

Л. М. Архипова

Модульно-рейтинговая и дистанционная системы преподавания истории в оценках студентов

В статье рассмотрен личный опыт автора по включению элементов дистанционного обучения в сочетании с модульно-рейтинговой системой в преподавание «Истории России нового времени (1861-1917)»; раскрыта идеология создания сетевого учебно-методического комплекса и особенности организации контролируемой самостоятельной работы студентов, которые он предоставляет.

Ключевые слова: СУМИК, КСР, инновационные подходы, дистанционное обучение, рейтинговая система, модули знаний, психологическая адаптация, интенсивность труда, эффективность образовательного процесса.

L. M. Arkhipova

Modular-Rating and Distance Systems of Teaching History in Students' Judgment

In the article a personal experiment of the author on inclusion of elements of distance learning in a combination with the modular-rating system in teaching «History of Russia of New Time (1861-1917)» is considered; is revealed ideology of creation of a network educational and methodical complex and peculiarities of the organization of students' controllable independent work which it provides.

Key words: SUMIK, KSR, innovative approaches, distance learning, a rating system, modules of knowledge, psychological adaptation, intensity of work, efficiency of the educational process.

*«Нам не дано предугадать,
как наше слово отзовется...»
(Ф. И. Тютчев)*

Рефлексия преподавателя по поводу собственной инновационной деятельности не может не сопровождаться преобладанием положительных оценок, поскольку он сознательно стремится к оптимизации учебного процесса, с учетом этого выстраивает методику и достигает на этом пути определенных результатов. Однако, признавая активность и самостоятельность студентов отличительной чертой высшей школы, нельзя не задаться вопросом о том, как новую систему восприняли они, ее главные участники – студенты? Опыт включения модульно-рейтинговой и дистанционной системы обучения в преподавание «Истории России нового времени (1861–1917)» на третьем курсе исторического факультета ЯГПУ в 2010–2011 учебном году предусматривал рефлексию студентов по поводу новой методики [1].

Для выявления их мнения с целью достижения большей объективности в оценке системы в целом в конце семестра, после объявления достигнутого студентами личного индекса – рейтинга (Np) им была предложена анкета «на выходе». Корректность ее заполнения обеспечивалась тем, что они могли на выбор, – либо поставить свою фамилию,

либо только указать свой результат (Np). К слову сказать, подавляющая часть ответов оказалась именная, в чем проявилась открытость, расположенность, заинтересованность самих участников опыта в анализе положительных и отрицательных сторон освоенной в течение семестра модели образования.

Целью анкеты было не только выявить информацию дидактического характера, но и позволить каждому студенту взглянуть по-новому на образовательный процесс, по возможности несколько дистанцироваться от привычной роли обучаемого, проявить «взгляд со стороны», то есть включить рефлексию по поводу себя, однокурсников, преподавателя. Программу анкеты составили следующие вопросы:

1. При организации уроков по истории России второй половины XIX – начала XX в. я буду обращать внимание учеников на следующие содержательные аспекты (от 1 до 10).

2. Я предпочитаю следующие формы и приемы обучения (1–5).

3. По итогам изучения курса я теперь буду знать, что... (1–10).

4. После курса я чувствую себя более уверенно в (1–3).

5. После изучения курса я не чувствую себя уверенно (1–3).
6. «+» и «-» рейтинговой системы.
7. «+» и «-» дистанционного обучения.
8. Среди образовательных приоритетов в школьной педагогике я на первое место поставлю развитие:
 - познавательного интереса,
 - критического мышления,
 - нравственности, патриотизма,
 - способности выживать в современном мире.
9. В своих учениках я буду больше всего ценить:
10. При освоении этого курса я совершил ошибки:

Обработка данных анкеты осуществлялась по таким направлениям, как:

- проблематика курса, ставшая значимой для студента;
- приемы обучения, которые он готов использовать в профессиональной сфере и в жизни;
- самооценка;
- приоритеты в образовании;
- отношение к рейтинговой и дистанционной системам.

Итогом обработки данных стала таблица 1. Полученный материал бесценен для преподавателя, поскольку он дает возможность увидеть допущенные ошибки в организации и в содержании курса, как, впрочем, и удачи.

Таблица 1

<i>Категории анализа</i>	2010 г.	«5»	«4»	«3»	Всего:
Доля теор. содерж.	(%)	38	28	16	27
Доля экон. вопросов	(%)	11	9	7	9
Роль личности	(%)	4	16	6	9
Явления культуры	(%)	4	5	6	5
Внешняя политика	(%)	11	23	16	17
Внутренняя политика	(%)	20	16	13	16
Реформы и контреф.	(%)	17	19	15	17
Рев., общ. дв., мысль	(%)	37	18	24	26
В ср. доля теор. сод.	(%)	60	39	46	49
Формы и методы					
Креативные (%) 19			27	33	26
Проблемные	(%)	9	14	4	9
Практические	(%)	26	20	20	22
Пассивные	(%)	46	39	43	43
Всего:	(%)	100	100	100	100
<i>Рейтинговая система</i>					
Доля плюсов	(%)	59	69	66	65
<i>Дистанционная система</i>					
Доля плюсов	(%)	54	58	73	61
<i>Будут формировать приоритетно</i>					
Критическое мышление				1-е место	15
Познавательный интерес				1-е место	13
Духовно-нравственные качества				1-е место	11
Социальную адаптацию				1-е место	1
<i>Ценят в будущих учениках</i>					
Познавательные способности				1-е место	16
Нравственные качества				1-е место	24

Содержательные аспекты курса, сформулированные студентами в проблемном, аналитическом ключе, занимают существенное место в их представлении об истории России второй половины XIX – начала XX в., причем это осознание возрастает от группы студентов с низким Nr (16 %) до тех, кто больше всех преуспел в учении (38 %). Если к этому присоединить долю экономических вопросов, привлечших внимание студентов в ходе изучения курса, а также сюжеты, касавшиеся характеристики общественной мысли и анализа рус-

ских революций, то показатели осознания ими приоритетности понимания над впечатлением, яркостью фактов существенно увеличатся (до 49 и 60 % соответственно).

Вместе с тем в этом наблюдении можно признать безусловным только тенденцию, а не конкретные показатели степени ее развития, поскольку, во-первых, предпринятое суммирование данных довольно приблизительно, включает серьезные допущения, и, во-вторых, среди форм и методов, которым студенты отдали предпочтение во

всех группах независимо от успеваемости заметна доля пассивных, репродуктивных (в среднем 43 %).

Одновременно проблемное (проектное) обучение по-прежнему, как и в начале семестра, не особенно привлекает студентов (в среднем 9 %), хотя, возможно, это связано с поправкой на школьную методику, к которой они применяли свои представления об эффективных способах и приемах.

Успехом можно признать то, что студенты высоко оценивают роль практической работы с источниками в развитии критического мышления и познавательных способностей (от 19 % в третьей группе до 26 % в группе отличников). Вкус к этой форме организации учения, безусловно, развился в ходе их собственной, постоянной и достаточно интенсивной работы с документами. Неслучайно, определяя положительные стороны рейтинговой системы, многие указывали на достигнутый благодаря ей, более высокий по сравнению с началом семестра, уровень своей источниковедческой культуры.

Судя по ответам, в модульно-рейтинговой системе студентов привлекло очень многое: она «стимулирует постоянство работы», «соотношение ответов и баллов обеспечивает более точную оценку чем на экзамене», «дисциплинирует», «позволяет управлять своим обучением, организует работу», «помогает распределить нагрузку», «наглядность своих результатов», «самостоятельное распоряжение своим временем», «разнообразие форм контроля», «ранжирует учеников по занятости и заинтересованности», «отсутствие психологического дискомфорта, так как есть баллы и нет двоек», «показывает успеваемость каждого ученика», «легкость в подсчете результатов», «соревновательный момент подстегивает», «твоя оценка – только от тебя».

Эти хорошие стороны системы назывались наиболее часто и во многом они совпали с образовательными целями курса, что можно признать свидетельством успеха модульно-рейтинговой системы. Она реально служит воспитанию ответственности студента за результаты учения, отчуждения от образовательного процесса не возникает.

Но, на призыв указать ее минусы недостатка в ответах также не было: «набрал баллы – перестанешь работать», «баллы – все», «накопление, а не качество», «количество, а не качество» «важен оценочный результат, баллы и к этому сводится работа», «нет покоя», «соперничество в группе», «не все способны к соревнованию», «дух соревнования», «ограниченность времени», «много работы – мало свободного времени» «нет консультирования»,

«нет примеров, образцов для выполнения заданий», «должна быть четкость в оценке», «нет целостности процесса (как перед экзаменом повторения всего)», «трудоемкость подсчетов», «большая нагрузка на преподавателя», «непривычность».

Соотношение «+» и «-» рейтинговой системы сложилось в ее пользу (65 %), причем больше положительных сторон по сравнению с издержками в ней усмотрели те, кто преуспел на «4» (69 %) и на «3» (66 %). Очевидно, что средний студент и колеблющийся между экзаменационной тройкой и четверкой выиграли от введения новой системы благодаря ее психологическим и организационным преимуществам. Меньше ее сторонников оказалось среди отличников (59 %), что объясняется, как ни парадоксально, их повышенной ответственностью: «Мысли нацелены на достижение положительного балла, соревновательный характер, нет спокойствия для меня, все темы достаточно хорошо все равно остаются не совсем изученными, но эта вина учеников, а не педагога».

Именно отличники отметили «подавляющий» (слово из анкеты) характер системы, чувствуя при этом подсознательно, что одна из причин неудовлетворенности заключена в их ошибках. Именно в десятом ответе встречались подобные размышления, причем обобщающего значения, признания личные, но сделанные от множественного числа: «Слишком увлеклись рейтингом и поэтому быстро «выдохлись», но по-другому было невозможно, поскольку материал необходимо было проработать весь. В большом объеме вся проблема, но весь материал необходим. Поэтому в целом сделать было ничего нельзя, поэтому работали на максимуме». Именно поэтому, хочется продолжить тему, у отличников №р «зашкаливал», достигая зачастую показателя = 159 или 172, то есть превышал обязательный минимум в полтора раза и более.

Из этого следует, что ошибкой в организации процесса стала недостаточная продуманность того, как эффективнее направить студента на выбор оптимальной траектории своего продвижения в образовательной среде. Очевидно, что вопреки представлению студента проблема заключается не в предложенном объеме заданий и источников информации, а в отсутствии умения выбрать, разработать лично для себя стратегию отбора и распределения собственных усилий в течение всего семестра. Задача преподавателя заключается в предоставлении студентам критериев отбора, которые смогут послужить им ориентирами в море новой информации.

Схожая по результатам картина сложилась по оценке элементов дистанционного образования: при отмеченных недостатках новый подход признали в целом более эффективным – положительные оценки преобладают над негативными (61 %). Причем, как и в случае с рейтинговой системой, этот показатель выше у менее успешных и в группе с хорошим Np (соответственно 73 и 58 %). Они отметили такие преимущества дистанционного общения, как “освоение новых технологий”, “необычность обучения”, “широкое поле для деятельности”, “ясно отражает подготовленность студента к семинару”, “больше свободы, возможность самому планировать”, “легкость, быстрота”, “круглосуточная работа”, “возможность не отстать от обучения”, “удобно для застенчивых”.

Отличники выделили другие преимущества: «дает возможность студенту сдать больше работ, чем он смог бы ответить на семинаре», «развивает в студенте привычку к самоорганизации своей деятельности». Кроме того, во многих ответах повторялись следующие достоинства рассматриваемой образовательной модели: «развитие письменной речи», «раскованность, свобода в своих высказываниях», «один на один в письмах», «облегчает общение учащихся и учителя», «можно оценить ошибки и удачу группы в целом и каждого», «домашняя обстановка», «психологически легче».

Любопытно заметить, что о «возможности плагиата» или об угрозе того, что «за студента работу могут выполнить другие люди», «могут списать» (друг у друга) предупреждали менее успешные студенты. Действительно, попытки такого обмана были, возможно, даже не все они были замечены и пресечены. Однако признать эту практику распространенной нельзя, потому что она не является рациональной: плагиат из Интернета отличается от самостоятельной работы как по внешним признакам, так еще в большей мере по содержанию, а вероятность привлечь кого-то вместо себя в качестве «раба», выглядит еще менее реалистичной. Поскольку проверка самостоятельной работы осуществляется в непродолжительные периоды (в течение недели до и недели после семинарского занятия по теме), повторяющееся содержание сразу обращает на себя внимание, что предотвращает списывание.

Гораздо серьезнее были замечания по поводу принципиальных ошибок в организации образовательного процесса: «нет интереса работать на семинаре после дистанционного зачета баллов», «не стыкуется с семинарами в аудитории», «в обсуждении материал проработать легче, более просто

и доступно», «отсутствие обмена идеями с друзьями снижает активность на семинаре».

Безусловно, семинары должны превращаться в реальный «форум», то есть служить площадкой для обсуждения проблем, а не рассмотрения результатов самостоятельной обработки источников в соответствии с очень подробно расписанным сценарием. Только в этом случае не будет дублирования ответов (дистанционных и аудиторных), выстроится двухуровневая система подготовки и проведения семинарских занятий, сложатся условия для теоретического осмысления источниковой конкретики. Тем самым может быть преодолен и отмеченный отличниками при характеристике рейтинговой системы разрыв между количеством и качеством выполненной работы.

Наши добрые студенты отметили среди серьезных недостатков дистанционного общения «трудоемкость для преподавателя», «возрастает информационная нагрузка на преподавателя», «большая нагрузка на преподавателя», и негативные последствия для всех: «много времени за ПК», «портят зрение, сидя за ПК». К сожалению, это справедливые замечания. Разумеется, что возникающая высокая интенсификация труда как вполне естественное следствие внедрения инновационных технологий в высшее образование должна повлечь за собой пересмотр принципов планирования учебной нагрузки преподавателя в сторону стимулирования таких опытов.

Воспитательное значение предпринятой в данном случае системы трудно переоценить. Об этом свидетельствует «работа над ошибками», проведенная студентами: «не сразу включился – трудно было догонять», «пропускал занятия», «неравномерно распределил нагрузку», «ленился, мало работал с источниками», «не задавала и не выяснила многих вопросов», «переоценка своих возможностей, способностей», «часто полагалась на мнение других и давала неправильный ответ, думая, что неверным является мой». Самым горьким было признание, сделанное анонимно: «Ошибка в том, что было слишком мало уделено внимания предмету, который мне давно наиболее интересен. В настоящее время я чувствую значительные упущения и разочарование в себе по поводу недополученных знаний».

Благодаря организованной самостоятельной работе студенты ощутили связь преподаваемого курса с жизнью, оценили его прикладное значение: «курс стал прологом к изучению советского государства и одновременно завершающим этапом царской России. Критическое отношение к нему

продопределяет критическое восприятие и современной России»; «Я может быть не овладела всей теоретической информацией, но в чувственном отношении к России я изменилась»; «Самое главное – нужно обращать внимание на суть проблемы»; «вообще у меня мало политических знаний».

О широте распространения этого осознания можно судить по соответствующим ответам на 8 и 9 вопросы анкеты. Анализируя их, с сожалением приходится отметить, что задача развивать у детей способность жить в современном мире была поставлена на первое место лишь однажды, хотя она и была признана студентами в числе образовательных приоритетов в школьной педагогике. С еще большим сожалением приходится признать, что большинство респондентов по-прежнему видит в истории, прежде всего, возможности формирования критического мышления, а не формирования гражданственности, воспитания души.

Меньшинство выразило убежденность в том, что понимание духовно-нравственного содержания отечественной истории гораздо важнее (11 против 15). «Ищите во всем великого смысла», – призывал иеромонах Нектарий Оптинский и о том же писал В. О. Ключевский, когда называл лучшие черты педагогического мастерства С. М. Соловьева, «историка-моралиста». «...у Соловьева была та же прагматика, только обращенная к сознанию своей нравственной стороной, та же научная связь причин и следствий, только приложенная к явлениям добра и зла, помышления и действия» [3, с. 115]. У известного историка есть сторонники среди наших студентов.

Развивающие цели исторического образования также были признаны высокоприоритетными, 13 студентов поставили их на первое место, согласившись тем самым с Л. Тихомировым, который однажды назвал исторические знания «острой пищей для пытливого ума».

Любопытно заметить, что от своих будущих учеников наши студенты ожидают в первую очередь высоких нравственных качеств: трудолюбия, ответственности, уважения к учителю и его профессии, доброты и отзывчивости, способности к сопереживанию, умения работать в коллективе.

Познавательные способности, хотя и признаются студентами в качестве важного условия успешной образовательной деятельности, все же не доминируют в их собственной иерархии ценностей. Вновь неосознанно выразился разрыв между профессиональными и личностно-социальными ориентирами в студенческом выборе приоритетов в

преподавании истории. Он отражает, насколько глубоко укоренились в их сознании стереотипы восприятия и оценки назначения исторической дисциплины вне социокультурного контекста.

Таким образом, у рассмотренных новых форм оптимизации университетского исторического образования есть большие преимущества перед традиционными:

- они расширяют возможности дифференцированного, индивидуального подхода;
- усиливают воспитательное влияние как предмета, так и личности преподавателя на студента;
- несмотря на формализацию образовательных дисциплин и дистанционность общения, предотвращают опасность отчуждения студента от образовательного процесса;
- способствуют социализации студентов и, прежде всего, развитию у них чувства ответственности за свой выбор образовательной траектории;
- достигают эффективности преподавания и научности его организации.

Отмеченные преимущества в единстве с изменившимися условиями жизни делают переход к новым формам педагогической деятельности неизбежным, а значит надо готовиться к их внедрению в организационно-методическом плане, создавать основные компоненты СУМИК в соответствии с общепринятыми требованиями к электронным пособиям [2]. Наконец, достигаемая интенсификация труда посредством переноса внимания с экзамена (итога) на модульно-рейтинговый вариант формирования компетенций (на процесс) влечет за собой изменения в планировании аудиторной и внеаудиторной нагрузки преподавателя.

Несмотря на очевидные трудности, самообразование студентов приобретает системный характер, что служит надежным залогом успешности, процветания университета и его выпускников.

Библиографический список:

1. Архипова, Л. М. Социально-психологическая обусловленность внедрения модульно-рейтинговой системы в преподавание истории в высшей школе. [Текст] / Л. М. Архипова // Вестник.
2. Архипова, Л. М. Создание сетевых учебно-методических комплексов как решающее условие успешного внедрения модульно-рейтинговой системы в преподавание истории в высшей школе. [Текст] / Л. М. Архипова // Вестник.
1. Любавский, М. К. С. М. Соловьев и В. О. Ключевский // Академик М. К. Любавский и Московский университет [Текст]. – М., 2005.