

упражнении "отбрасывание ног из упора присев" - 5%, в контрольном упражнении "челночный бег 3x7" прирост результатов составил 1,5%.

3. Используя данную методику, мы добились хоть и не значительного, но все же прироста в показателях, которые отражают эффективность выполнения выбранных нами упражнений. Таким образом, внедрение в учебно-тренировочный процесс, предложенных нами эстафет (кувырки вперед до конца ковра и обратно бегом, кувырки спиной вперед и обратно бегом, кувырок вперед -отброс ног, обратно бегом, бег на коленях и обратно бегом, передвижение, в упоре лежа сзади, согнув ноги, вперед руками, обратно ногами вперед).

#### *Литература*

1. Ильин, Е.П. Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте / Е.П. Ильин // Теория и практика физической культуры.- 1995. -№2. – С.16-19.

2. Бульханов А.Д. Повышение эффективности подготовки борцов греко-римского стиля на основе использования технических средств развития специальной гибкости / А.Д. Бульханов // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №4. – С. 48-52.

3. Бернштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн //Физическая культура и спорт, 1991 – 288 с.

4. Гаськов, А.В. Педагогический контроль в спортивных единоборствах / А.В. Гаськов Теория и практика физической культуры. – 2007. – №2. – С.

### **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ**

*Морозова Д.А.*

*Костанайский государственный педагогический институт  
Костанай, Казахстан*

Характерной особенностью современного состояния образовательных систем высшего профессионального образования в Казахстане является динамизм, обусловленный необходимостью вхождения этих систем в так называемый «Болонский процесс», а также общим состоянием реформирования всего образования страны в целом. В связи с этим, профессиональное становление и личностное развитие будущего специалиста в стенах вуза, связано с целым рядом проблемных ситуаций, вызываемых противоречиями между тенденциями указанного реформирования и традиционным консерватизмом образовательных систем. Так, например, укрепившаяся тенденция повышения степени самостоятельности студентов в учебном процессе и снижения доли аудиторной работы, с одной стороны, и отсутствие готовности к самостоятельной познавательной деятельности выпускников школ – с другой, порождает проблему снижения эффективности высшего

образования. Очевидно, что существуют различные пути решения этой проблемы. Один из таких путей, связанный с обучением студентов самостоятельной работе, которое осуществляется в процессе индивидуализированной аудиторной познавательной деятельности, рассмотрен в настоящей статье. Самостоятельная работа учащихся и студентов – важнейшее звено, соединяющее их регламентированную учебно-познавательную деятельность в образовательном учреждении с процессом непрерывного самообразования. Как правило, самостоятельным называют такое действие человека, которое он совершает без непосредственной или опосредованной помощи и указаний другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций. Однако в педагогической практике понятием «самостоятельная работа» обозначаются различные по степени самостоятельности действия обучающихся. Их условно можно объединить в три группы, соответствующие трем уровням самостоятельности:

индивидуальное выполнение учебных действий по строго предписанным правилам, алгоритмам, плану (например, изложенным педагогом, предъявленным автоматизированной обучающей системой или описанным в учебнике). Здесь самостоятельность понимается как элементарная активность, индивидуальная реализация студентом извне заданных действий;

самостоятельная работа с частичной заданностью. Как правило, задается содержание работы и способы выполнения определенных действий, но студент остается свободен в выборе подхода, последовательности действий и пр.;

полностью самостоятельная работа от осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, нахождения путей ее решения до самоконтроля результатов. Такая самостоятельная работа может быть определена как «целенаправленная внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность» [2. С. 335]. Ее выполнение требует от студента достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности.

Самостоятельная работа в вузе должна иметь систематический, усложняющийся, непрерывный характер. Многие авторы (Б.В. Бокуть, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Петровский, Н.Д. Никандров, И.И. Кобыляцкий, А.А. Реан, В.П. Шатуновский, В.А. Якунин) рассматривают повышение удельного веса самостоятельной работы при одновременном усилении ориентирующих функций аудиторных занятий как одно из направлений совершенствования организации учебно-воспитательного процесса. Так, например, В.П. Шатуновский видит в самостоятельной работе студентов средство организации познавательной деятельности, а самостоятельное активное и целенаправленное изучение студентами учебного материала признает как основную и ведущую форму учебной деятельности студентов, на обеспечение которой должна быть направлена дидакто-методическая деятельность преподавателя [1].

И.А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу студентов как высшую форму учебной деятельности [2]. В.А. Якуниным самостоятельность рассматривается не только как свойство личности и способность, но и как показатель активности человека, и как критерий его зрелости в той или другой области социальной практики. Один из признаков учения состоит в том, что познавательная деятельность учащихся, студентов осуществляется под руководством педагога. «По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности обучаемых возрастать» [3. С. 83], – считает В.А. Якунин. Однако автор приводит результаты исследований А.К. Буряк, Р.П. Безделиной, Г.В. Скок, А.А. Реана, которые показывают, что и школьный учитель, и преподаватель вуза по степени активности в учебном процессе занимает лидирующую позицию, выступая в основном в роли ретранслятора и контролера знаний. Так, например, А.А. Реан установил, что две трети общего учебного времени (включая лабораторные и практические занятия) занимает активность педагога. По обобщенным данным М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, 45,5% студентов признают, что не умеют правильно организовывать самостоятельную работу, 65,8% опрошенных вообще не умеют распределять свое время, 85% вообще не думают, что его можно распределять. И.А. Зимняя, обобщая результаты этих и подобных исследований, констатирует несформированность у большинства студентов психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил ее самоорганизации, неумение реализовать предполагаемые ею действия [2].

По нашему мнению, в современных условиях (учитывая неготовность выпускников школ к самостоятельной работе) организация самостоятельной работы студентов должна опираться на их аудиторную деятельность, взаимодействие с педагогом, в котором формируется мотивация учения, принимается программа работы по учебной дисциплине, усваиваются способы и приемы учебной деятельности, познаются особенности разных видов самостоятельной работы по курсу, приобретаются навыки самоконтроля. Путь к решению этих задач видится нами в специально организованной индивидуализированной аудиторной работе студентов.

В ходе изучения проблемы индивидуализации обучения, ее генезиса и современных подходов к ее решению, мы пришли к следующим выводам: следует разделять понятия «индивидуализация обучения» и «дифференциация обучения», где дифференциация является способом организации образовательного процесса на уровне разнообразия образовательных учреждений и программ, видов и сроков обучения, а индивидуализация – принципом обучения, ориентированным на учет и развитие индивидуальных особенностей личности и воплощающимся в соответствующей организации учебной деятельности обучающихся; в контексте современных тенденций развития образования индивидуализация обучения должна предусматривать развитие субъектности обучаемых, что, в частности, предполагает включение самого обучающегося в процесс выявления и осознания своих особенностей, определение студентами согласованных с их индивидуальными особенностями

путей индивидуальной работы и освоении умений и навыков организации и осуществления самостоятельной учебной работы.

В рамках настоящей работы мы рассматриваем индивидуализацию обучения как особое построение занятия с постоянной группой студентов, основанное на использовании средств информационных технологий и системы учебных задач, учитывающих познавательные особенности обучающихся и ориентированных на различные этапы процесса усвоения, а также предполагающее включение самого обучающегося в процесс диагностики и рефлексии собственных особенностей, результатов обучения и выбор учебных задач.

Такой подход к индивидуализации отвечает задачам гуманизации образования, поскольку способствует удовлетворению потребностей в самопознании, повышению комфортности процесса обучения за счет повышения соответствия между характером работы и индивидуальными особенностями, стимулирует развитие студента как субъекта учебной деятельности. Предоставление права выбора учебной задачи, формы выполнения задания или способа изучения материала позволяет студенту не только учитывать свои предпочтения и особенности, но и самому возлагать на себя ответственность за результат этой деятельности, что также активизирует субъектное начало обучаемых.

Реализация такого подхода к индивидуализации обучения студентов предполагает решение следующих задач. Первая заключается в выявлении основания для разделения обучающихся на группы с относительно однородными познавательными особенностями (в силу того, что подбор учебной задачи индивидуально для каждого студента – слишком трудоемкий процесс). Вторая задача предполагает разработку системы учебных задач, ориентированных на учет этих особенностей, проявляющихся на различных этапах усвоения знаний. Третья задача заключается в построении алгоритма индивидуализации обучения (выделении последовательности этапов организации такого обучения), предполагающего включение самого обучающегося в управляемый педагогом процесс самопознания, определения собственных познавательных особенностей, рефлексии результатов обучения при использовании различных учебных задач и подходов к их решению. Модель индивидуализации должна предусматривать возможность организации этого процесса в рамках традиционных форм обучения, которая связывается нами с использованием современных информационных технологий.

С позиции рассмотрения учения как организованного педагогом процесса познания индивидуализацию обучения необходимо основывать на учете познавательных особенностей обучающегося на каждом конкретном этапе познавательной деятельности (восприятие, осмысление, закрепление знаний). В целях классификации познавательных особенностей студентов нами использована типология К.Г. Юнга и основанная на ней теория интертных отношений (А. Аугустинавичюте, И. Майерс-Бригс, Е.С. Филатова). Анализ специфики типов, выделенных Юнгом, и типологий, детально разработанных на их основе, показал, что каждый из четырех типов личности (логик, этик,

сенсорик и интуиит) склонен использовать в познавательной деятельности определенный набор перцептивных и мыслительных операций, характерный для его типа. Осуществляя индивидуализацию процесса познания с учетом типологических признаков обучаемых и разделяя их на группы, необходимо учитывать значимость совместной деятельности этих четырех групп, так как каждый из четырех типов нуждается в других для достижения оптимальных результатов при решении комплексных учебных задач.

Для реализации идеи учета в обучении познавательных особенностей обучающихся нами разработана матрица учебных задач, дифференциация которых произведена исходя из специфики познавательных действий, требуемых задачами (репродуктивные, продуктивные и творческие) и этапов усвоения знаний (восприятие, осмысление и закрепление), а каждый тип задач соотнесен с конкретным психотипом, выделенным на основе выбранной типологии.

При проектировании модели индивидуализации обучения мы исходили из следующих положений: одной из актуальных задач личностно-ориентированного образования является развитие студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, в частности, познание им собственных особенностей и рефлексию учебного продвижения; включение обучающегося в процесс самопознания позволит повысить мотивацию обучения, поскольку в юношеском возрасте познание своих особенностей входит в сферу интересов обучающихся; в организации индивидуализированного обучения на начальном этапе необходимо предусмотреть диагностику психотипа, и вовлечь обучаемых в процесс рефлексии своих особенностей; целесообразно регулярно использовать в процессе обучения рефлексию студентами собственных особенностей, уровня знаний, удовлетворенности процессом обучения, так как это стимулирует осознание ими себя как субъектов учения; сочетание различных форм работы (индивидуализированной, фронтальной, групповой) позволит повысить эффективность процесса обучения; при организации индивидуализированных форм работы целесообразны рекомендации педагога по выбору заданий, ориентирование студентов на учет индивидуальных особенностей.

Опираясь на логику процесса познания и традиционную организацию обучения, а также учитывая приведенные положения, представим алгоритм индивидуализированного обучения состоящим из следующих этапов:

1. Диагностический этап
2. Рефлексивный этап
3. Предварительный этап
4. Этап восприятия и понимания нового материала
5. Этап осмысления учебного материала
6. Этап закрепления и обобщения знаний
7. Если содержание темы не исчерпано, то переход на 3 этап.
8. Контрольный этап

Продолжение – переход на 2 этап

Содержание этапов организации индивидуализированного обучения (в процессе усвоения темы) и форм работы на каждом из них отражены в таблице.

Этап	Содержание этапа	Форма работы
Диагностический	Диагностика психотипа и уровня начальных знаний	Индивидуализированная при поддержке информационных технологий
Рефлексивный	Рефлексия обучающимся собственных индивидуальных особенностей и уровня знаний	Индивидуализированная при поддержке педагога
Предварительный	Выбор обучающимся учебной задачи	Индивидуализированная при поддержке педагога
Восприятия и понимания	Решение репродуктивных учебных задач по теме	Индивидуализированная при поддержке информационных технологий
Осмысления	Решение продуктивных учебных задач по теме	Фронтальная под управлением педагога
Закрепления и обобщения	Решение творческих учебных задач по теме	Групповая (комплектация групп с учетом принципа взаимодополняемости)
Контрольный	Контроль результативности усвоения темы	Индивидуализированная при поддержке информационных технологий

Разработанный алгоритм индивидуализации аудиторной работы студентов может быть модифицирован в целях организации внеаудиторной самостоятельной работы. Мы видим два пути такого использования предложенного алгоритма. Во первых, это вынесение нескольких этапов работы над темой (например, восприятия, понимания и осмысления) для индивидуальной внеаудиторной работы. Эта незначительная модернизация алгоритма связана лишь с отсутствием помощи педагога на данных этапах. И второй путь – полностью самостоятельная работа студентов над темой, включая предварительный этап, этапы восприятия и понимания, осмысления, закрепления и обобщения и контрольный этап. Здесь изменения в алгоритме будут связаны с заменой индивидуализированной формы учебной деятельности студентов на самостоятельную работу при поддержке информационных технологий.

Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в процессе индивидуализации обучения студентов иностранному языку, отметим, что внедрение предложенной модели не только приводит к возрастанию эффективности обучения, но, что также важно, повышает интерес студентов к самопознанию, мотивацию познавательной деятельности, повышает комфортность студентов в учебном процессе, а также способствует повышению уровня сформированности навыков самостоятельной работы. Использование разработанного алгоритма позволяет, помимо решения традиционных задач обучения, помочь обучающемуся развить умения и навыки работы с электронными обучающими системами, причем, следуя не столько логике работы такой системы (которая не всегда обоснована с педагогической точки зрения), сколько предложенному плану, основанному на логике процесса

познания. Кроме того, освоение способов диагностики и учета собственных познавательных особенностей помогает выработке студентами наиболее эффективной тактики самостоятельной работы. Таким образом, разработанный алгоритм индивидуализации позволяет совершенствовать не только процесс обучения, организуемый педагогом, но и самостоятельную работу студентов.

### *Литература*

1. Долженко О.В., Шатуновский В.П. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Методическое пособие. – М.: ВШ, 1990.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростовн/Д: Феникс, 1997.
3. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М.: Логос, 1994.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Кудрявцева Л.М.,  
Сурина-Марышева Е.Ф.*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры», г. Челябинск, Россия*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенции, образовательные технологии, профессиональная деятельность.

**Актуальность.** Концепция модернизации современного российского образования указывает на его основную ориентированность – обеспечение высокого качества подготовки специалиста. Анализ специальной литературы показывает, что взгляды многих современных учёных связывают в единое целое такие категории, как качество образования и компетентность [1; 2]. Компетентность рассматривается как уровень образованности специалиста, характеризующийся способностью и готовностью высокоэффективно и своевременно решать профессиональные вопросы в любые ситуационные моменты.

Известно, что компетентность является интегральной характеристикой личности специалиста, структурную основу которой составляют компетенции, а компетенции рассматриваются как единство теоретического знания и профессиональной деятельности на рынке труда. В связи с этим становится актуальной необходимость определения образовательных подходов для реализации содержания компетентностно-ориентированного образования.

Образовательный подход, базирующийся на компетентности как цели профессиональной подготовки специалиста в высшей школе, определяется как компетентностный. Компетентностный подход требует практико-