

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

© Левченко О. Ю., 2012

УДК 373.01

ББК 74.03

О. Ю. Левченко

***Из истории преподавания иностранных
языков в гимназиях дореволюционной
России***

Автор обращается к истории преподавания иностранных языков в России, подробно анализирует особенности организации их преподавания в гимназиях, сравнивает уставы гимназий за различные годы. Преподаванию иностранных языков в дореволюционный период уделялось значительное внимание и они выступали важным компонентом общеобразовательной подготовки.

Интенсивное развитие экономики, транспорта, промышленности, торговли, начавшееся в нашей стране в XVIII в. значительно увеличило потребность в людях, имеющих общеобразовательную и профессиональную подготовку, что привело к росту числа учебных заведений. Большой личный вклад в развитие системы образования России в дореволюционный период внесли А. Н. Герцен, М. Е. Головин, Н. И. Новиков, В. Ф. Одоевский, Н. П. Огарев, Н. Г. Курганов, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, Н. И. Пирогов, В. Н. Татищев.

Изучение историко-педагогических источников свидетельствует о достаточно противоречивом характере образовательной политики России в XVIII-начале XX вв., что проявлялось в том, что за реформами, проводимыми в годы некоторой либерализации общественной жизни, следовали контрреформы, прекращавшие многие позитивные преобразования. Неоднократно изменялись уставы учебных заведений, корректировались учебные планы, а главное, существенно координировался общий курс развития образовательной системы страны.

Изученные нами источники наглядно свидетельствуют о том, что иностранные языки занимали достойное место в профессиональных школах, возникших еще в период правления Петра I. В учебных заведениях работало много приглашенных преподавателей-иностранцев, получила широкое распространение практика отправки за рубеж молодых людей для продолжения обучения в евро-



пейских учебных заведениях и приобретения профессионального опыта, что существенно повышало личностную и государственную значимость изучения иностранных языков.

Интенсивные контакты с европейскими странами в различных сферах деятельности, создавали потребность в людях, владеющих, как тогда называли «новыми» иностранными языками, в первую очередь, французским, английским, голландским и немецким. Вместе с тем, следует согласиться с точкой зрения В. Э. Раушенбаха, утверждавшего, что о массовом изучении языков в общеобразовательных школах того времени говорить еще нельзя.

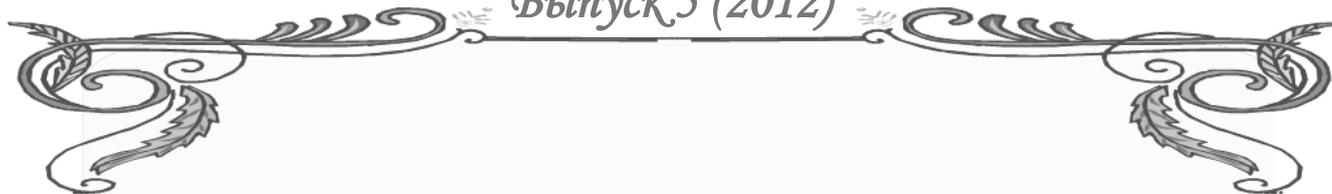
В начале XVIII в. в нашей стране появились специализированные учебные заведения по изучению иностранных языков, в числе которых можно назвать школу которой руководил языковед-ориенталист пастор Э. Глюк (1703 г.) и «разноязычную немецкую школу» в Петербурге (1704 г.). Оценивая их деятельность, авторы книги «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» отмечают, что школы для изучения иностранных языков, открываемые по инициативе частных лиц, содержались полностью или частично на государственные средства и находились под контролем правительственных учреждений [3]. Все это является наглядным подтверждением осознания на государственном уровне важности изучения иностранных языков. Заслуживает упоминания и тот факт, что учебники и учебные пособия были не только зарубежными, но и отечественными, как, например, трехязычный букварь, изданный в 1701 году известным педагогом и переводчиком Ф. Поликарповым.

Старейшей русской гимназией является Академическая, основанная в 1726 году и по сохранившимся данным, в ней уделялось должное внимание изучению древних и новых иностранных языков. Устав гимназии предопределял преподавание языков в каждом классе, например, «в первом классе учение будет: по латински и по немецки читати и обоих языков письменна изображати» [4].

Второй по времени основания является гимназия, основанная в 1755 году при Московском университете, которая по указу Сената подразделялась на три последовательные школы: русскую, латинскую, новых европейских языков. Великий русский ученый М. В. Ломоносов выдвигал идеи изучения русского, латинского и новых европейских языков на основе знакомства учащихся с лучшими образцами классической и современной литературы.

Базируясь на изученных источниках, можно утверждать, что именно гимназия являлась самым распространенным типом среднего общеобразовательного учебного заведения в нашей стране в XVIII-начале XX вв. Гуманитаризация и гуманизация дореволюционной гимназии связывались с изучением иностранных языков, которые не только способствовали более полному пониманию родного языка, но и воспитывали толерантность и уважение к другим культурам.

Сохранившиеся документы подтверждают, что иностранные языки как древние, так и новые стабильно входили в программу обучения, согласно уставам, принятым в различные годы (1804 г., 1828 г., 1835 г., 1864 г., 1871 г.), причем количество изучаемых языков во многом определяло статус учебного заведения.



По уставу учебных заведений 1804 году гимназия готовила к поступлению в университет и давала законченное полное среднее образование тем, кто собирався по ее окончании приступить к какой-либо практической деятельности. Следует отметить энциклопедический характер данного плана и большое внимание к изучению общественных наук и иностранных языков.

По уставу 1828 года гимназии стали средними общеобразовательными учебными заведениями с семилетним курсом обучения. Учебный план гимназий включал Закон Божий, грамматику, словесность, логику, физику, географию, историю и другие предметы. Основным направлением в образовании стал «классицизм», что существенно повысило статус древних языков – латинского и греческого, которые как считалось, наилучшим образом способствуют формированию личности молодого человека. Кроме этого, большое внимание уделялось изучению античной литературы и истории.

В 1864 году был утвержден устав гимназий и прогимназий с семилетним сроком обучения. Выделялось два подвида классических гимназий с двумя или с одним древним языком, и реальная гимназия, в которой преподавались только новые иностранные языки. В соответствии с Уставом гимназий 1864 года основной целью обучения древним языкам выступало знакомство учащихся с литературой античности на основе глубокого изучения грамматики латинского и греческого языков [5].

В программах по древним языкам безоговорочно превалировал грамматический материал, предполагалось твердое усвоение грамматических правил, форм языка, большая роль отводилась заучиванию. Вместе с тем, нельзя обойти вниманием и тот факт, что изучение грамматики осуществлялось на основе древних текстов культурологического характера, насыщенных сведениями об античной культуре.

А. А. Миролубов приводит следующие данные о количестве часов, отведенных на изучение иностранных языков. В классической гимназии с двумя языками изучался французский или немецкий языки в объеме 19 часов. В классической гимназии с одним древним языком – латинским, преподавались французский и немецкий языки. Изучение немецкого языка начиналось в первом классе, а французского во втором, однако, итоговое количество часов по обеим языкам было одинаковым – 19. Необходимо подчеркнуть, что древние языки рассматривались важнейшим компонентом общеобразовательной подготовки, обеспечивая возможность поступления выпускников классических гимназий в университеты. Что касается реальной гимназии, то на изучение немецкого языка в ней отводилось 24 недельных часа, в то время как на французский 22 часа, хотя к их изучению приступали одновременно в первом классе.

По реформе 1871 года мужские гимназии были преобразованы в классические, а реальные гимназии прекратили свое существование. В уставе гимназий и прогимназий министерства народного просвещения (1871 г.) указано, что гимназии имели целью «доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее обра-



зование и, вместе с тем, служат подготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища». В гимназии имелось семь классов с годичным курсом в каждом из первых шести классов и с двухгодичным курсом в высшем, седьмом, классе. Курс прогимназии соответствовал учебному курсу четырех низших классов гимназии [6].

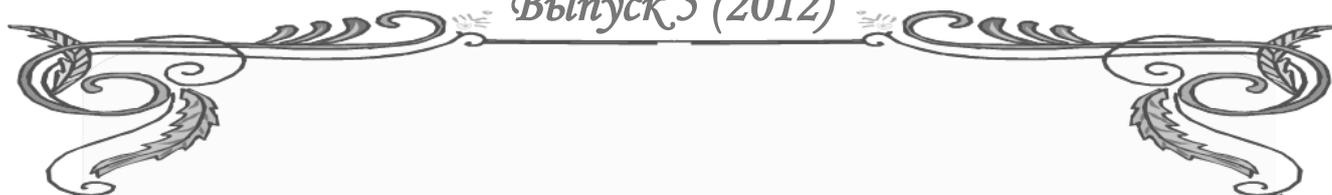
В соответствии с уставом 1871 года на изучение нового языка отводилось 19 недельных часов, при этом в подготовительном и первом классах иностранные языки не изучались. В программе указывалось, что преподавание новых языков в гимназии должно преследовать двоякую цель «содействовать общему образованию учащихся, развивая их умственные способности, и сообщать все необходимые сведения для того, чтобы они по окончании гимназического курса были в состоянии в подлиннике пользоваться научными и вообще литературными произведениями немецких и французских ученых и писателей как для расширения своего общего образования, так и для изучения избранной специальной науки» [2, с. 9].

В конце XIX-начале XX в. педагогическая общественность все чаще обращается к проблемам иноязычного образования. Дискуссии велись по нескольким вопросам, среди которых одним из основных являлось соотношение древних и новых языков. Анализируя положение древних языков в дореволюционной гимназии, А. А. Миролюбов констатирует, что мысль об особой роли древних языков в деле развития мышления учащихся была распространена даже среди прогрессивных педагогов. В своей книге он приводит цитату из работы Р. Орбинского который писал: «В сущности, образовательное действие оказываемое языкоучением, одинаково, каков бы ни был материал, посредством которого оно производится». В то же самое время, он подчеркивал особое значение древних языков которые «в отношении образовательной силы... имеют превосходство перед новыми языками, в том не может быть сомнений» [2, с. 6].

Древние языки ассоциировались с общим и гуманитарным образованием, имели общеобразовательное значение, в то время как новые языки представляли собой реальное направление и имели большое практическое значение.

Вторым серьезным вопросом являлась неудовлетворенность общественности результатами иноязычного образования, т. к. уровень знаний выпускников не соответствовал выдвинутым в программах требованиям. Критике подвергались методы обучения, различные аспекты организации учебного процесса по иностранному языку, а в отдельных работах даже высказывались соображения, касающиеся целесообразности изучения языков вообще, причем как древних, так и новых. В качестве примера можно назвать статьи немецкого профессора А. Герлаха «Мнимая образовательная ценность иностранных языков», критиковавшего изучение иностранных языков с позиций немецкой трудовой школы и Н. Н. Стромиллова, аргументировавшего необходимость исключения иностранных языков из программы средней школы не только педагогическими, но и идеологическими причинами.

Изучение историко-педагогических источников позволяет выявить проблемы, привлекавшие внимание учителей иностранных языков в начале XX в.



В этой связи можно сослаться на статью кронштатского учителя Н. Смирновского «К вопросу об изучении новых языков в наших гимназиях», в которой он обозначил основные причины неудовлетворительной работы над новыми языками в гимназиях. В их числе таковых учитель назвал несогласованность программ русского и иностранных языков; незнание русского языка учителями-иностранцами, что особенно вредно отражается на переводах с иностранного языка; слабую филологическую подготовку учителей новых языков, что препятствует сравнительному обучению языкам [4, с. 77].

Сошлемся на точку зрения О. А. Логиновой, утверждающей, что ошибочно поставленная перед средней школой цель практического изучения иностранных языков привела к тому, что преподавание иностранных языков, «несмотря на большое количество отводимого на него времени, не дало каких-либо положительных результатов, вследствие чего в период так называемой «Игнатьевской реформы» иностранные языки в средней школе были значительно урезаны и роль их снижена» [1, с. 5].

Несомненно, звучавшие критические замечания о неудовлетворительных результатах обучения иностранным языкам имели под собой достаточно серьезные основания, хотя, в целом они могут быть оценены положительно. Выпускники гимназий в дальнейшем успешно обучались в университетах, в том числе и зарубежных, общались на иностранных языках в быту, использовали их в профессиональной деятельности, а некоторые даже создавали на них литературные произведения. Несмотря на правомерность критики в отношении «засилья» латинского языка, его изучение играло положительную роль, т. к. не только вносило вклад в развитие гармоничной личности, но и облегчало изучение европейских языков, формировало навыки перевода.

В 1914 году произошло существенное сокращение часов, отводимых на изучение иностранных языков. С одной стороны это наглядно продемонстрировало снижение их статуса как общеобразовательного предмета, а с другой стороны ухудшило результативность их преподавание, т. к. делало весьма проблематичным достижение поставленных целей обучения. Анализ значительного числа исторических документов и публицистических источников позволил А. А. Миролубову выделить ряд факторов, оказавших негативное влияние на преподавание иностранных языков. К ним исследователь относит низкий уровень многих преподавателей; несовершенство применявшихся методов, как он пишет «подхода, отвечающего особенностям русской школы, еще не было выработано»; большее внимание к преподаванию латинского языка, в то время как «новые языки у управленцев были в загоне» [2, с. 17].

Изучив историю преподавания иностранных языков в период с 1860 по 1917 годы, А. А. Миролубов делает вывод о том, что в начале они «подавлялись изучением древних языков, затем внимание к ним было повышено, а к концу рассматриваемого периода это положение ухудшилось, а обществу навязывалась мысль о бесполезности изучения новых языков в средней школе» [2, с. 20].

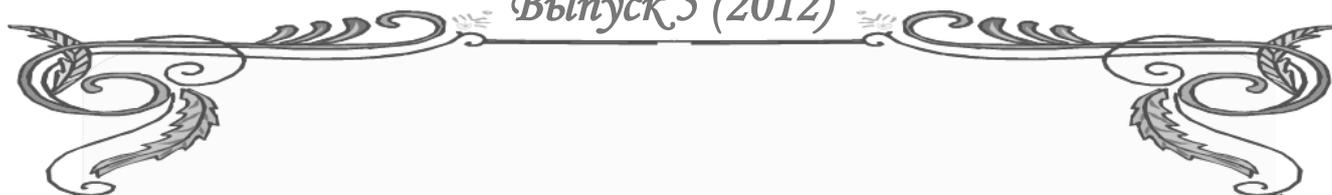


Таким образом, преподавание иностранных языков в нашей стране имеет давнюю историю и накопленный опыт может быть с успехом использован в современных условиях. Педагогическая общественность уделяла большое внимание вопросам преподавания иностранного языка, стремясь сделать учебный процесс более результативным. В дореволюционных гимназиях России преподавались древние и новые иностранные языки, являвшиеся важным компонентом гуманитарного образования.

Библиографический список

1. **Логинова, О. А.** История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 гг. : автореф. дис. канд. пед. наук / О. А. Логинова. – М., 1952. – 25 с.
2. **Миролюбов, А. А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М. : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002.
3. **Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII в. – первая половина XIX в.** : Отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : «Педагогика», 1973.
4. **Раушенбах, В. Э.** Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В. Э. Раушенбах. – М. : Высшая школа, 1971.
5. <http://ru.wikipedia.org/wiki>
6. <http://www.detskiysad.ru/raznlit/>





© Мальцев С. А., 2012

© Мальцева Ю. Е., 2012

УДК 378.147

ББК 83.07

**С. А. Мальцев
Ю. Е. Мальцева**

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ**

Процессы глобализации, происходящие в политике и экономике, вызвали необходимость формирования единого подхода к высшему образованию, который сформулирован в Болонской декларации, подписанной министрами образования 29 европейских стран в 1999 году. Россия присоединилась к Болонскому процессу осенью 2003 года, а другие страны бывшего Советского союза – только в мае 2005 года.

В настоящее время число стран-участниц достигло сорока пяти и это не предел, так как Болонская система образования способствует повышению привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования, облегчает процесс признания дипломов и трудоустройства выпускников. Кроме того, обеспечивается мобильность трудовых ресурсов и высокое качество образования, которое невозможно достичь в современных условиях без методически правильно организованной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3) вызывают не только необходимость изменения содержания учебных планов и образовательных программ, но и способствуют модернизации подходов к процессу обучения, стимулируют поиск новых форм и методов организации учебного процесса, основной целью которого является активизация познавательной деятельности, развитие профессиональных навыков и умений. Особую роль в этом процессе играет самостоятельная работа студентов (СРС), направленная на подготовку компетентного конкурентоспособного специалиста, способного к самостоятельной профессионально-ориентированной дея-



тельности, ориентированной на формирование системы знаний, на личностные и профессиональные качества.

Самостоятельная работа студентов – представляет собой важнейшую форму организации процесса обучения и познания вне зависимости от существующей образовательной парадигмы, поэтому следует акцентировать внимание студентов на том, что «её непосредственное влияние на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на неё, самостоятельность оценок и т.д. с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый успех способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный» [1].

Известно, что любая деятельность человека и получение образования не является исключением, протекает наиболее успешно там, где имеется чёткая цель, обозначен круг задач, решаемых на пути достижения данной цели, а также там, где деятельность человека максимально мотивирована. При этом правильно сформированные мотивы, по мнению многих авторов, таких как А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Г. В. Рогова имеют огромное значение при формировании положительного имиджа студента, его позиции в отношении образовательного процесса, который в свою очередь определяет познавательный процесс и интерес к новым знаниям и умениям.

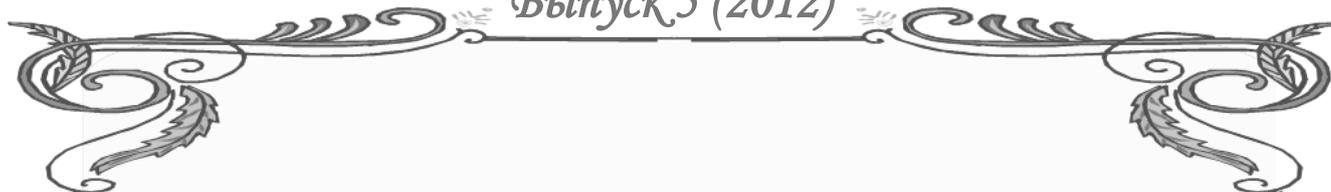
Проблемы, которые возникают при выполнении студентами самостоятельной работы, обуславливается рядом объективных и субъективных факторов, среди которых в первую очередь, необходимо отметить недостаточно чёткую организацию познавательной деятельности студентов со стороны профессорско-преподавательского состава.

Очень часто задания для самостоятельной работы студентов составляются скучно, однообразно и типично. При этом преподаватель не стремится ориентировать студентов на овладение базовыми знаниями и умениями, а также недостаточно чётко отбирает и структурирует учебный материал для самостоятельной работы.

Дидактические принципы обучения и требования новых образовательных стандартов предусматривают существенное расширение объёмов самостоятельной работы студентов в активно-познавательной форме. При этом преподаватель и студент рассматриваются как партнеры в ходе осуществления учебного процесса, а их коммуникационное взаимодействие не ограничивается стенами учебных аудиторий. Современные информационные системы и программы предоставляют всё новые и новые коммуникационные возможности для общения пользователей, включая возможности социальных сетей.

По нашему мнению, ключевыми критериями оценки современных учебных средств и технологий обучения, в том числе применяемых при организации самостоятельной работы студентов, являются:

➤ эффективность интерактивных и мультимедийных педагогических инструментов;



- возможность моделирования конкретной практической ситуации с использованием программно-аппаратных средств;
- коммуникативность и производительность системы, используемой для организации дистанционного обучения;
- возможность создания «открытого» мультимедийного продукта на основе базового варианта с возможностью изменения с учётом информационных потребностей, опыта, наработок и предпочтений всех участников образовательного процесса.

Следует отметить, что мультимедийные средства обучения, применяемые в процессе изучения экономических дисциплин, имеет ряд особенностей:

- учебно-методическое обеспечение образовательного процесса представлено электронными изданиями, такими как электронные учебники, практикумы и словари;
- применяются различные типы лекций, например, видеолекция или видеоконференция, транслируемая в глобальной сети Интернет, а также практические занятия и лабораторные работы, которые выполняются в компьютерном классе и направлены на решение профессиональных задач под руководством преподавателя, а также электронные тесты с целью контроля уровня знаний и имитационные модели, позволяющие ответить на вопрос «Что будет, если...?»;
- получение навыков поиска профессиональной информации и программного обеспечения в глобальной сети Интернет;
- консультирование студентов посредством электронной почты, через социальные сети и личные web-страницы преподавателей, размещаемые на сайте учебного заведения;
- мультимедийные материалы: практические задачи и задания для лабораторных работ, интерактивные тесты, экзаменационные билеты и др., которые обеспечивают возможность самоконтроля для обучаемого;
- мастер-классы как современная форма повышения квалификации преподавателей и обучения студентов в магистратуре;
- самостоятельная работа студентов с применением мультимедийных комплексов, пособий и иных аналогичных инструментов, например в форме вебинаров.

Самостоятельная работа студентов, основанная на применении мультимедийных технологий обучения, позволяет преподавателю и студенту выбрать собственную (индивидуальную) траекторию обучения в соответствии с выбранным направлением подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием.

Определяющее значение при этом имеют взаимоотношения преподавателя и студента как равноправных партнеров, заинтересованных в получении новых знаний, а недооценка важностей внеаудиторной самостоятельной работы часто приводит к тому, что вся работа преподавателя по организации такого вида учебной работы сводится лишь к озвучиванию задания для самостоятельной работы, которое студенты записывают под диктовку.



Значительно возрастает объём внеаудиторных заданий и многократно увеличивается время на их выполнение в тех случаях, когда студентам предлагается подготовить сообщение, написать реферат или курсовую работу с использованием научно-популярной литературы и практического материала какой-либо организации, выбранной в качестве объекта наблюдения. Это касается таких предметов как «Бухгалтерский учёт и анализ», «Бухгалтерское дело», «Учёт на предприятиях малого бизнеса», «Учёт в строительных организациях», «Автоматизация бухгалтерского учёта», «Автоматизированные системы бухгалтерского учёта», «Финансы», «Налоги», «Теория финансов», «Рынок ценных бумаг» и т. п.

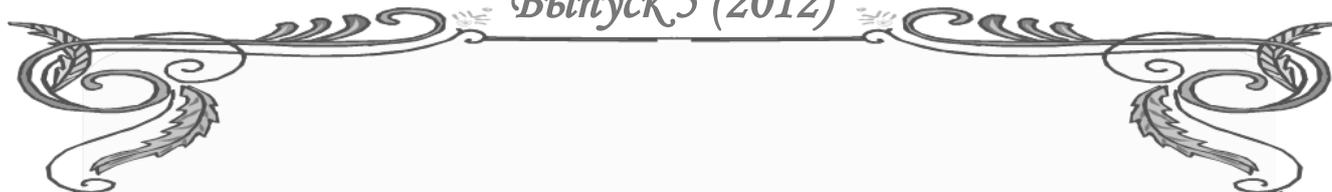
Не многие студенты владеют в достаточной степени навыками и умениями, необходимыми для выполнения подобных заданий, поэтому не могут творчески переработать собранный теоретический и практический материал, вычленив главное и написать свою научную исследовательскую работу. Происходит механическое переписывание текста из первоисточников или прямое заимствование и копирование информации с веб-страниц без прохождения через чей-либо мозг, т.е. учебный материал никак не анализируется, что приводит к некачественному выполнению задания («для галочки»).

По нашему мнению, в процессе обучения соотношение совместной деятельности преподавателя и студента должно постепенно меняться. Преподаватель должен работать над тем, чтобы побуждать студента работать более самостоятельно, так как, выполняя самостоятельную работу, студенты получают не только новые теоретические знания и навыки, но и формируют общекультурные и профессиональные компетенции, включая способность работы в команде и самостоятельных решений в профессиональной сфере.

Эффективность выполнения самостоятельной работы во многом зависит от чётко сформулированной педагогом цели задания, исходя из содержания раздела программы «Основные требования к знаниям и умениям». Каждое такое задание должно стать логическим звеном в системе заданий для самостоятельной работы, главный итог которых – формирование всех предусмотренных государственным стандартом и программой умений, навыков и компетенций.

Трудно не согласиться с мнением Пидкасистого П. И. в том, что степень изменения сложности заданий обусловлена необходимостью такой организации самостоятельной работы, при которой студенты не только усваивают предусмотренную программой систему знаний, навыков и умений, но и развивают свои профессиональные, творческие возможности и вовлекаются в непрерывное самообразование. При этом должны соблюдаться требования постепенного перехода от простых заданий к сложным, тогда студент постепенно адаптируется к внеаудиторной самостоятельной работе [2].

Подобный принцип заложен в авторской методике преподавания таких дисциплин как «Автоматизация бухгалтерского учёта» и «Автоматизированные системы бухгалтерского учёта», когда студенты под руководством преподавателя на лабораторных работах получают практические навыки и развивают компетенции, непосредственно связанные с их будущей профессиональной деятельностью,



а именно: умение оценивать хозяйственные операции по форме и существу, способность принимать решения относительно реквизитов первичных электронных учётных документов и параметров информационной системы в зависимости от принятой учётной политики, внешних и внутренних факторов.

Задания для лабораторных работ доступны в электронном виде в сети института, снабжены пояснениями и рисунками, иллюстрирующими режимы работы программы, а также содержат регистрационные и первичные учётные документы учебных организаций, в том числе представляющие собой взаимосвязанные экономические субъекты. При этом задания сгруппированы по отдельным направлениям бухгалтерского учёта: учёт основных средств и нематериальных активов, учёт расчётов с персоналом по оплате труда, учёт товарных и расчётных операций, учёт собственного капитала, учёт денежных средств и т.п.

Получив методические указания и выполнив ряд действий под руководством преподавателя, студенты имеют возможность для самостоятельного завершения лабораторных работ и формирования отчётности об имущественном и финансовом состоянии учебных организаций.

Применение автоматизированных бухгалтерских систем открывает новые возможности для принятия решений в системе управления, так как любая сделка, хозяйственная операция и расчёты бухгалтерии в конечном итоге переводятся на язык бухгалтерских проводок, что позволяет смоделировать любой сценарий развития событий и осуществить SWOT-анализ на основании выявленных угроз и возможностей, сопоставления сильных и слабых сторон деятельности.

Эти манипуляции студенты могут осуществить в учебных информационных базах данных (УИБД), сформированных в рамках программного комплекса 1С: Предприятие 8.2 с использованием типовых отраслевых решений:

- 1С: Управление торговлей;
- 1С: Бухгалтерия предприятия;
- 1С: Зарплата и управление персоналом.

При этом учебный процесс организован таким образом, что студенты постепенно овладевают навыками работы с отдельными конфигурациями, начиная с «1С: Управление торговлей», которая вовсе не предполагает наличие бухгалтерской подготовки, и заканчивая специализированными отраслевыми решениями. Например, «1С: Бухгалтерия предприятия», которая аккумулирует сведения, накапливаемые в других информационных базах данных (ИБД).

Постепенное и поэтапное овладение практическими навыками способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов, так как невозможно перейти к следующему разделу лабораторных работ, не выполнив необходимых действий в текущем разделе на основании учебного материала предыдущих разделов.

Следует отметить, что в ЗИП СибУПК по дисциплинам финансового блока, таким как «Финансы», «Деньги, кредит банки», «Рынок ценных бумаг», «Страхование» авторами статьи практикуются семинары, на которых студенты



представляют доклады, эссе и презентации на заданную тему. При этом они самостоятельно или под руководством преподавателя осуществляют поиск и обработку необходимого учебного материала, а также составляют кроссворды, решают кейсы по основным разделам и темам учебной дисциплины, выполняют расчётные задачи, составляют и решают тесты и анализируют ситуации.

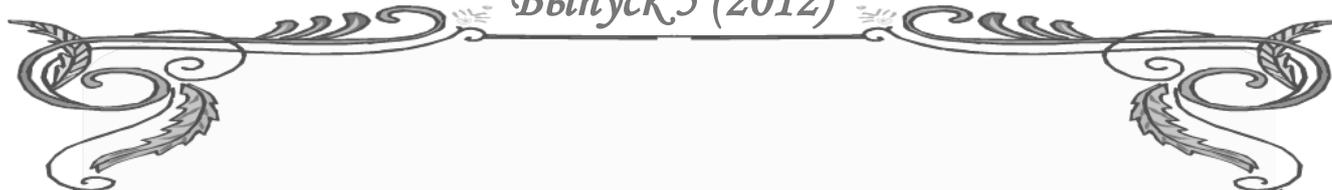
Кроме того, проводятся *лекции с делегированием полномочий*, когда студенты самостоятельно готовят отдельные тематические разделы, намеченные к изучению, и представляют учебный материал своим коллегам, а те в свою очередь должны за время такой лекции составить конспект.

Наряду с представленными методами активизации самостоятельной работы студентов, применяется такой инновационный метод как *лекция-провокация*, когда преподаватель намеренно допускает ошибки, представляя учебный материал, а студенты в процессе самостоятельной конструктивной дискуссии в составе рабочих групп должны найти и исправить эти ошибки, обосновав свой ответ.

Данный приём наиболее эффективен при изучении бухгалтерского учёта, аудита, экономического анализа, налогов и налогообложения, так как позволяет обновить имеющиеся у студентов знания, с тем, чтобы они «узнали, что они знают, то, что должны были знать». По нашему мнению, важным является не механическое заучивание учебного материала, а овладение практическими навыками его поиска по заданным критериям во взаимосвязи с другими предметами гуманитарного, социального, экономического и математического цикла, а также дисциплинами профессионального цикла подготовки бакалавров, например по направлению *Экономика* в соответствии с ФГОС ВПО-3.

Таким образом, при выполнении любого вида самостоятельной работы студент совместно с преподавателем должен:

- определить цель самостоятельной работы;
- идентифицировать и конкретизировать познавательные задачи: проблемные и практические;
- оценить степень готовности к самостоятельной работе по достижению поставленной цели и решению выбранных задач;
- выбрать адекватный и экономически обоснованный способ действий, ведущий к достижению поставленной цели и решению выбранных задач путём селекции путей и средств их решения;
- детально планировать самостоятельную работу по решению конкретных учебных задач;
- стремиться к реализации программы самостоятельного обучения в соответствии с выбранной индивидуальной траекторией, стратегией и тактикой обучения;
- осуществлять контроль за ходом выполнения самостоятельной работы путём самоконтроля промежуточных и конечных результатов работы;
- на основе результатов самоконтроля совместно с преподавателем осуществлять корректировку программы выполнения самостоятельной работы и индивидуальной программы обучения в целом.



Самостоятельная работа (аудиторная и внеаудиторная) не всегда носит строгий академический характер, она интересна тем, что позволяет преподавателю и студенту непрерывно развивать и совершенствовать процесс познания и обучения путём творческого обмена знаниями, умениями и навыками, а также в виде самосовершенствования, как студента, так и педагога.

Профессиональная компетентность педагога, и её главные составляющие: коммуникабельность, академическая мобильность и способность вести профессиональный диалог на любом уровне, формируется при активном участии студентов в процессе самообразования. При этом первостепенная задача педагога заключается не столько в необходимости заинтересовать студента, обозначив нестандартную проблему или определив направления обучения, а в том, чтобы выделить теоретические и практические проблемы и задачи, актуальные для современников, но рассматриваемые через призму других эпох.

Этот особый педагогический эффект, т.е. переосмысление и самосознание студентом своего нового «Я» в новой реальности, достигается только при условии творческого подхода преподавателя к процессу обучения. Ориентация учебного процесса на саморазвивающуюся личность вызывает необходимость его корректировки с учётом индивидуальных особенностей обучаемых. Другими словами, студент должен иметь право выбора путей и способов получения знаний. При этом необходимым и достаточным условием является воспитание компетентной личности, ориентированной на будущее, способной решать профессиональные и личные проблемы и задачи, оценивать конкретные ситуации исходя из приобретенного опыта.

Познавательная самостоятельность личности характеризуется следующими позициями:

- критический подход к изучаемому материалу и суждениям других людей как в профессиональном, так личном плане;
- формирование собственной точки зрения по обсуждаемым вопросам и проблемам;
- способность поступать соответственно собственным взглядам и убеждениям, независимо ни от внешних факторов и влияния других личностей;
- умение самостоятельно мыслить, приобретать новые знания с целью дальнейшего самообразования и успешной практической деятельности.

Понятно, что самостоятельная работа – это не случайный и не спонтанный процесс, а особая, стройная и структурированная система обучения, чётко организованная преподавателем и включающая в себя следующие этапы:

- входной контроль знаний, умений и навыков обучающихся в начале изучения учебной дисциплины;
- составление плана внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работы, в котором с указанием конкретных дат и способов представления результатов закрепляется поэтапное освоение учебной дисциплины, в том числе в виде индивидуальной траектории обучения;



- разработка и выдача студентам заданий для внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работы с учётом профессиональных и индивидуальных (личностных) характеристик;

- консультирование студентов по вопросам выполнения самостоятельных заданий, как в организационном, так и методическом плане, например, за счёт часов аудиторной самостоятельной работы или часов второй половины дня преподавателя, в том числе с использованием современных средств межличностных коммуникаций: мобильный телефон, электронная почта, социальные сети, Skype, ICQ, Мейл-агент и др.;

- самоконтроль и самооценка, осуществляемые студентом в процессе изучения отдельных разделов и дисциплины в целом при подготовке к промежуточным и итоговым контрольным мероприятиям;

- итоговый контроль по дисциплине в форме зачёта или экзамена.

Распределение часов выделенных на самостоятельную работу зависит от уровня сложности изучаемого материала, степени подготовленности студентов и методического обеспечения, так как определённый перечень тем может изучаться студентом самостоятельно, другие же могут быть изучены самостоятельно лишь частично, а сложные и узловые темы следует рассматривать только вместе с преподавателем.

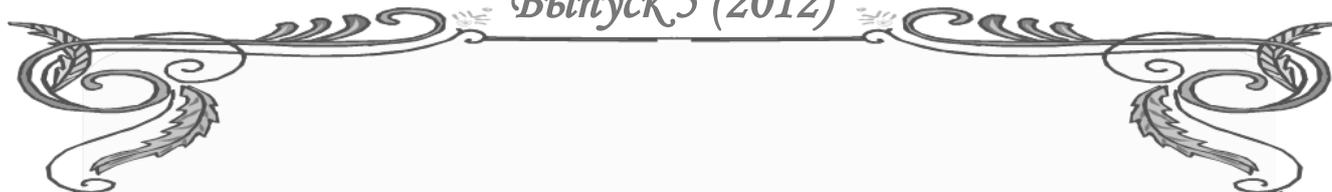
Таким образом, создаются условия для самостоятельного изучения учебного материала, осуществления взаимодействия между преподавателем и студентами, а также внутри студенческой группы, что способствует более полному освоению учебной дисциплины и повышению качества образовательных услуг. В целом проверка качества образования может содержать в качестве составной части – тестирование по предмету: начальное, промежуточное, итоговое и проверка остаточных знаний, в том числе в процессе государственной аккредитации и лицензирования.

Внутривузовская система тестирования знаний студентов, используемая для оценки качества как самостоятельной, так и аудиторной подготовки должна соответствовать следующим критериям и условиям:

1. В каждом учебном заведении необходима собственная, адаптированная к конкретным условиям система, которая обеспечивает реализацию процедуры оценки качества профессионального образования. Такая система является одним из инструментов обеспечения качества подготовки выпускников в данном учебном заведении.

2. Технологии тестирования должны дополнять традиционные методы оценивания уровня подготовки студентов. Отдавая предпочтение тем или иным инновациям в образовании, нужно всегда стремиться к многогранной оценке качества обучения и пониманию целесообразности использования новшеств в учебном процессе.

3. Технологии тестирования должны использовать альтернативное программное обеспечение, отличное от того, которое используется в процессе обучения.



4. Использование технологий тестирования в учебном процессе должно соответствовать требованиями ФГОС ВПО третьего поколения и, в первую очередь, используется для оценки вариативной части образовательных программ, что в свою очередь вызывает необходимость постоянного повышения квалификации преподавателей по соответствующему направлению.

Требования к уровню подготовки — это описание целей и планируемых результатов обучения, которые позволяет представить, что и как должны усвоить студенты, в каких видах деятельности должны проявиться те или иные знания, умения, навыки и компетенции. В этом нам может помочь контроль качества усвоения учебного материала путём выявления, измерения, оценивания знаний и умений студентов.

Дидактической функцией контроля является обеспечение обратной связи между преподавателем и студентом, получение объективной информации о степени сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.

Использование поэтапного контроля стимулирует большую часть студентов на систематичную самостоятельную работу, активизирует познавательную, творческую инициативу студентов, способствует проявлению социально-познавательных мотивов ответственного поведения.

Библиографический список

1. Садыкова, О. И. Теоретико-методологические основы развития познавательной самостоятельности студентов в учебном процессе технического вуза / О. И. Садыкова // Сб. науч. работ докторантов, аспирантов и соискателей психолого-педагогических кафедр ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2001. – С. 109-113.

2. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 144с. – ISBN 5-93134-205-2.

3. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студентов / И. Ковалевский // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 114-115. – ISSN 0869-36117.

4. Кузнецов, А. А. Оценка достижений требований образовательных стандартов / А. А. Кузнецов. – М. : МО РФ, 1999.

5. Рубаник, А. Самостоятельная работа студента / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С.120-124. – ISSN 0869-36117.

