиям по сравнению с практическими, казалось бы, все же указывает на интерес студентов к теоретическим знаниям, но это предположение разбивается о показатели их невнимания к историографическим сюжетам, дискуссионным проблемам отечественной истории, – к тому, что отражает научность преподавания. Доля пожелавших научиться анализу историографических источников оказалась невелика – от 0 в 2007 и 2009 гг. до 14 % в 2010 г. и 33 % в 2005 г. Лучше дело обстоит со стремлением студентов к приобретению навыков работы с конкретно-историческими источниками: с соответствующим видом деятельности были связаны в разные годы ожидания 52, 53, 82 % респондентов. Правда, практическим формам работы они при этом не уделили должного внимания (всего от 0 до 19 % ответов, за исключением 26 % в 2011 г.). По-видимому, даже к III курсу у студентов осталось не сформированным представление об отличительных чертах семинарских и практических занятий.

Однако еще более важным для решения задачи оптимизации преподавания стало обнаружение слабой ориентированности студентов на прикладное значение исторического курса. Только в 2005 г. сложился необычно высокий показатель ответов, в которых студенты высказывали уверенность в практической, социальной или профессиональной полезности приобретаемых знаний и умений (80 %), а в подавляющем большинстве случаев (6, 10, 15 % ответов) они не включают эту вполне естественную цель образования в мотивацию своей учебной деятельности. Вероятно, в этом отразились современные довольно неопределенные условия трудоустройства выпускников, состояние рынка труда.

Дальнейшая обработка данных анкеты с целью более строгой их систематизации отразилась в содержании таблицы 2.

Таблица 2

<i>Категории анализа</i>	2005 г.	2007 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
<i>Цели курса</i>					
учебные	67	38	39	114	132
развивающие	128	119	34	153	62
мировоззренческие	0	0	12	75	39
прагматические	80	6	15	32	10
<i>Трудности</i>					
дефицит времени	111	103	53	111	109
слабое здоровье	27	32	19	46	29
слабый интерес	24	51	21	32	3
Кол-во респондентов	33	31	36	28	31

Безрадостное удивление вызывает тот факт, что студенты-историки не дооценивают социально-воспитательное значение истории, ее роль в формировании мировоззрения, в поиске духовного смысла человеческого бытия.

По-видимому, даже к III курсу им так и не открылось сущностное свойство исторического познания – его предметом «всегда является социально-психическое; и только на основе психического возможен исторический синтез» [1, с. 30].

Выраженное таким непосредственным образом отсутствие личностного, особенно значимого и эмоционально окрашенного восприятия отечественной истории подтверждается и прямым признанием в отсутствии интереса к предмету. По мнению студентов, не менее пятой доли всех трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе обучения, приходится на отсутствие интереса. За исключением всего 3 % ответов в 2011 г. в предыдущие годы – от 21 до 51 % утвердительных ответов поступило по этому вопросу.

Становится очевидным, что задачи социализации студентов в образовательно-предметных циклах не решаются, а, возможно, изначально и не предполагаются. Скрытая от поверхностного взгляда и продемонстрированная в ответах безответственность студентов за процесс учения, даже, возможно, отчужденность от него, восприятие педагогической деятельности как результата чужого выбора является обратной стороной нашей недооценки значения социализации в университетской среде.

Включение таких мотивов образования, как знание исторических фактов и успешная сдача экзаменов, в учебные цели деятельности, умений источниковедческого и историографического анализа в развивающие позволило скорректировать

представления об ожиданиях студентов при знакомстве с новым курсом истории. Стало очевидным, что потенциальные возможности для организации самостоятельной, практической работы в целом выглядят удовлетворительно, поскольку развивающие цели обучения вышли на первое место, за их приоритетность высказалось большее количество студентов. В этом отношении особенно благоприятные условия сложились в 2010 г. (в общей сложности 153 % высказываний).

Высокая мотивация на знание фактов и успешную сдачу экзамена подтвердилась и послужила в 2010 г. удовлетворительной опорой для внедрения модульно-рейтинговой системы, которая переносит центр тяжести в оценке знаний студентов с экзамена на семестр. Ее безусловным достоинством является то, что уровень достигнутых студентами знаний, умений и навыков складывается и постоянно отслеживается в ходе индивидуального выполнения ими заданий в соответствии с общим рабочим графиком прохождения блоков и модулей. Как показал последующий опыт, модульно-рейтинговая система открывает возможности для преодоления самого существенного порока сложившейся в современной высшей школе педагогической ситуации – заметного отчуждения большей части студентов от образовательного процесса.

Библиографический список

1. Карсавин, Л. П. *Философия истории* [Текст] / Л. П. Карсавин. – СПб., 1993.
2. Костомаров, Н. И. *Лекции по русской истории*. [Текст] Ч. 1 / Н. И. Костомаров. – СПб., 1861.
3. *Сочинения Д. И. Писарева* [Текст] : полное собрание сочинений в 6 т, Т. 3 / Д. И. Писарев. – СПб. – 3-е издание Ф. Павленкова. – 1901.