Панурова Анастасия Сергеевна

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/10-2/35.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 10 (29): в 2-х ч. Ч. II. С. 89-91. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Я. В. Большунов отмечает, что следует обратить внимание и на следующую тенденцию воспроизведения в возрастном аспекте: чем старше по возрасту испытуемые, тем текст-воспроизведение передается более кратко и сжато. Самые короткие тексты-воспроизведения дают студенты.

Назревшая необходимость изучения процесса воспроизведения привела нас к проведению тщательного анализа основных способов трансформации оригинала. В определенном смысле работы, посвященные реконструкции при воспроизведении, направлены на исследование характера и особенностей проявления операционной стороны памяти. Анализ изменений, наблюдаемых при воспроизведении, показывает, что всё они, за исключением искажения оригинала, являются итогом мыслительной переработки воспринятого. Мыслительная деятельность является основным звеном реконструкции, в итоге действия которого осуществляется «перестройка» материала. При анализе форм переработки информации при воспроизведении следует отметить их специфику, обусловленную особенностями регулирующей стороны памяти субъекта деятельности.

Список использованной литературы

1. **Бартлетт Ф**. Человек запоминает // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 1998.
2. **Блонский П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М., 1964. Т. 2.
3. **Большунов Я. В., Соловьев В. М., Опарина Н. С**. Особенности воспроизведения вербального материала в условиях опосредованного общения // Вопросы психологии. 1987. № 6.
4. **Бородулина А. С.** Способы заучивания в самостоятельной работе учащихся II, IV, VI классов: дис. … канд. психол. наук. М., 1944.
5. **Дульнев Г. М.** О значении намерения для полноты и точности воспроизведения текста: дис. … канд. психол. наук. М., 1939.
6. **Еникеев Х. Р.** Воспроизведение и забывание в зависимости от трудности текста и формы его предъявления // Психологические очерки / под ред. И. Ф. Случевского. Уфа, 1944.
7. **Занков Л. В.** Память. М., 1949.
8. **Комиссарчик К. А.** Последовательность запоминания словесного материала учащимися средней школы // Известия АПН РСФСР. 1958. Вып. 98.
9. **Комм А. Г**. Реконструкция в воспроизведении // Советская педагогика. 1941. № 1.
10. **Корман Т. А.** К характеристике активности воспроизведения у дошкольников // Советская педагогика. 1945. № 9.
11. **Липкина А. И.** Воспроизведение и забывание конкретно-образного и отвлеченного учебного материала // Вопросы психологии памяти / под ред. А. А. Смирнова. М., 1958.
12. **Маянц Д. М.** Запоминание и воспроизведение словесного материала глухонемыми школьниками // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей / под ред. И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова. М., 1941.
13. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 1.
14. **Середа Г. К.** Что такое память? // Психологический журнал. 1985. № 6. Т. 6.
15. **Смирнов А. А.** Проблемы психологии памяти. М., 1966.
16. **Черемошкина Л. В.** Психология мнемических способностей: дис. ... доктора психол. наук. Ярославль, 2000.
17. **Черемошкина Л. В.** Психология памяти. М., 2002.
18. **Bartlett F. Sh**. Remembering: a study in experimental and social psychology. N.Y., 1932.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКЕ

Панурова Анастасия Сергеевна
Омский государственный педагогический университет

В настоящее время главное, стратегическое направление системы образования состоит в решении проблемы организации личностно-ориентированного обучения. Под последним понимается определенным образом спроектированная организация процесса обучения, создающая условия для развития у учащихся способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению, самостоятельности и самореализации, позволяющая более полно проявить и реализовать возможности ученика в соответствии с его подготовкой, способностями и психофизиологическими особенностями [Осипенко]. В связи с тем, что доминирующей тенденцией в развитии образования становится модель личностно-ориентированного обучения, возникает вопрос, как организовать такое обучение? На помощь приходят два понятия индивидуализация и дифференциация обучения. Дифференциация обучения – это учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах [Осмолоская, с. 16]. Индивидуализация обучения многими авторами рассматривается, как предельный случай дифференциации, которая бывает двух видов: внешняя и внутриклассная. Более подробно остановимся на внутриклассной дифференциации.

Усвоение учебного материала во время урока у всех школьников происходит по-разному. Одним достаточно объяснить новый теоретический материал и решить одну задачу на его применение, другим этого будет мало, и если с классом начать решать более сложные задачи, то эти дети просто не усвоят материал. Если же учитель будет ориентироваться на школьников, медленно усваивающих новый материал, то учащиеся, которые после первой решенной задачи разобрались с новой темой, просто потеряют интерес к дальнейше-

му ходу урока. Чтобы такого не произошло, предлагаем воспользоваться дифференциацией по темпу усвоения учащимися учебного материала, суть, которой в следующем.

Учитель заранее готовит к уроку различные задания для учащихся быстрее усвоивших новый материал.

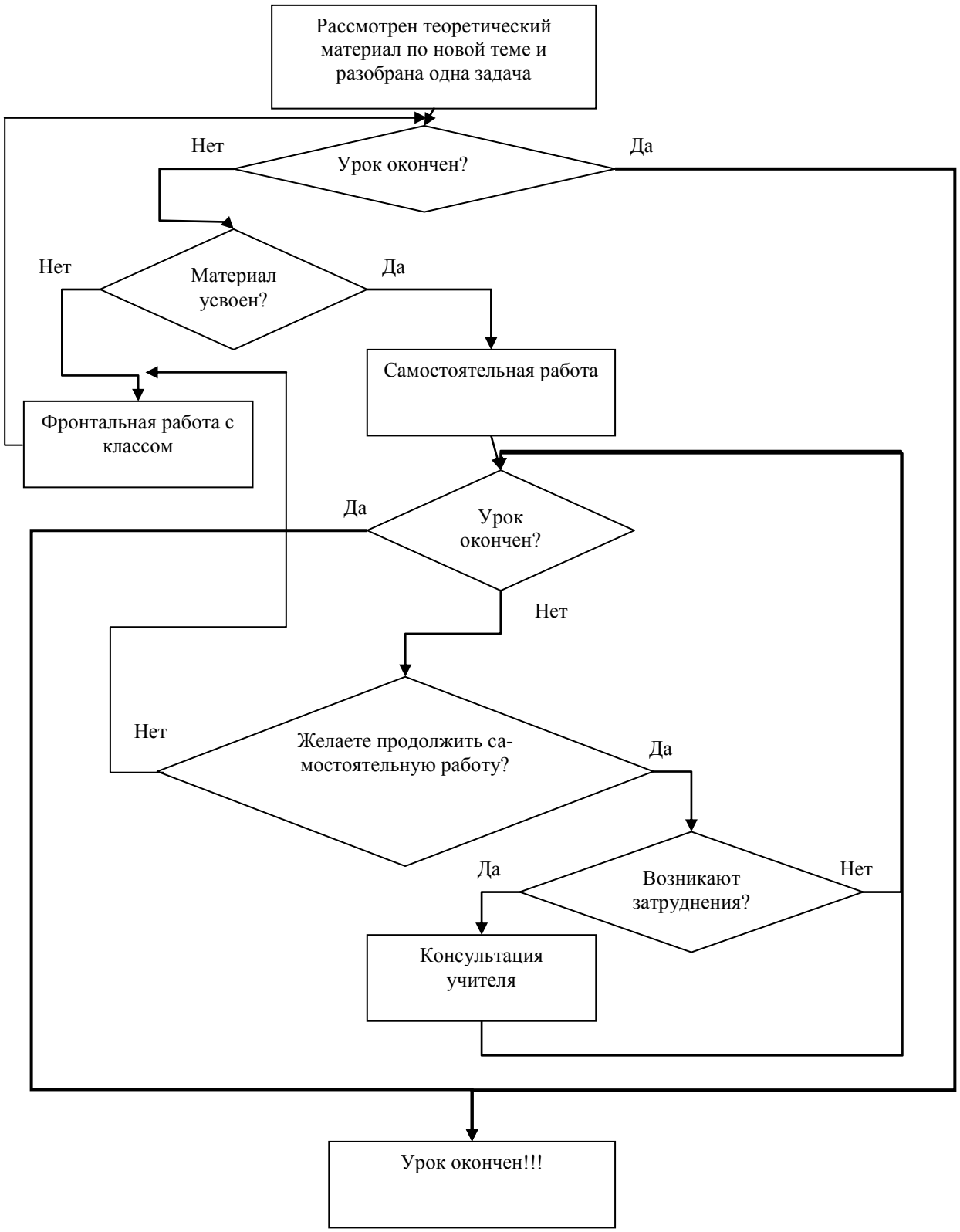

Рис. 1. *Индивидуальный маршрут учащегося на уроке*

На уроке, который проводится учителем в обычном темпе, учащиеся работают по следующему алгоритму (Рис. 1), определяющему их индивидуальный маршрут на уроке.

После фронтальной работы по решению одной задачи по новой теме каждый учащийся определяет, способен ли он дальше самостоятельно работать или будет продолжать работу вместе с классом и учителем.

В любой момент учащийся может перейти к самостоятельной работе, если он считает, что усвоил материал и может выполнять задания более высокого уровня. Так продолжается до тех пор, пока все ученики не усвоят материал. При этом учащиеся, у которых возникли затруднения в самостоятельной работе и они не хотят обращаться за консультацией к учителю, могут вернуться к работе, которую выполняет весь класс.

Таким образом, учащиеся не только будут заниматься в привычном для них темпе, но и будут учиться самостоятельно определять его, в зависимости от своих сил, что позволит учителю равноценно уделять внимание всем школьникам.

Список использованной литературы

1. **Осипенко О. А.** Довузовская подготовка школьников в очно-заочной системе доп. образования: дис. … канд. пед. наук. Красноярск, 2001. 161 с.
2. **Осмоловская И. М.** Как организовать дифференцированное обучение. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.

К ВОПРОСУ О РЕФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Платоненко Нина Михайловна
Удмуртский государственный университет

Многие европейские страны в настоящее время озабочены неудовлетворительным состоянием национальной системы высшего профессионального образования. Россия не является исключением. Немногие представители системы высшего образования в России, соглашаясь с достаточно распространённым во многих европейских странах мнением о том, что «образование сегодня признаётся областью стратегического значения, от качества которой зависит дальнейшее экономическое благосостояние страны, а значит и национальной безопасности» [Данилова, с. 45], осознают необходимость реформирования системы высшего образования в стране. Россия вступила в союз стран-участниц Болонского процесса (*далее БП*) в 2003 году. Начиная с указанного времени, развитие российского высшего профессионального образования идёт с учётом общих направлений БП. В результате обсуждений, широко представленных на конференциях, разного уровня совещаниях, организованных и проведённых Министерством образования РФ в течение последних лет, было принято решение о развёртывании БП в России. Активизации деятельности российских университетов в направлении БП способствуют многочисленные мероприятия в образовательной системе (*краткосрочные курсы повышения квалификации по вопросам инновационных процессов в системе образования России, проводимые в головных вузах Москвы и Санкт-Петербурга,* а также в университетах других российских городов – Екатеринбург, Иркутск, Казань, Краснодар, Нижний Новгород, Саратов, Тюмень и др.; *курсы повышения квалификации по вопросам инновационной деятельности, проводимые региональными вузами* и адресованные, прежде всего, своему профессорско-преподавательскому составу с целью внедрения разработки системы инновационных преобразований в вузе; *международные и всероссийские научно-практические конференции,* посвящённые проблематике БП (например, международный семинар «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: Проблемы и перспективы», Санкт-Петербург, 2002; международная научная конференция «Опыт международного сотрудничества российских университетов: Болонский процесс и концепция модернизации образования», Екатеринбург, 2003; всероссийская научная конференция-семинар «Болонский процесс: Россия и Германия», Москва, 2005; международная научно-практическая конференция «Магистратура и Болонский процесс: опыт и перспективы», Санкт-Петербург, 2006; международная научно-методическая конференция «Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса», Туапсе, 2007; всероссийский научный семинар «О ECTS-кредитах, основанных на результатах обучения и трудоёмкости учебной нагрузки студента», Москва, 2008; международная научно-практическая конференция «Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств», Ижевск, 2008); *создание рабочих групп по вопросам БП на базе российских университетов* (Санкт-Петербург, Москва, Казань, Тюмень, Ижевск и др.) с целью изучения всех аспектов БП, совместимости его требований с российскими реалиями, а также с целью установления контактов с организациями, разрабатывающими проблемы построения общеевропейского образовательного пространства; *активизация сотрудничества с европейскими университетами* с целью более быстрого усвоения опыта Европы в области реформирования системы высшего образования и с целью повышения общей эффективности обучения в российских вузах. Однако, несмотря на активизацию деятельности в направлении модернизации российской системы высшего образования, её реформа «пробуксовывает» [Мельвиль, с. 11]. В чём причина медленного продвижения России по пути к БП? Многие авторы, пытаясь ответить на поставленный вопрос, отмечают, прежде всего, особенности российской ментальности, которой свойственна некая медлительность в начинании предпринимаемого дела, другие говорят о значительных расхождениях европейской и российской систем образования, некоторые исследователи ссылаются на неприятие идей БП видными представителями российской образовательной системы. Ряд приверженцев БП подчёркивают поспешность и необдуманность в принятии «болонских» решений и их «несвоевременное» внедрение в «не-