

Вправа 9. Прогнозування на фонологічному рівні на основі досвіду дитини. Проводиться аналогічно до вправи 6, але без використання наочності.

Вправа 10. Прогнозування на морфологічному рівні на основі досвіду дитини. Проводиться аналогічно до вправи 7, але без використання наочності.

Вправа 11. Прогнозування на синтаксичному рівні на основі досвіду дитини. Проводиться аналогічно до вправи 8, але без використання наочності.

Доцільно також стимулювати у дитини бажання самій придумувати ситуації прогнозування. У таких випадках педагог ніби міняється з дитиною ролями. Ця вправа може бути використана на будь-якому з етапів. Вона не лише розвиває здібність до прогнозування, але і є пропедевтичною для розвитку інших операцій мовленнєвої діяльності, зокрема операції мовного аналізу.

Запропонований комплекс роботи з формування ймовірного прогнозування здійснюється паралельно з роботою, передбаченою «Програмою корекційного навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ». Це допоможе сформулювати названу дію на всіх рівнях мовленнєвої діяльності ще до вступу дитини до школи, що створює сприятливі умови для оволодіння шкільними знаннями, зокрема з предметів мовного циклу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аминев Г. А. Вероятностная организация центральных механизмов речи – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1972. – 159 с.
2. Василевич А. П., Герганов Е. Н., Загустина А. В. Опыт экспериментального исследования ассоциативной силы неосмысленных русских триграмм // Вероятностное прогнозирование в речи. – М.: "Наука", 1971. – С. 134–144.
3. Фейнберг И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга. // Вопросы психологии. – 1963. – №2. – С. 59–67.
4. Фрумкина Р. М., Феофанов М. П., Василевич А. П. Получение оценок вероятностей слов психометрическими методами // Вероятностное прогнозирование в речи. – М.: "Наука", 1971. – С. 7–27.

УДК 376.1-056.36:376.016

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПОБУДОВИ МЕТОДИКИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

Товстоган В.С.

кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет

В науковій статті здійснено аналіз поняття «компетентність», визначено її структуру, на основі якої розроблено методiku вивчення професійно-трудоваї компетентності в учнів допоміжної школи.

В науковій статті аналізується поняття «компетентність», определена ее структура, на основе которой создана методика для исследования профессионально-трудоваї компетентности в учащихся вспомогательной школы.

The analysis of concept "competence" is carried out in the scientific article, her structure on the basis of which the methods of study of professionally-labour competence are worked out for the students of auxiliary school is certain.

Ключові слова: компетентність, методика дослідження, техніко-технологічні знання, розумово відсталі учні.

Ключевые слова: компетентность, методика исследования, технико-технологические знания, умственно отсталые учащиеся.

Key words: competence, research methods, technical-and technological knowledge, the children with mental retardation.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення належної якості освіти випускниками загальноосвітніх шкіл. Нові нормативні документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців свідчать, що в наш час підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнішого підходу [1,2].

Визначальними категоріями компетентнішого підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються (І.Г.Єрмаков, В.В.Красевський,

О.І.Локшина, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, Г.К.Селевко та ін.), проте на сьогодні не мають однозначного трактування.

Метою нашої статті є розробка методики **вивчення професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи на основі здійснення системного аналізу поняття «компетентність» і визначення її структури.**

На основі вивчення рівнів сформованості зазначеної компетентності у майбутніх випускників школи можна буде створити уявлення щодо готовності учнів до професійно-трудової адаптації, працевлаштування, зробити висновки на відповідність сформованих компетенцій поставленим номативним вимогам [1,2], отриману інформацію використати для розробки відповідних заходів щодо усунення виявлених недоліків.

Розглянемо, як розкривається зміст поняття «компетентність» в дослідженнях учених, котрі працюють над даною проблематикою.

У роботах російських дослідників (В.А. Болотов, А.В. Хуторський, В.В. Серіков, І.О.Зимня та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає такі складові: мотиваційну (готовність до появу компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності і особистого зростання) [6, с. 139]. Ю.Г.Татур в структурі компетентності виділяє п'ять аспектів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результат прояву [5, с. 24].

На думку закордонних експертів, що відображено в програмі «DeSeCo» (Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади), до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні і практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація. Дж. Равен в структурі компетентності виділив чотири складові: когнітивний компонент, афективний, вольовий, навички і досвід.

В існуючих визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно вимогам робочого місця;
- володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині рішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність виконувати роботу ефективно, з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища.

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, можна підсумувати: вони змінюються залежно від вимог суспільства; мають діяльнісний характер узагальнених умінь у конкретній галузі (ситуації); виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки конкретної ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність.

Вживаючи поняття компетентність, як зазначає М.С.Головань, одним словом ми позначаємо якість особистості і загальну здатність (готовність), кінцевий результат і компоненти, складові частини компетентності – групи компетентностей. Семантичний зміст слова підкреслює професійні здібності, переваги людини, а з іншого – можна виокремити в ньому конкретні складові компетентності, які її визначають (І.В.Родигіна).

Зупинимось на складових компетентності через її основні функції в структурі особистості.

Про *мотиваційно-спонукальну* функцію компетентності можуть свідчити: розвиток мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, набути авторитету у своїх колег і самого себе.

Компетентність активізує пізнавальну та інтелектуальну діяльність особи. Проявами *гностичної* функції компетентності є активний інтерес і засвоєння особою всебічних знань, розширення особистістю освіченості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток.

Реалізація отриманих знань в практичній діяльності у вигляді умінь і навичок визначає *діяльнісну* функцію компетентності в структурі особистості.

Компетентність виявляється також у здатності людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості, що свідчить про *емоційно-вольову* функцію компетентності в структурі особистості.

Зазначені вище функції забезпечують свідому, умотивовану поведінку і самореалізацію особистості, підтримують емоційний фон, силу, спрямованість, розвивають уміння розв'язувати життєві і виробничі проблеми.

Оцінне відношення і усвідомлення людиною свого знання, поведінки, моральних переконань, інтересів, ідеалів і мотивів, цілісна оцінка самого себе як особистості характеризують *ціннісно-рефлексивну* функцію

компетентності.

Комунікабельність, відкритість до спілкування і збагачення у процесі міжособистісної взаємодії є результатом прояву *комунікативної* функції компетентності.

Серед зазначених функцій ключовою, системоутворюючою є діяльнісна, оскільки компетентність виявляється в умінні розв'язувати завдання у певній предметній галузі, проектувати свою власну діяльність, що вирізняється якістю і результативністю.

Оскільки компетентність є основою діяльності, тому структуру поняття компетентності можна зіставити із структурою діяльності, до складу якої входять компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій. Усвідомлення потреби і формування мотиву вимагає від людини певної ерудиції для усвідомленого вибору того, що може задовольнити потребу. При виборі способу задоволення потреби суб'єкт діяльності спирається на свої ціннісні установки, соціальні уявлення про те, що можна робити, а що робити не можна. Для планування діяльності людина повинна знати закономірності, яким підпорядковується вибраний нею спосіб здійснення діяльності, процеси, які слід використати при цьому. Виконання дій неможливо без сукупності знань, на основі яких здійснюється усвідомлений вибір операцій для досягнення мети конкретної дії і правильного виконання цієї дії. Для виконання операції суб'єкт повинен мати певні уміння і навички, а також докласти вольові та емоційні зусилля. Тому до внутрішньої структури компетентності, ми вважаємо, доцільно віднести знання, пізнавальні та практичні уміння й навички, мотивацію, ставлення, цінності та етичні норми, емоції та вольові зусилля.

На основі викладених міркувань, внутрішню структуру компетентності можна подати у вигляді сукупності таких компонентів: мотиваційної, когнітивної, діяльнісної, ціннісно-рефлексивної, емоційно-вольової. Виділені компоненти тісно взаємопов'язані між собою. Така точка зору на сутність компетентності переважає як в роботах українських, так і російських дослідників.

Отже, проведений аналіз поняття "компетентність" дав підстави зробити певні висновки:

1. Компетентність - це володіння компетенцією (компетенціями), що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності.

2. Компетентність - це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності.

3. "Компетентність" є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості.

4. Компетентним можна стати тільки опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

На основі проведеного структурного аналізу «компетентності» окреслимо методику вивчення професійно-трудової компетентності.

В наказі МОН України № 371 від 05.05.2008 р. „Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів...” зазначено, що компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів, формується на основі оволодіння ними *змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами*. Отже, даний документ рівень компетентності учня визначає на основі врахування результатів оцінювання усіх зазначених складових навчальної діяльності.

В термінах діагностики компетентність ми розглядаємо як певний рівень на шкалі, а компетенції – як назву шкали. Для освітньої галузі «Технологія» можна говорити про технічні, технологічні, профорієнтаційні, графічні, інформаційні, проектні компетенції.

Оцінку *змістового* компонента зазначений нормативний документ рекомендує здійснювати з урахуванням: а) характеристик якості знань: повнота, глибина, гнучкість (уміння учнів застосовувати знання), системність, міцність; б) рівня володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо; в) сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; г) досвіду творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези); д) самостійності оцінних суджень.

Контингентом нашого дослідження є учні допоміжної школи, особливістю яких є стійке порушення вищих форм пізнавальної діяльності. В нашому обстеженні вивченню підлягає процес формування професійно-трудової компетентності учнів допоміжної школи. Проведений нами порівняльний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, "Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку" щодо існування нормативних вимог і практики дослідження основних складових навчальної діяльності школярів з психофізичними вадами розвитку (в першу чергу праці В.М.Синьова, О.П.Хохліної та ін.) показав необхідність доповнити

характеристики якості знань такими як *правильність* (точність відтворення навчального матеріалу); *усвідомленість* (розуміння матеріалу, вміння пояснити своїми словами, виокремити головне й другорядне), *узагальненість* [1, с.7-8; 4,с.12-19].

Отже, до показників оцінювання знань (змістового компонента) нами були віднесені такі: а) *повнота* - відтворення обсягу матеріалу, визначеного навчальною програмою; відтворення усіх характеристик, ознак об'єкта вивчення (від фрагментарного до відтворення навчального матеріалу в повному обсязі); *правильність* - відповідність відтворюваного тому змісту, що закладено в навчальну програму (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу); *узагальненість*; *гнучкість* (*оперативність, динамічність*); *системність*; *міцність*; б) рівні володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки; в) сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; г) досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези); д) самостійність оцінних суджень.

В основу дослідження пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів нами покладена структура техніко-технологічних знань, розроблена О.П.Хохліною та Г.М.Мерсіяною. Це - знання про: 1) результат (об'єкт) праці: вироби, їх деталі; 2) предмет праці: матеріали (картон, природні, текстильні матеріали, пиломатеріали, метал, дріт тощо), напівфабрикати та ін.; 3) засоби праці: інструменти робочі (ножиці, гладилка, шило, голка, циркуль, свердла, кусачки, стусло, різні види пилок тощо), контрольно-вимірювальні (мірка, лінійка, циркуль), допоміжні (підкладна дошка, наперсток та ін.) тощо; 4) трудові дії (відрізати, розмітити, просвердлити та ін.) та послідовність їх виконання [3, с.7-8].

Сформованість операційно-організаційного (процесуального) компонента навчальної діяльності кожного учня допоміжної школи нами оцінювалась на основі аналізу *характеристик* ефективності *дій*:

- а) *правильність* (від значних похибок до правильного виконання дій);
- б) *дотримання норм часу на виготовлення виробу (швидкість)* (від занадто повільного до відповідного часовому нормативу);
та *характеристик виконання завдань*:
 - а) *розуміння завдання* (від допомоги до повного розуміння);
 - б) *новизна умов завдання* (за зразком, аналогічне, відносно нове завдання);
 - в) *самостійність виконання* (від постійної допомоги до повної самостійності), різні види допомоги: *практична* – спільне виконання дії з вчителем, показ дії; *вербальна* - повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; *загальна* - стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);
 - г) *усвідомленість способу виконання завдання* (здатність давати вербальний звіт, повнота відображення дій, розуміння найістотнішого; рівень доказовості пояснень);
 - д) *узагальненість* (вміння визначати раціональний спосіб діяльності у змінених умовах за структурою: аналіз завдання, визначення необхідних технологічних операцій, їх послідовності, знаходження спільного та нового у порівнянні з вивченим матеріалом);
 - ж) *дотримання технічних вимог у процесі виконання робіт* (якість виконаної роботи);
 - з) *цілеспрямованість, поетапність виконання та ін.* (від недостатньо цілеспрямованого до відповідності вимогам);
 - к) *вербалізація виконання завдання*;
 - л) *дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог*;
 - м) *організація робочого місця*.

3. *Ціннісні (мотиваційно-ціннісні) ставлення* виражають особистий досвід учнів, їх дії, переживання, почуття, які виявляються у відносинах до оточуючого (людей, об'єктів пізнання тощо), а саме: у відповідальності, прагненні закріплювати позитивні надбання у навчальній діяльності, зростанні вимог до своїх навчальних досягнень.

Мотиваційний компонент вивчався на основі ставлення учнів до навчання. При його оцінці нами було взято до уваги такі *характеристики*:

- *характер і сила* (байдуже, недостатньо виразне, позитивне, зацікавлене, виразне позитивне прагнення закріплювати позитивні надбання у навчальній діяльності, зростання вимог до своїх навчальних досягнень),
- *дійовість* (від споглядального, пасивного до дійового),
- *сталість* (від епізодичного до сталого).

Для з'ясування показників змістової, операційно-організаційної (процесуальної) та мотиваційної складових навчально-практичної діяльності були визначені чотири рівні оцінок: початковий, середній, достатній, високий. Відповідно до визначених рівнів навчальних досягнень і ціннісних ставлень школярів нами будуть

визначені відповідні рівні їхньої професійно-трудової компетентності з метою подальшої розробки моделі її формування.

Наведемо загальну характеристику критеріїв рівня досягнень по кожному з компонентів навчальної діяльності.

Перший рівень - початковий. Учень (учениця) має уявлення про об'єкт вивчення й за допомогою вчителя називає його. Фрагментарно відтворює його ознаки. Спільно з учителем виконує окремі трудові дії, прості завдання. Має байдуже або слабвиражене позитивне ставлення до навчально-практичної діяльності. Потребує стимуляції та постійної значної допомоги щодо виконання трудових дій, завдання, організації робочого місця, виконання вимог техніки безпеки та санітарної гігієни.

Другий рівень - середній. Учень (учениця) називає об'єкт вивчення. Відтворює в основному правильно до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал в основному розуміє, але визначити в ньому головне ще не може. Розуміння трудового завдання потребує додаткового аналізу умов завдання (зразка та ін.). Виконує за зразком прості трудові завдання (на основі показу дій чи за вербальною допомогою). Правильність і швидкість виконання окремих трудових дій — недостатні. Виготовлений виріб (виконана робота) має низький рівень якості, недоліки якого виправленню не підлягають. За допомогою вчителя відтворює (переказує) спосіб виконання трудового завдання. Має позитивне, але недостатньо виражене, стає та дієве ставлення до навчально-практичної діяльності. Потребує постійного контролю та допомоги за ситуацією щодо цілеспрямованого поетапного виконання трудового завдання, організації робочого місця, виконання вимог техніки безпеки та санітарної гігієни.

Третій рівень — достатній. Учень (учениця) в основному правильно відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може визначити в ньому головне, частково пояснити. Трудове завдання в основному розуміє. Правильно виконує аналогічне трудове завдання та відтворює (переказує) спосіб його виконання. Має задовільний рівень правильності та швидкості виконання окремих трудових дій. Виготовлений виріб (виконана робота) має достатній рівень якості. Стійке зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. Цілеспрямованість, поетапність виконання завдання, організація робочого місця, дотримання правил техніки безпеки та санітарної гігієни в основному відповідають вимогам, хоча в окремих випадках і потребують контролю та допомоги.

Четвертий рівень - високий. Знання учня (учениці) в основному правильно відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Може пояснити, визначити в ньому головне. Трудове завдання розуміє. Виконує аналогічні трудові завдання, пояснює спосіб їх виконання. Деяко змінені, нові трудові завдання виконує за допомогою вчителя. Може відтворити (переказати) спосіб його виконання. Має достатньо високий рівень виконання окремих трудових дій. Виготовлений виріб (виконана робота) має хороший рівень якості. Цілеспрямованість трудового завдання, організація робочого місця, дотримання правил техніки безпеки та санітарної гігієни відповідають вимогам. Стійке позитивне ставлення до навчально-практичної діяльності.

Дослідження рівня сформованості показників навчально-практичної діяльності передбачало таку послідовність: спочатку вивчалися техніко-технологічні знання, потім перевірялась сформованість трудових операцій у процесі виготовлення виробу відповідно до вимог програми з трудового навчання (швейна та столярна справи). Пропоновані нами учням практичні завдання не відрізнялися технологічною новизною, а відрізнялися лише конструктивними параметрами від виконуваних ними раніше завдань. Метою перевірки було перевірка вміння застосовувати обстеженим учнем набутий алгоритм дій в нових умовах. Після виконання завдання на виготовлення виробу учням пропонується провести його презентацію (зробити рекламу позитивних властивостей виробу, можливість його подальшої реалізації, обґрунтування економічних затрат).

Мотиваційний компонент крім поведінки учня під час занять (вивчається шляхом спостереження) досліджується за допомогою тестів на виявлення інтересів: методика «Карта інтересів»; для виявлення схильностей: «Опитувальник професійних схильностей Л. Йовайши».

Для дослідження операційних складових мислення було відібрана методика «Класифікація геометричних фігур» А.Я.Іванової.

Отже, теоретичне обґрунтування структури компетентності дає можливість сформувати методику вивчення професійно-трудової компетентності [2] й зумовлює процес проведення констатуючої частини експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт освіти для спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освітня галузь «Технології»: [Освіта]. – 2003. - №26(5043) за 4-11 червня . – С.7-10.

2. Наказ МОН України від 05.05.2008 №371 "Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти"
3. Мерсіянова Г.М. Підвищення ефективності трудового навчання розумово відсталих школярів на основі удосконалення його змісту // Теорія і практика олігофренопедагогіки – 2006. - №1. – С.31-45.
4. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. на получ. научн. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / В.Н.Синев. – М., 1988. – 45с.
5. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. - №3. – С.20-26.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. – М.:ИОСО РАО, 2002. – С.135-157.

УДК 378.016:004:376-056.26

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ

Федоренко І.В.

кандидат педагогічних наук
Інститут гуманітарно-технічної освіти
НПУ імені М.П.Драгоманова

Стаття присвячена аналізу підходів до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах з метою підвищення його ефективності при підготовці студентів напряму «Корекційна освіта» до використання новітніх комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності.

Статья посвящена анализу подходов к организации учебного процесса в высших учебных заведениях с целью повышения его эффективности при подготовке студентов направления «Коррекционное образование» к использованию новейших компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности.

The article is devoted the analysis of going near organization of educational process in higher educational establishments with the purpose of increase of his efficiency at preparation of students of direction of «Special education» to the use of the newest computer technologies in future professional activity.

Ключові слова: комп'ютер, студент-дефектолог, навчальний процес, принципи, корекційна освіта.

Ключевые слова: компьютер, студент-дефектолог, учебный процесс, принципы, коррекционное образование.

Keywords: computer, student, educational process, principles, special studies.

У сучасній педагогічній науці професійна підготовка ґрунтується на ряді дидактичних принципів, що впливають з наукового розуміння суті процесу виховання й навчання, як формоутворюючих характеристик системи освіти. За визначенням С.У.Гончаренка педагогічна система передбачає реалізацію таких дидактичних принципів: зв'язок змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями, виховний характер навчання, науковість, систематичність, наступність, свідомість й активність особистості, наочність, доступність, індивідуалізація процесу навчання за рахунок вивчення інтересів, здібностей, нахилів та можливостей кожного суб'єкта навчання [1].

Проведений аналіз основних принципів та сучасних підходів до організації навчання майбутніх учителів-дефектологів використанню новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання показав, що організація та запровадження такої навчальної підготовки у вищих навчальних закладах є актуальним завданням подальшого удосконалення системи професійної підготовки корекційних педагогів.

Аналізуючи загальні властивості новітніх комп'ютерних технологій, їх види та функції, вплив на розвиток і виховання майбутнього вчителя-дефектолога в процесі навчання у вузі вчені формують загальний методологічний принцип: інформація, яка циркулює в навчальному процесі, повинна бути ефективною на кожному етапі навчального процесу, у кожний момент виховної і навчальної діяльності. Цей принцип визначає вибір методів, організаційних форм і засобів навчання, які повинні забезпечувати якісну підготовку майбутнього вчителя-дефектолога. При цьому вся увага студента спрямовується на сутність явищ або процесів, які він пізнає, вивчає.