

(27%); школярі часто ставили питання не до всієї умови задачі, а однієї її частини (17%); Спостереження показало, що учні проявляють мало самостійності та раціональності; тематика складених задач бідна та одноманітна.

Результати виконання кожного завдання розподілилися за такими даними: 1) правильні (правильні і не повні відповіді – частково правильні відповіді); 2) неправильні відповіді; 3) відповідь відсутня. За цими даними ми визначили і відповідні групи учнів. Така градація була проведена з того приводу, як школярі оперують математичними діями з дробами.

До першої групи (38%) ми відносили відповіді учнів, які правильно пояснювали значення математичних термінів і символів; при прочитанні умови уявляли, розуміли, які дії з дробами треба виконувати у даному прикладі; виконували вправи на читання і запис математичного вираження.

До другої групи (36%) входили учні, які не вірно виконували дії з дробами, при прочитанні завдання та при рішенні не виділяють головне, користуються лише частиною термінів та символів; основу завдання не розуміють, хоча деякі завдання виконують за допомогою експериментатора (5,7%). До цієї групи відносяться діти, які не розуміють слів: “змішані та звичайні дробі”, “більший-менший дріб”, не можуть вірною математичною мовою проговорювати визначення дробу та дії, яка відповідає рішенню.

Третя група (26%) представляє собою тих учнів, які не усвідомлюють значення математичних термінів і символів. Спостерігалися такі помилки: введення невідповідних даних в рішеннях; невміння порівнювати звичайні і десяткові дробі; нерозуміння визначення як “дріб”.

Висновки:

1. Розділ “Дробі” є одним з досить складних в шкільному курсі математики спеціальної школи для дітей з Т.В.М.
2. Особливістю учнів з вадами мовлення є те, що вони охоче і успішніше виконують завдання тільки обчислювального характеру і пірше виконують завдання, які потребують самостійного використання знань.
3. 47% учнів IV-VII класів задовільно засвоїли математичний словник, але не змогли зрозуміти умову задачі і передати її за допомогою математичного мовлення, і навпаки, стосовно умови завдання, поставити відповідні питання до дій, записаних математичними знаками.
4. Виходячи з вище сказаного можна відмітити, що проблеми вивчення математики в спеціальній школі є актуальними і досить необхідними

Література

1. Перова М.Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1984.

Яшанов С.М.

КОМП'ЮТЕРНЕ НАВЧАННЯ, ЯК ПРОДУКТ ЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ

Система навчання, у тому числі і вузівського, заснована на передачі (трансляції) знань і фактів, залишається практично незмінною багато десятиріч. Тим часом нові суспільні потреби вимагають зміни освітньої парадигми-орієнтації на фундаментальність і гуманізацію освіти, розвиток творчого потенціалу особистості. Сьогодні розробляються нові педагогічні системи й

адекватні їм креативні педагогічні технології, що використовують сучасну технологію та методологію навчання і вимагають принципово нових підходів до навчання у вузі.

Аналіз методів і засобів навчання у вищій школі за останні 50 років показав, що можна виділити визначені, досить тривалі періоди, які характеризуються стабільними технологічними процесами навчання (інформаційними технологіями навчання – ІТН):

- використання при викладі навчального матеріалу традиційних засобів навчання: дошка, крейда, найпростіші наочні засоби, лабораторні установки й ін. (50-і роки і раніше);
- використання технічних засобів навчання, додатково до традиційних наочних засобів: діа-, кіно- проектори, магнітофони, відеоманітофони, телебачення і т.п. (60-і роки);
- використання засобів програмованого контролю знань при перевірці якості засвоєння, як на основі аналогових пристроїв, так і на основі ЕОМ (70-і роки);
- використання автоматизованих навчальних систем (АНС), що реалізують програмовані методи навчання і комп'ютерів як допоміжного засобу в навчанні (80-і роки);
- використання інтелектуальних навчальних систем при навчанні і контролі, що дозволяють формувати індивідуальний дидактичний образ студента (90-і роки);
- створення інформаційних, учбово-інформаційних і інформаційно-навчальних середовищ, як засобу всебічного, комплексного навчального і виховного впливу на конкретного індивідуума (кінець 90-х років).

Введення комп'ютерних технологій навчання в освітні процеси, сприяє насамперед залученню до вирішення різноманітних проблем практично необмежену кількість учасників у будь-якій області знання. Але не менш важливим представляється той факт, що вони забезпечують виведення освітніх систем на новий рівень соціальної взаємодії в процесі навчання. При цьому взаємини між тим, якого навчають, і навчаючим здобувають форму активного співробітництва, а процес навчання – співтворчості.

Якщо класична модель уніфікує людську індивідуальність, то нові моделі орієнтуються на вирішення складних і різноманітних проблем сучасності, вимагають прояву творчої ініціативи і нових форм співробітництва, тобто у процесі розвитку і становлення людини як особистості, відбувається інтеграція різного роду інформації, що одержує завершену форму у вигляді індивідуального бачення світу.

І зовсім вже руйнує звичні рамки побудови освітніх систем висновок, що ініціатива в процесі навчання належить як студенту, так і педагогу в однаковій мірі. Тобто студент має право вибирати форми навчання, його засоби, форми взаємодії і навіть тимчасові параметри. Таким чином, може бути здійснений перехід від «нормативного» до «відкритого» навчання, а це, у свою чергу, піднімає проблему пошуку адекватних методів і технологій навчання. Для повного становлення синергетичної парадигми «відкритої» моделі необхідно забезпечити зміну ролі викладача, його переорієнтацію на співтворчість; особистісну спрямованість процесу навчання; широке впровадження і використання інформаційних систем і технологій навчання.

Ця модель усуває фундамент від догматизму розумових дій, що нав'язуються навчанням «традиційного» характеру і створює умови для ускладнення пошукових і ціннісних аспектів пізнання. Комп'ютеризація, окрім вищесказаного, фактично знімає просторово-часові обмеження в роботі з різними джерелами інформації і вже цим сприяє збільшенню темпу і ритму розумової діяльності.

Якщо знову звернутися до історії розвитку освіти, то неважко побачити, що введення комп'ютерів у навчання далеко не відразу змогло «принести плоди», змінити саме відношення до процесу навчання і «задуматися» про необхідність розробки нової стратегії.

На першому етапі комп'ютеризація освітніх систем аж ніяк не підвищила ефективність процесів навчання, і зумовлено це було насамперед тим, що залишились недоторкані принципи організації цих систем. Освіта продовжувала залишатися «традиційною», із властивим їй «нормативним навчанням» і «авторитарним типом відносин» між тим, якого навчають, і навчаючим і репродуктивним характером пізнавальної діяльності фактично до 70-х років.

Другий етап (70-80-і роки) характеризується деяким підвищенням ефективності використання комп'ютерної техніки. У цей час відбувається переорієнтація на рефлексивні процеси в керуванні учбово-пізнавальною діяльністю, на засвоєння узагальнених умінь учитися. Комп'ютери стають засобом пошуку й апробування способів пізнавальної діяльності і створюють можливості для розширення навчальних комунікацій.

В даний час комп'ютеризація освіти переживає свій третій етап розвитку, що відкриває шляхи для найбільш ефективного використання комп'ютерної техніки за допомогою розробки навчальних систем і введення інноваційних методів навчання. У рамках останніх вирішальне значення набуває зміна характеру відносин суб'єктів освітнього процесу, і головною цінністю стає активне включення студента в навчальний процес.

Але цим не вичерпується інноваційний характер комп'ютерної техніки і технологій. Їхне впровадження створює умови для оптимізації проведення спільної учбово-пізнавальної діяльності і здійснення її за допомогою спілкування, опосередкованого комп'ютером.

З приводу сучасних тенденцій в розвитку освітніх технологій можна зустріти різні судження, і в тому числі простежуються два полярних погляди. Перший зводиться до оцінки комп'ютеризації освіти в негативному плані, тому що керується тезою, що вона незмінно приводить до дегуманізації всієї системи освіти, а значить і особистості. Другий є повною його протилежністю і базується на переконанні, що посилення комунікативної й евристичної функції освіти буде тільки сприяти процесам соціалізації і гуманізації особистості. Здається, що вирішити дане протиріччя не настільки складно, тому що феномени дегуманізації як того, якого навчають, так і навчаючого не є породженням опосередкованого комп'ютером навчання, а лежать набагато глибше – у фундаменті освітньої системи, у закладених у ній принципах і установах.

Але досвід просування інновацій не раз підтверджував істину про те, що нові технології, пристосовані до вирішення погано визначених і недостатньо досліджених проблем, не тільки не приносять очікуваних результатів, але часто навіть погіршують ситуацію. Щось подібне відбувається зараз в області нових інформаційних технологій у навчанні. В багатьох країнах ейфорія повальної комп'ютеризації часто змінюється розчаруванням, появою нових проблем, часто не менш гострих, ніж ті, котрі висувалися спочатку.

Але які б правильні, стрункі і перспективні не були теоретичні моделі і побудови, не це означає, чи будуть вони реалізовані на практиці. Чільним є ступінь зрілості контексту умов виростання паростків нового на старому ґрунті. Помічено, що освітня система, що односторонньо узурпує право учити суспільство, як жити і що думати, сама по собі надзвичайно несприйнятлива і невіддатлива до будь-яких новацій, а особливо в сфері технологій навчання. Тому варто відразу відмести, як абсолютно безперспективну, надію на поступову розумну самотрансформацію освітніх методик і технологій. Єдиним засобом зміни ситуації є тверде директивне керування зверху.

Та яким би сильним не виявлявся тиск зверху, він одержить підтримку знизу тільки тоді, коли утвориться достатня критична маса прихильників і практичних реалізаторів ініціатив, що наві'язуються. У зв'язку з вищесказаним підмітимо, що в нинішній ситуації найважливішою є просвітительська робота в середовищі викладачів. Вони повинні краще розуміти, які реальні переваги може дати використання потенціалу нових інформаційних технологій і створення доступної усім швидкісної освітньої інформаційної магістралі, наповненої навчальними матеріалами.

Акцентування уваги на окремих привабливих сторонах організації процесу навчання привело до проектування нових моделей технологій навчання. Кожна з них, як правило, експлуатує невелике число ідей: низьку собівартість надання освітніх послуг, розвиток пізнавальної активності студентів, зручність доступу до гетерогенних джерел інформаційної підтримки навчальної діяльності, безперервний характер навчання, групову синергію і спеціалізацію, відхід від процедурної моделі організації навчання, перехід від моделі навчання, орієнтованої на викладача до студенто-орієнтованої моделі.

Опускаючись до рівня конкретних проблем, зупинимося на деяких рекомендаціях щодо організації самостійного навчання:

- готувати матеріали для навчання і тренінгу потрібно з дуже простими інтерфейсами; вони повинні враховувати наявність студентів з різним рівнем здібностей, враховувати різні стилі навчання, бути співзвучними досвіду використання подібних матеріалів;

- забезпечити придатний спектр змісту навчальних курсів і способів їхньої доставки до студента; визначити характеристику студента і провести аналіз його потреб, оцінивши домінуючий стиль когнітивної діяльності студента, рівень інтелекту і наявні знання; дати характеристику навчального матеріалу, цілей курсу і вхідного рівня знань студента;

організувати вивчення практичного впливу on-line технологій на процес і результативність навчання; це дозволить знайти резерви для поліпшення організації і керівництва, запропонує нові підходи до дизайну і доставки навчальних матеріалів, до сполучення on-line і традиційних технологій навчання, до вибору оптимальних моделей взаємодії “викладач-студент”, “студент-студент”, групового співробітництва.

Яцук І.П.

ПРОВІДНІ МОМЕНТИ СУТНІСНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Формування життєвої компетентності особистості школярів виступає як сукупність процесів як соціалізації, виховання і самовиховання, тому формування досліджуваної якості розглядається нами з різних боків функціонування сучасного суспільства.

Досліджуючи проблему формування життєвої компетентності особистості, співставимо логічний і методологічний аспекти понять “індивід” і “особистість”.

Так, поняття “індивід” ми трактуємо як одиничного представника людського роду, тоді індивідуальність означає те особливе, специфічне, що відрізняє особистість від усіх інших.

Особистість розглядається нами як вираження соціальної сутності людини, а її формування як багатофакторний, історично і соціально обумовлений процес.

Особистість, з одного боку, це конкретний індивід як суб'єкт життєдіяльності, у єдності його індивідуальних властивостей (одиничного) і його соціальних ролей (загального). З іншого боку, особистість розуміється нами як соціальна властивість індивіда, як сукупність інтегрованих у ньому соціально значущих рис, що роблять його суб'єктом праці, пізнання і спілкування [1].

У філософсько-соціологічних науках особистість розглядається як відносно стійка цілісна структура, що формується в процесі людської діяльності [1]. Це дозволяє нам виділити наступні підходи до визначення розвитку особистості в суспільстві: