

Научная статья

УДК 378.6.167.2.016:94“653”, “15/18”

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-80-92>

Письменная аналитическая работа как форма промежуточной аттестации результатов изучения базовых исторических дисциплин

Олег Николаевич Мухин

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, himan1@rambler.ru

Аннотация

Рассматривается проблема выбора форм промежуточной аттестации в вузе, адекватных задачам высшего образования на современном этапе, прежде всего с учетом компетентностного подхода. Констатируется недостаточность специальной литературы по проблемам именно промежуточной аттестации, в особенности по истории. Описывается авторский опыт проведения промежуточной аттестации по базовым историческим дисциплинам – истории Средних веков и Новой истории стран Азии и Африки – в форме письменной аналитической работы. Раскрывается методика подготовки к написанию данной работы, разъясняются принципы формулирования вопросов для экзаменационных билетов. Анализируется описанный опыт с точки зрения его роли в формировании у студентов-историков профессиональных знаний, умений и навыков. Показывается потенциальная возможность с помощью предлагаемой методики выработки у обучающихся функциональной грамотности, а именно читательской грамотности и глобальной компетентности.

Ключевые слова: *всеобщая история, методика преподавания истории, промежуточная аттестация, функциональная грамотность, глобальная компетентность, история Средних веков, Новая история стран Азии и Африки*

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России (номер проекта: QZOY-2024-0011 Формирование интегративной и предметной функциональной грамотности в области филологии, истории, права).

Для цитирования: Мухин О. Н. Письменная аналитическая работа как форма промежуточной аттестации результатов изучения базовых исторических дисциплин // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 80–92. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-80-92>

Original article

Written analytical work as a form of midterm assessment of the results of studying basic historical disciplines by students of the Faculty of History and Philology of TSPU

Oleg N. Mukhin

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, himan1@rambler.ru

Abstract

The article considers the problem of choosing forms of midterm assessment in a university that are adequate to the tasks of higher education at the present stage, primarily taking into account the competence approach. The need to take into account such factors and learning outcomes as professional suitability and motivation of graduates of pedagogical specialties is indicated. It is noted that there is a lack of specialized literature on the problems of intermediate assessment, especially in history. The author describes his own experience of conducting midterm assessment in basic historical disciplines – the history of the Middle Ages and the modern history of Asian and African countries – in the form of written

analytical work. The methodology of preparation for writing this work is disclosed, the principles of formulating questions for examination tickets are explained. The described experience is analyzed from the point of view of its role in the formation of professional knowledge, skills and abilities of history students. The potential possibility of developing functional literacy in students, namely reading literacy and global competence, is shown using the proposed methodology. A brief critical analysis of the described methodology of midterm assessment is given in comparison with examples available in pedagogical literature.

Keywords: *general history, methods of teaching history, midterm assessment, functional literacy, global competence, history of the Middle Ages, Modern history of the countries of Asia and Africa*

For citation: Mukhin O. N. Pis'mennaya analiticheskaya rabota kak forma promezhutochnoy attestatsii rezul'tatov izucheniya bazovykh istoricheskikh distsiplin [Written analytical work as a form of midterm assessment of the results of studying basic historical disciplines by students of the Faculty of History and Philology of TSPU]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 80–92. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-80-92>

Проблемы, связанные с методическим обоснованием и подбором средств оценивания и контроля усвоения знаний в процессе образования, активно обсуждаются в литературе, так как традиционные формы все чаще воспринимаются как неадекватные современным целям и задачам педагогической деятельности. (Наглядный перечень вопросов, встающих перед методистами в рамках данной проблемы, дает К. В. Бугаев [1, с. 107].) При этом легко заметить, что публикации, в которых данные проблемы обсуждаются применительно к вузовской практике, заметно уступают по количеству таковым, анализирующим школьный опыт. Кроме того, чаще в публикациях затрагивается проблема оценивания, но не выбора форм проведения промежуточной аттестации (см., например: [2 или 1]) (вопросы тесно связанные, но, конечно, не идентичные). И уже совсем сложно найти исследования, посвященные именно проблемам промежуточной аттестации по истории (так, статья Е. Ф. Кона, В. И. Фреймана, А. А. Южакова посвящена опыту работы со студентами бакалавриата технических специальностей (эта же статья – еще один пример преобладания статей о проблемах оценивания) [2]). Но вузовская система образования, безусловно более консервативная, нежели школьная, также требует методических поисков и преобразований. В особенности это актуально в отношении педагогических вузов, так как здесь вопросы методики преподавания должны по крайней мере идти в ногу, а в идеале – опережать школу, ведь выпускники этих вузов становятся школьными учителями, от которых сегодня ожидается иной, более творческий подход в работе. Эта проблема видится особенно объемной, если вспомнить о таком важнейшем понятии (к которому в исследовательской литературе обращаются нечасто) как профпригодность выпускника вуза. Следует помнить и о другом не менее важном понятии – мотивации. Как справедливо отмечают М. Н. Кальяр и его коллеги, «наличие у педагога мотивации к профессиональной деятельности – критически важное условие эффективности труда, поскольку высокомотивированные педагоги сильнее вовлечены в работу и в большей степени ею удовлетворены, чем те, у кого уровень мотивации ниже» [3, с. 92]. При этом «ориентация учителя на цели мастерства положительно связана с использованием им образовательных практик, нацеленных на достижение мастерства и активизирующих познавательный процесс» [3, с. 98]. То есть мотивация и творческий подход к преподаванию коррелируют друг с другом, причем под мастерством авторы понимают, по сути, компетентность. В свою очередь мотивация профессиональной деятельности педагога оказывает существенное влияние «на академические достижения и мотивацию учащихся и уровень стресса в процессе обучения» [3, с. 92].

Одной из наиболее распространенных форм контроля в вузе является экзамен. Как правило, сдачей экзамена заканчивается изучение наиболее важных в составе учебного плана дисциплин. Так, в учебных планах групп, обучающихся на бакалавриате Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) по направленности «Педагогическое образование», профилю «История и обществознание», именно экзамен является формой промежуточной аттестации результатов

изучения базовых исторических дисциплин («Истории России» и всех разделов «Всеобщей истории»). Важнейшей отличительной чертой экзамена, как известно, является дифференцированность итоговой оценки (хотя таковая может иметь место и в случае так называемого дифференцированного зачета, однако такая форма встречается крайне редко), что, собственно, и делает экзамен более важной и сложной формой контроля по сравнению с зачетом.

Как правило, в официальной документации как министерского, так и внутривузовского уровня не прописывается конкретная форма проведения экзамена, ее выбор предоставляется преподавателям. Так, в пункте 18 «Положения о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся», утвержденном в ТГПУ в декабре 2022 г., указано: «Формы проведения зачета, зачета с оценкой и экзамена: устная форма, письменная форма, тестирование, защита письменной работы, отчета по практике и другое – устанавливаются рабочими программами учебных дисциплин (модулей), входящими в образовательную программу, оценочными и методическими материалами» [4]. При этом наиболее распространенной, так сказать, «классической» формой экзамена по гуманитарным (и в том числе историческим) дисциплинам является устный опрос, задания для которого оформляются в виде экзаменационных билетов, содержащих, как правило, два (иногда три) вопроса.

Проблема заключается в том, что чаще всего при использовании такого формата промежуточной аттестации речь идет о простом контроле полученных в ходе изучения дисциплины знаний, тогда как умения и навыки проконтролировать сложно (в том числе и из-за значительного количества студентов в группе, что ограничивает возможности преподавателя «погонять» студента по курсу, т. е. попытаться выяснить, что стоит за ответом обучающегося на два случайно попавшихся ему вопроса, насколько глубоки его познания и сопровождаются ли они пониманием, без которого речь не может идти о по-настоящему вузовском уровне обучения, но также и потому, что устный ответ на эти вопросы только и проговаривается о наличии некоторого объема знаний).

Понимание более сложных задач, которые стоят перед экзаменом, можно обнаружить в некоторых определениях этой формы контроля. Если значительная часть таких определений в различных изданиях очень проста (например, в «Педагогическом тезаурусе» Е. А. Тютьковой от 2016 г.: «Экзамен – это форма контроля, диагностики обучения, проверочное испытание учащихся по части курса или полному курсу какой-либо дисциплины, а также по окончании учебного заведения» [5, с. 130]), то в некоторых случаях можно встретить более развернутую версию. Так, в «Словаре терминов по общей и социальной педагогике», выпущенном в Уральском техническом университете, экзамен определяется как «форма оценки качества усвоения обучающимися теоретических знаний учебного предмета или изучаемой дисциплины, их прочность и глубину усвоения, **развитие творческого мышления, умения синтезировать, классифицировать и обобщать полученные знания и применять к решению задач практического и прикладного характера** (выделено мной. – О. М.)» [6, с. 128]. Сравните высказывание В. Д. Грищенко: «Очевидно, что сегодня система оценивания должна давать возможность определить не только, сколько учебного материала усвоено, но и насколько успешно. Другими словами, система оценивания должна давать возможность сверить достигнутый обучающимися уровень с определенным минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс» [7, с. 37].

Фактически речь идет о потенциальном формировании в том числе и так называемой функциональной грамотности, каковая при всей неопределенности этого явления в современной методологии педагогики, по сути, является выведенным на самый высокий уровень набором навыков, помноженным на умение использовать результаты обучения в различных, в том числе не связанных напрямую с содержанием этого образования, сферах деятельности. Принято, совершенно справедливо, увязывать это понятие с компетентностным подходом, в рамках которого уровень функциональной грамотности «определяется способностью решать стандартные и нестандартные жизненные

задачи, связанные с реализацией жизненных, профессиональных и социальных функций человека» [8, с. 9].

Стоит в связи с этим упомянуть и о таком понятии, как «универсальные учебные действия» (УУД), активно используемом в школьной педагогике и практически не востребованном, и совершенно напрасно, в вузовской (на возможность и необходимость учета и развития УУД в вузе указывают, например, Г. Н. Шилина и С. М. Герашенко [9]). УУД завязаны на системно-деятельностный подход, в рамках которого и развиваются компетенции.

На более высоком уровне все эти современные тенденции включены в гуманистическую парадигму, «приоритеты которой связаны с развитием ценностных субъект-субъектных отношений, диалогического взаимодействия для построения внутреннего мира самостей (самоопределение, саморазвитие), определяющих дальнейший жизненный путь школьника» [10, с. 9] (и, дополним, студента).

Итак, каким образом в весьма ограниченный промежуток времени преподаватель может получить возможно более полное представление о степени усвоения студентом не только знаний по дисциплине, но и определенных навыков и умений, перечисленных во втором приведенном определении экзамена?

Во-первых, экзамен стоит проводить письменно (что экономит время, по крайней мере, при выполнении задания). (Помимо этого, можно, вслед за И. Е. Кроливецкой и И. А. Остапенко, указать на следующие плюсы письменной формы экзамена: «Письменный экзамен позволяет проверить не только знание теории, но и умение применять ее практически (решать конкретные задачи), увеличивает активное экзаменационное время, дает возможность выявить способности излагать свои мысли письменно, определить общую и техническую грамотность студента. Немаловажно и то, что при письменном экзамене остается документ, исключающий субъективность в оценке знаний как преподавателем, так и самим студентом» [11].)

Во-вторых, в билетах должны содержаться не отдельные случайные вопросы, тематические и хронологические рамки которых весьма узки, а некий «продольный срез» (это дает возможность выявить не только знание фактов, но и понимание студентом исторических процессов), в-третьих, ответ на экзаменационные вопросы должен даваться с опорой на базовые для изученной дисциплины теоретические конструкции (что как раз создает ситуацию, в рамках которой студент обязан «синтезировать, классифицировать и обобщать полученные знания»). И это притом, что такому письменному экзамену предшествует выполнение теста и ряда дополнительных заданий (но это предмет отдельного разговора), а также выполнение пробных аналогичных письменных работ, причем с постепенным усложнением условий (это обязательно именно для выработки навыков). Таким образом, речь идет о своего рода, пусть упрощенной, балльно-рейтинговой системе оценивания, где оценка за итоговую письменную работу является одной из нескольких за различные виды деятельности обучающихся (об особенностях такой формы оценивания см., например, [12]).

Теперь подробнее о механике такой работы. В качестве предметной основы для проведения эксперимента выступают две базовые исторические дисциплины – «История Средних веков» (слушатели – студенты второго курса ИФФ ТГПУ) и «Новая история стран Азии и Африки» (читается на третьем курсе). (На момент написания статьи опыт в законченном виде был проведен в работе со вторым курсом трижды и дважды с третьим.) Формальная организация итоговой письменной работы по двум названным дисциплинам одинакова, различается лишь принцип формулировки вопросов в зависимости от специфики структурного деления материала. Содержание курса «История Средних веков» выстраивается вполне традиционно, в соответствии с хронологическим делением этой эпохи на три периода – раннего, классического (высокого) и позднего Средневековья. Структура курса «Новая история стран Азии и Африки» также трехчастная, однако принцип деления иной и базируется на концепции А. Дж. Тойнби «вызов-ответ» (см. [13, с. 113] (об особенностях преподавания дисциплины «Новая история стран Азии и Африки» автором данной статьи см. [14]).

Соответственно, материал группируется вокруг концептов «внутренний вызов», «внешний вызов» и «ответ».

Как уже было отмечено, итоговая письменная работа призвана в первую очередь выявить именно *понимание* обучающимися логики исторического развития тех или иных обществ в определенный период. (Безусловно, раскрыть такую логику в полной мере без знания ключевых фактов нельзя, так что и знаниевый компонент здесь также играет свою роль, однако отходит на второй план. Подчеркнем, что выполнению итоговой письменной работы предшествует выполнение двух итоговых тестов. Таким образом, студент уже «отчитался» о накопленных им за семестр знаниях.) Уяснение этой логики происходит в течение семестра в рамках лекционных и семинарских занятий, причем материал выстраивается на базе ряда ключевых теоретических конструктов, особых для каждого из выделенных блоков курса. В результате структура курсов выглядит следующим образом (таблица).

Структура курсов

| Дисциплина | Разделы | Базовые концепты и процессы |
|-----------------------------------|----------------------------|---|
| История Средних веков | Раннее Средневековье | 1. Синтез римского и варварского укладов (о теории синтеза см. [15, гл. 12]). 2. Генезис феодализма. 3. Варварское королевство как раннее государство |
| | Классическое Средневековье | 1. Развитый феодализм. 2. Централизация/децентрализация. 3. Средневековый город. 4. Сословно-представительная монархия |
| | Позднее Средневековье | 1. Генезис капитализма. 2. Абсолютизм. 3. Реформация/контрреформация |
| Новая история стран Азии и Африки | «Внутренний вызов» | Кризис (структурный/системный) феодализма |
| | «Внешний вызов» | Базовые концепты и процессы: колониализм |
| | «Ответ» | Народные движения/реформы/революции |

Собственно вопросы, содержащиеся в экзаменационных билетах, формируются на основе соотнесения трех теоретически нагруженных блоков, на которые делится каждый из курсов, и перечня изученных стран. Например, в билетах по «Истории Средних веков» могут содержаться такие вопросы: «Особенности развития Франкского государства в эпоху раннего Средневековья» (соответственно, при ответе студент должен показать, к какой зоне синтеза относится франкское общество, обрисовать процессы зарождения феодализма у франков и выявить черты Франкского государства как именно раннего), «Особенности развития Англии в эпоху классического Средневековья» (при раскрытии содержания данного вопроса предполагается описание особенностей развития феодализма в Англии и зарождения здесь городского общества, процессов формирования сословно-представительной системы и централизации государства) или «Особенности развития Германии в эпоху позднего Средневековья» (в ответе на данный вопрос должны быть описаны особенности генезиса капитализма в Германии, зарождения Реформации и ее влияние на развитие общества и государства, а также формы и специфика абсолютизма) и т. п.

В свою очередь билеты по «Новой истории стран Азии и Африки» могут содержать вопросы: «Индия: внутренний вызов» (ответ предполагает описание степени развитости феодализма в данной стране в начале Нового времени и обоснование мнения студента о наличии здесь кризиса феодальных отношений с указанием на его форму (структурный или системный)), «Китай: внешний вызов» (здесь описываются (с опорой на соответствующую типологию) формы и методы колонизации той или иной страны в период Нового времени) или «Османская империя: ответ» (при ответе раскрываются особенности реагирования того или иного общества на внутренний и внешний вызовы, которое приобретает форму народных движений, реформ и революций) и т. п.

Обязательным, как формально, так и по смыслу, элементом работы является прописывание студентом всех теоретических определений, относящихся к тематике вопросов в полученном им билете («синтез», «феодализм», «колониализм», «модернизация» и т. д.), с чего и должен начинаться ответ на каждый вопрос.

Подчеркну плюсы данного формата промежуточной аттестации. Прежде всего, будучи встроен в последовательную систему подготовки, именно такой формат позволяет проконтролировать степень овладения обучающимися соответствующими компетенциями в полноте триады «знания – умения – навыки».

Знания. В ходе изучения дисциплины студенты получают представление об основных этапах и особенностях развития тех или иных обществ в соответствующий период, а также о теоретических построениях, которые, по мнению преподавателя, ведущего данный курс, позволяют наиболее адекватно выявить эти особенности. В ходе экзамена, каковой, собственно, состоит из итогового теста и итоговой письменной работы, студент должен, как уже было указано, продемонстрировать знание ключевых исторических фактов и теоретических определений.

Умения. Установочные задачи к итоговой письменной работе предполагают, что при ответе на вопросы экзаменационного билета студент не может ограничиться сообщением набора фактов (как обычно происходит в рамках устного экзамена по истории), но обязан продемонстрировать понимание логики развития изученных обществ с точки зрения базовых теорий и умение применить теоретические конструкции к фактическому материалу.

Навыки. Так как навыки, по сути, есть закрепленные умения, важным элементом подготовки к экзамену является написание студентами в ходе семестра двух тренировочных письменных работ, причем по схеме усложнения. Первую работу обучающиеся пишут на материале первого блока каждого курса (раннее Средневековье и «внутренний вызов» соответственно) по окончании его изучения. При этом пишут они ее в рамках самостоятельной работы при свободном доступе к любым вспомогательным материалам. Главная задача – уяснить саму логику такой работы. По результатам преподаватель, не выставляя оценки, дает комментарии к каждой работе, призванные исправить недостатки и подтянуть слабые стороны.

Далее, по итогам изучения второго блока (классическое Средневековье и «внешний вызов») обучающиеся пишут вторую работу, на этот раз в аудитории и без использования дополнительных материалов, причем и на данном этапе существует определенная поощровка – студент сам заранее выбирает страну, о которой будет писать. Преподаватель также дает комментарии к выполненным работам и на этот раз выставляет оценку.

И третьей, самой сложной стадией является итоговая письменная работа, выполняемая на экзамене согласно описанной выше процедуре, где студент в ситуации полагающейся на экзамене неопределенности должен показать умения, достигшие стадии навыков.

Несколько слов о критериях оценивания итоговой аналитической работы. Как таковая экзаменационная оценка, согласно существующим правилам, основывается на пятибалльной шкале. Минимальная положительная оценка, т. е. «удовлетворительно», выставляется в том случае, если студент привел все основные теоретические определения и описал ключевые события, связанные с базовыми процессами, соотношенными с разделом дисциплины, обозначенным в вопросе билета, при этом в ответе отсутствует или нечетко прописана логика исторических процессов и явлений в их соотношении с теоретическими концептами, привязанными к данному разделу.

Оценка «хорошо» предполагает, помимо обязательных определений, понимание студентом и прописывание в ответе логики исторических процессов в соответствии с теоретическими концептами. При этом количество конкретных фактов может быть средним, а описание процессов до некоторой степени обобщенным. Главное здесь – верное понимание той самой логики при незначительном количестве ошибок, как фактических, так и логических.

И наконец, оценку «отлично» студент может получить в том случае, если им в полной мере поняты и продемонстрированы изученные определения, процессы в их связи с теоретическими концептами, причем описание подкрепляется полным набором фактов, значимых для этих процессов.

Соответственно, результат описанного процесса подготовки к написанию итоговой аналитической работы (естественно, сама такая работа не является механизмом подготовки, но способом фиксации результатов) прежде всего именно умения и навыки, которые студент сможет «применять к решению задач практического и прикладного характера», т. е. экстраполировать полученный опыт на иные научные и педагогические ситуации (и в том числе транслировать такой опыт в смягченной версии в среде обучающихся средней общеобразовательной школы).

При этом, конечно, в рамках изучения в таком формате одной дисциплины говорить о полноценном формировании навыков нельзя. Соответственно, повторение этой схемы на третьем курсе после того, как студенты были ознакомлены с нею на втором, должно способствовать формированию навыков в большей мере.

В идеале полученные навыки могут стать важным кирпичиком в выстраивании здания функциональной грамотности, прежде всего в соответствии с существующей классификацией, читательской грамотностью и так называемой глобальной компетентностью. Первая предполагает наличие навыка функционального чтения, т. е. чтения «с целью нахождения информации для решения конкретной задачи. Оно включает поиск информации, понимание, интерпретацию и оценку прочитанного и как результат – применение информации для решения определенной задачи» [9, с. 39]. Именно этим должны заниматься студенты на стадии подготовки к написанию письменной аналитической работы: подобрав подходящий фактический и теоретический материал, они должны, усвоив «правильный» алгоритм его понимания и интерпретации, применить последний при выполнении работы, т. е. для «решения определенной задачи».

В подтверждение отошлем читателя к перечню компетенций, связанных с функциональной грамотностью:

- способность видеть проблемы и искать пути их решения;
- способность критически мыслить и оценивать информацию;
- способность выбирать и использовать различные технологии в жизненных и профессиональных ситуациях [8, с. 15].

(Список неполный, здесь названы лишь те компетенции, к которым имеет отношение, на наш взгляд, описываемый в статье подход.)

Подготовка к написанию итоговой аналитической работы и выполнение двух пробных работ приучают студентов «видеть проблемы и искать пути их решения», пока, конечно, ограничивая их поиск предлагаемыми преподавателем вариантами (т. е. речь идет о «демонстрационном» этапе выработки такой компетенции, притом что внутри каждой дисциплины дается несколько примеров решений ряда проблем). Усвоить логику изучаемых процессов (а не просто механически запомнить алгоритм), что необходимо, если студент рассчитывает на оценки «хорошо» и «отлично», можно, лишь применяя «способность критически мыслить и оценивать информацию». Соответствующую методику опять-таки сначала демонстрирует в готовом виде преподаватель, а затем она отрабатывается в ходе написания пробных работ и подготовки к написанию итоговой.

И наконец, чем чаще и в большем количестве вариантов студенты знакомятся с практикой использования различных технологий (в данном случае решения аналитических задач в области истории), к какой сами приобщаются, тем выше шанс выработки у них способности далее осуществлять отбор и применять эти технологии если и не в жизненных, то уж точно в профессиональных ситуациях.

Представляется, что описываемый опыт соответствует задачам, каковые стоят перед системой образования в связи с поставленной целью развития функциональной грамотности. Эти задачи перечисляются в работе «Функциональная грамотность» [8, с. 18]:

– «увеличение времени на отработку навыков» (выстраивание процесса подготовки к написанию итоговой аналитической работы через подготовку пробных работ, а также выполнение ряда важных и типичных для обучения студентов-историков заданий (как то: анализ исторического источника, выполнение задания по контурным картам, анализ теоретических статей, создание презентаций) с очевидностью работает в данном направлении);

– «усиление проблемности и критичности содержания» (здесь ограничимся отсылкой к описаниям структуры курсов в таблице и методике подготовки к написанию итоговой аналитической работы, приведенным выше, в основе которых именно проблемный подход к материалу, востребующий критичность при его использовании как преподавателем, так и студентами);

– «необходимость сочетания креативного и алгоритмического контроля знаний и навыков» (при подготовке к выполнению итоговой аналитической работы студенты учатся использовать определенный алгоритм анализа исторического материала, а в связи с тем, что речь идет о нескольких алгоритмах, каждый из которых соответствует определенной проблеме, он косвенно научается методике выбора алгоритма в соответствии с поставленной задачей, что до некоторой степени соответствует креативному подходу; соответственно, итоговая аналитическая работа позволяет сочетать креативный и алгоритмический контроль, пусть и в самом простом формате).

Далее обратимся к глобальной компетентности, или глобальной грамотности, каковая является компонентом функциональной грамотности и определяется как «многомерная цель обучения на протяжении всей жизни. Глобально компетентная личность способна изучать местные, глобальные проблемы и вопросы межкультурного взаимодействия, понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими, а также действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия» [16, с. 114]. Фактически о том же идет речь в узком (психолого-педагогическом) значении понятия «универсальные учебные действия»: это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [17, с. 107]. Легко заметить, что первая часть определения глобально компетентной личности, непосредственно соотносящаяся с когнитивными проявлениями, вполне соотносится с предложенной методикой подготовки к промежуточной аттестации. Студенты учатся анализировать тот или иной конкретный материал в широком сравнительном контексте, каковой обеспечивается теоретическими основаниями (их в каждом курсе предлагается несколько), а значит, обучаются «оценивать различные точки зрения и мировоззрения» (это в том числе завязано на разнообразии цивилизационного и страноведческого материала).

Конечно, с точки зрения описанного формата промежуточной аттестации глобальная грамотность – отдаленный идеал, однако студенты, успешно освоившие такой формат, сделают серьезный шаг к его достижению (с некоторыми оговорками, о чем будет сказано ниже).

Безусловно, предложенный в статье вариант промежуточной аттестации – один из возможных. В литературе можно встретить, хотя и крайне редко, конкретные рекомендации по организации экзаменов с ориентацией на компетентностный подход, дающий возможность работать над формированием функциональной грамотности. Так, Е. Н. Ковтун и С. Е. Родионова в области филологии предлагают такие интересные инновационные формы, как перфоманс-тесты (тесты действия): «составить какой-либо официальный документ (докладную записку, деловое письмо, характеристику, приказ, резюме). Это могут быть ситуационные тесты (или имитационные задачи), например: подготовить рекламный текст, план издания какой-то серии книг, программу научной конференции, план интервью с каким-либо деятелем политики или культуры» [18, с. 112]. Названные формы могут быть использованы в той или иной мере после соответствующего «форматирования» и историками (речь не может идти о том, чтобы экзамен включал лишь одну из этих форм, так

как каждая из них не дает полного представления о выработке студентами соответствующих умений и навыков).

В заключение необходимо сказать о некоторых проблемах, связанных с описанным форматом промежуточной аттестации. Во-первых, к сожалению, применение характеристики «аналитическая» к данной письменной работе не в полной мере правомерно и, скорее, идеалистично. Дело в том, что по-настоящему аналитической эту работу можно было бы назвать, будь она доведена до следующей, высшей, стадии. В охарактеризованном в статье порядке работы речь идет о том, что преподаватель, как и при традиционных формах, дает всю необходимую информацию, как фактическую, так и теоретическую, а также демонстрирует логику анализа фактического материала по истории изучаемых стран, необходимые для экзамена, т. е. студенты воспроизводят данные образцы, пусть и в усложненной форме. Аналитической же и, таким образом, в полной мере соответствующей уровню высшего образования эта письменная работа являлась бы, если бы, продемонстрировав особенности применения предустановленных теорий к определенному фактажу и дав возможность на этом фактаже потренироваться, далее, в рамках экзамена преподаватель дал задание проделать тот же самый анализ по аналогии, но на новом для обучающихся материале. В результате мы с полным основанием могли бы говорить (при получении положительных оценок) о формировании у студентов навыков и даже в той или иной мере той самой функциональной грамотности, потому что они продемонстрировали бы понимание сути исторического анализа, а не только знание форм и приемов.

В таком случае данная работа отчасти напоминала бы результат применения метода проектов, о пользе включения которого в систему контроля достижений студентов именно педагогического вуза справедливо пишет И. В. Панова [19], с той существенной разницей, что проекты, как правило, создаются в ходе самостоятельной работы студентов. В некоторой мере такой проект напоминает вторая подготовительная письменная работа в описанном выше опыте, выполняемая, как указывалось, вне аудитории с использованием предустановленных фактических и теоретических знаний. Как представляется, такие проекты не в полной мере подходят для промежуточной аттестации (в особенности в их самой распространенной коллективной форме), так как не позволяют оценить степень самостоятельности подготовки проекта, а также усвоения знаний, умений и навыков студентом, так как они воспроизводятся в проекте с опорой на имеющиеся материалы, а не лишь на память обучающегося.

Сходным образом не может расцениваться как удачный для промежуточной аттестации игровой формат вопреки мнению Ф. У. Базаевой и О. М. Коломиец [20], причем он может привлекаться с пользой в ходе занятий или аттестации текущей (в последнем случае и то с оговоркой). Названные авторы для проверки результатов обучения рекомендуют применять интеллектуальные игры, однако сами оговариваются, что «внедрение игрофикации в массовую практику на сегодняшний день крайне затруднительно, так как до сих пор не сформирована общая систематизированная база игровых методик» [20, с. 349]. И дело не только в этом – игровой формат, как представляется, повышает уровень субъективности оценки, что и без того считается одной из самых серьезных проблем, связанных с системой оценивания как в школе, так и в вузе (см. об этом, например, [21]). Кроме того, он мешает серьезному отношению обучающихся к усвоению знаний, умений и навыков, способствуя их (в особенности в вузе) инфантилизации (стоит помнить, что профессиональную деятельность им придется осуществлять в большинстве сфер именно в серьезной форме).

Почему работа не дается автором в «идеальном» формате? Ответ прост – из-за недостаточного уровня подготовленности студентов к решению такого рода интеллектуальных задач. При попытке выполнить такой замысел мы бы имели крайне плачевный результат в плане успеваемости – подавляющее большинство студентов не смогло бы при принципиальном подходе к оцениванию получить положительные оценки (и в том виде, в каком письменная работа дается сейчас, абсолютная успеваемость редко превышает после первой попытки 50–60 %).

Почему в таком случае автор не исключил из названия работы определение «аналитическая»? Дело в том, что, как правило, имеющиеся примеры письменных работ по истории (в интернете доступны исключительно школьные либо, если речь идет о вузе, дополнительные вступительные испытания, зачастую в тестовой форме) по своей форме напоминают задания ЕГЭ (каковые, как известно, также выполняются в письменной форме) и не предполагают аналитических процедур (кроме, разве что в минимальном объеме, заданий, предлагающих привести аргументы по тому или иному вопросу). Таким образом, по сравнению с имеющимися вариантами предлагаемая в данной статье форма письменной работы может считаться аналитической если не по уровню, то по «стилю» выполнения.

Вторая проблема тесно связана с первой. Даже двукратное повторение опыта подготовки к написанию и написания письменной аналитической работы не позволяет (особенно с учетом известной инертности современных молодых людей) по-настоящему закрепить навыки исторического анализа. Мы могли бы рассчитывать на более качественный результат только в том случае, если бы подобная форма промежуточной аттестации использовалась систематически из семестра в семестр по крайней мере при изучении базовых исторических дисциплин.

В чем же при всех указанных издержках плюс описанной формы промежуточной аттестации? Прежде всего, несмотря на затруднения, которые испытывают студенты, большая их часть так или иначе усваивает (пусть и не имея в полной мере возможностей закрепить) такой аналитический подход к изучению истории, а именно такой подход соответствует уровню высшего образования. Далее, опыт (пока, правда, небольшой) показывает, что сильные студенты действительно улучшают свои способности к изучению материала и его анализу от курса к курсу. Соответственно, такой подход к проверке результатов изучения дисциплины позволяет выявить тех студентов, чьи способности соответствуют вузовскому уровню, что немаловажно в образовательном процессе в высшей школе, каковой не является, как известно, обязательным, в отличие от среднего, хотя и стал в постсоветский период в силу ряда обстоятельств, к сожалению, массовым.

Итак, подведем итоги. На современной стадии развития высшего образования с его ориентацией на формирование профпригодного, мотивированного, творчески мыслящего специалиста (в том числе и даже в первую очередь – педагога) требуется пересмотр ряда устойчивых форм и приемов работы с обучающимися, чтобы развивать сильные и перспективные стороны компетентностного подхода. Одной из проблемных точек в образовательном процессе является промежуточная аттестация, каковая в процессе изучения базовых исторических дисциплин традиционно сводится к устному экзамену по вопросам сугубо фактического формата (или, что еще хуже, подменяется тестами). Более перспективной видится форма письменной аналитической работы, в основе заданий к которой – анализ определенных (зависящих от особенностей дисциплины) проблемных аспектов развития изучаемых обществ на базе ключевых теоретических конструктов. Положительным результатом применения такой формы промежуточной аттестации (при соответствующей подготовке к ее выполнению на протяжении всего семестра) является выработка устойчивых умений и навыков (при том что знаниевому компоненту уделяется не меньшее внимание, нежели при подготовке к «классическому» экзамену) исторического анализа. Более того, систематическое применение такой формы промежуточной аттестации может способствовать выведению полученных навыков на уровень функциональной грамотности (прежде всего читательской грамотности и глобальной компетентности).

Список источников

1. Бугаев К. В. Система оценивания успеваемости студентов: проблемы и перспективы // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 2 (22). С. 107–113.

2. Кон Е. Ф., Фрейман В. И., Южаков А. А. Проблема оценки качества обучения в вузах с системой подготовки «бакалавр – магистр» (на примере технических направлений // Открытое образование. 2013. № 1 (96). С. 23–31.
3. Кальяр М. Н., Ахмад Б., Кальяр Х. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося? Опосредующая роль профессионального поведения педагога // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 91–119.
4. Положения о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся // ТГПУ: сайт. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2411> (дата обращения: 10.09.2024).
5. Тютюкова Е. А. Педагогический тезаурус. М.: Институт непрерывного образования, 2016. 160 с.
6. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: учебное электронное текстовое издание / науч. ред. Г. Д. Бухарова. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. 135 с.
7. Грищенко В. Д. Проблема оценивания в вузе // Язык: категории, функции, речевое действие: материалы XIII Международной научной конференции: в 2 ч. Коломна: Изд-во Гос. социально-гуманитарного ун-та, 2020. Вып. 13, ч. I. С. 36–40.
8. Функциональная грамотность. Часть I / Д. М. Шакирова, Г. А. Рудик, И. И. Лущпаева. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2020. Вып. 3 (7). 87 с.
9. Шилина Г. Н., Геращенко С. М. Формирование универсальных учебных действий в подготовке студентов 1 курса архитектурных специальностей // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27590> (дата обращения: 30.09.2024).
10. Маринова А. А., Егорова Г. И. Управление качеством формирования функциональной грамотности школьников в сетевом взаимодействии // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 4 (56). С. 7–14. doi: 10.23951/2307-6127-2024-4-7-14
11. Кроливецкая И. Е., Остапенко И. А. Экзамен как основная форма рубежного контроля в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 23. С. 22–27. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56385.htm> (дата обращения: 24.09.2024).
12. Белова С. Н. Балльно-рейтинговая система оценки качества освоения основной образовательной программы высшего образования // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2015. № 2 (7). С. 31–34.
13. Тойнби А. Дж. Постигание истории. М.: Айрис-Пресс, 2010. 640 с.
14. Мухин О. Н. Особенности преподавания Новой истории стран Азии и Африки для студентов-историков в Томском государственном педагогическом университете // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 4. С. 83–90. doi: 10.23951/2307-6127-2020-4-83-90
15. Корсунский А. Р., Гюнтер Р. Упадок и гибель Западной Римской империи и возникновение германских королевств (до середины VI в.). М.: Изд-во МГУ, 1984. 256 с.
16. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
17. Турчен Д. Н. Универсальные учебные действия как фактор обеспечения преемственности среднего и высшего образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2 (18). С. 106–110.
18. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Промежуточная и итоговая аттестация при компетентностном подходе: применение инновационных образовательных технологий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2013. Т. 13, вып. 4. С. 109–112.
19. Панова И. В. Метод проектов в системе контроля достижений студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 67–70.
20. Базаева Ф. У., Коломиец О. М. Методологическое основание разработки игровых форматов промежуточной аттестации в вузе // Мир науки, культуры и образования. 2024. № 1 (104) С. 347–350.
21. Попков В. А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов // Педагогика. 1998. № 8. С. 51–55.

References

1. Bugaev K. V. Sistema otsenivaniya uspevayemosti studentov: problemy i perspektivy [Student Performance Assessment System: Problems and Prospects]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy – Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2017, no. 2 (22), pp. 107–113 (in Russian).
2. Kon E. F., Freyman V. I., Yuzhakov A. A. Problema otsenki kachestva obucheniya v vuzakh s sistemoy podgotovki “bakalavr – magistr” (na primere tekhnicheskikh napravleniy [The problem of assessing the quality of education in universities with the “bachelor – master” training system (using technical fields as an example)]. *Otkrytoye obrazovaniye – Open education*, 2013, no. 1 (96), pp. 23–31 (in Russian).

3. Kal'yar M. N., Akhmad B., Kal'yar Kh. Vliyayet li motivatsiya uchitelya na motivatsiyu uchashchegosya? Oposreduyushchaya rol' professional'nogo povedeniya pedagoga [Does Teacher Motivation Affect Student Motivation? The Mediating Role of Teacher Professional Behavior]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2018, no. 3, pp. 91–119 (in Russian).
4. *Polozheniye o provedenii tekushchego kontrolya uspevayemosti i promezhutochnoy attestatsii obuchayushchikhsya* [Regulations on the current monitoring of academic performance and midterm assessment of students] (in Russian). URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2411> (accessed 10 September 2024).
5. Tyut'kova E. A. *Pedagogicheskiy tezaurus* [Pedagogical Thesaurus]. Moscow, Institut nepreryvnogo obrazovaniya Publ., 2016. 160 p. (in Russian).
6. Voronin A. S. *Slovar' terminov po obshchey i sotsial'noy pedagogike: uchebnoye elektronnoye tekstovoye izdaniye* [Dictionary of terms on general and social pedagogy: educational electronic text publication]. Ekaterinburg, Ural State Technical University Publ., 2006. 135 p. (in Russian).
7. Grishenko V. D. Problema otsenivaniya v vuze [The problem of assessment in the university]. *Yazyk: kategorii, funktsii, rechevoye deystviye. Materialy XIII mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii: v 2-kh chastyakh* [Language: categories, functions, speech act. Proceedings of the XIII international scientific conference: in 2 parts]. Kolomna, State Social and Humanitarian University Publ., 2020, Issue 13, part I. Pp. 36–40 (in Russian).
8. Shakirova D. M., Rudik G. A., Lushpayeva I. I. *Funktional'naya gramotnost'. Chast' I* [Functional Literacy Part I]. Kazan, Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan Publ., 2020. Vol. 3 (7). 87 p. (in Russian).
9. Shilina G. N., Gerashchenko S. M. Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v podgotovke studentov 1 kursa arkhitekturnykh spetsial'nostey [Formation of universal educational activities in the preparation of first-year students of architectural specialties]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2018, no. 3 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27590> (accessed 30 September 2024).
10. Marinova A. A., Egorova G. I. Upravleniye kachestvom formirovaniya funktsional'noy gramotnosti shkol'nikov v setevom vzaimodeystvii [Quality management of the formation of functional literacy of schoolchildren in network interaction]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, no. 4 (56), pp. 7–14 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2024-4-7-14
11. Krolivetskaya I. E., Ostapenko I. A. Ekzamen kak osnovnaya forma rubezhnogo kontrolya v vuze [Examination as the main form of midterm control in the university]. *Nauchno-metodicheskyy elektronnyy zhurnal "Konsept" – Scientific and methodological electronic journal "Koncept"*, 2016, vol. 23, pp. 22–27 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2016/56385.htm> (accessed 22 September 2024).
12. Belova S. N. Ball'no-reytingovaya sistema otsenki kachestva osvoyeniya osnovnoy obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya [Point-rating system for assessing the quality of mastering the main educational program of higher education]. *Natsional'naya assotsiatsiya uchyonykh (NAU) – National Association of Scientists (NAS)*, 2015, no. 2 (7), pp. 31–34 (in Russian).
13. Tojnbi A. Dzh. *Postizheniye istorii* [A Study of History]. Moscow, Iris press Publ., 2010. 640 p. (in Russian).
14. Mukhin O. N. Osobennosti prepodavaniya Novoy istorii stran Azii i Afriki dlya studentov-istorikov v Tomskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete [Features of teaching Modern History of Asian and African countries for history students at Tomsk State Pedagogical University]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical review*, 2020, vol. 4, pp. 83–90 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-4-83-90
15. Korsunskiy A. R., Gyunter R. *Upadok i gibel' Zapadnoy Rimskoy imperii i vozniknoveniye germanskikh korolevstv (do sere diny VI v.)* [The decline and fall of the Western Roman Empire and the emergence of the German kingdoms (until the middle of the 6th century)]. Moscow, MSU Publ., 1984. 256 p. (in Russian).
16. Koval' T. V., Dyukova S. E. Global'nyye kompetentsii – novyy komponent funktsional'noy gramotnosti [Global competencies – a new component of functional literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 2019, vol. 1, no. 4 (61), pp. 112–123 (in Russian).
17. Turchen D. N. Universal'nyye uchebnyye deystviya kak faktor obespecheniya preemstvennosti srednego i vysshego obrazovaniya [Universal educational activities as a factor in ensuring the continuity of secondary and higher education]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and socio-educational thought*, 2013, no. 2 (18), pp. 106–110 (in Russian).
18. Kovtun E. N., Rodionova S. E. Promezhutochnaya i itogovaya attestatsiya pri kompetentnostnom podkhode: primeneniye innovatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Intermediate and final assessment with a competency-

- based approach: application of innovative educational technologies]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika – News of Saratov University. New series. Series: Philology. Journalism*, 2013, vol. 13, issue 4, pp. 109–112 (in Russian).
19. Panova I. V. Metod proyektov v sisteme kontrolya dostizheniy studentov pedagogicheskogo vuza [Project method in the system of monitoring the achievements of students of a pedagogical university]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Bulletin of Minin University*, 2016, no. 2, pp. 67–70 (in Russian).
20. Bazayeva F. U., Kolomiyets O. M. Metodologicheskoye osnovaniye razrabotki igrovyykh formatov promezhutochnoy attestatsii v vuze [Methodological basis for the development of game formats for midterm assessment in a university]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya – World of science, culture and education*, 2024, no. 1 (104), pp. 347–350 (in Russian).
21. Popkov V. A. Opyt reytingovoy otsenki znaniy studentov [Experience of rating assessment of students' knowledge]. *Pedagogika – Pedagogy*, 1998, no. 8, pp. 51–55 (in Russian).

Информация об авторе

Мухин О. Н., доктор исторических наук, доцент, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Mukhin O. N., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Head of Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 26.09.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 26.09.2024; accepted for publication 30.10.2024