

Дидактична ціль	Бажаний рівень сформованості дій	Дидактичні задачі	
		навчальні	розвиваючі
Уміти здійснювати двосторонній переклад умовних речень	ОДІ – з опорою на джерело інформації	1. Правила перекладу умовних речень на українську мову; 2. Правила перекладу умовних речень на англійську мову	характеру), пам'ять

Отже, першим та ключовим етапом при здійсненні дидактичного проектування є правильне встановлення дидактичних цілей, що в подальшому дасть змогу не тільки скомпонувати інформаційне поле, але й визначити оптимальну структуру викладу навчального матеріалу згідно із зазначеною темою.

Здійснення дидактичного проектування допомагає викладачеві орієнтуватися в основних поняттях і закономірностях, які використовує сучасна педагогічна наука при проектуванні учбового процесу та сприяє формування умінь і навичок студентів згідно із сучасними вимогами.

Література:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – С.24.
2. Кузьминов Р.И. Проектирование инновационных процессов в образовании: понятийно - терминологический аппарат // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 5 -й Международ. научно -метод. конф. Ч. 1. - Сочи, 2003. - С. 61 -62.
3. Муравьева Г.Е. Дидактическое проектирование. – Шуя: ШГПУ, 2000. - 84 с.
4. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин. Пособие для преподавателей – Харьков: УИПА, 2001. – 210с.
5. Подобєдова Т.Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2005. – 17с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЕСТИРІЧНИХ ШКОЛЯРІВ

А.А. Предик

Діяльність вітчизняної загальноосвітньої школи на рубежі 1980-90-х років була переорієнтована на демократизацію і гуманізацію цілей та принципів навчання і виховання підростаючого покоління, на підхід до учня як до найвищої цінності, визнання його права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей. Змінилася, відповідно, й мета діяльності вчителя. Його завданням стало створити передумови для різнобічного розвитку всіх без винятку школярів, сприяти становленню кожного з них як особистості, розвивати його як індивідуальність. За таких умов знання, уміння і навички перетворилися у засіб повноцінного розвитку учнів, зокрема й молодшого шкільного віку.

Орієнтація на розвиток особистісних сил учнів покликана надати всій діяльності вчителя «людського виміру». Це стосується і такої складної, відповідальної діяльності, як оцінювання знань, умінь і навичок школярів. Однак аналіз засвідчує, що сформована практика навчання частіше всього вводить у цей процес не цілісну особистість учня, а його окремі сили – увагу, пам'ять, волю, мислення... Між тим певні психічні процеси – це ще не особистість, наголошують науковці. Ось чому важливо оцінювати не тільки те, що і в якому обов'язі засвоїв і відтворив учень, але й те, як він у цих процесах виявив себе – чи проявив творчість, у чому показав свою винахідливість, що перетворив [5, с.5].

Подібна практика, підкреслимо, у багатьох школах зберігається ще й сьогодні. Хоча багато вчених, які досліджували проблеми оцінювання (Б. Ананьєв, Ш. Амонашвілі, С. Близнюк, К. Делікатний, Н. Зубалій, О. Кононко, В. Полонський, В. Сухомлинський та ін.), і офіційні освітянські органи орієнтували педагогічну громадськість на зовсім інший підхід.

Мета статті – виявити найбільш ефективні підходи до оцінювання навчальної діяльності молодших школярів у педагогічній теорії і практиці досліджуваного періоду.

Педагоги, психологи, як вітчизняні, так і зарубіжні стверджують: для того щоб учень прагнув не просто до виконавчої діяльності, а надавав перевагу творчій праці, необхідно, щоб учитель з допомогою оцінки підняв його до рангу визнаної цінності. Для молодшого школяра дуже важливо, що саме оцінює найбільш авторитетна для нього людина – перший учитель: кількість зробленого, правильність виконання, акуратність кінцевого продукту, винахідливість виконавця. Такі потреби зумовлені тим, що оцінка педагога формує в учня ціннісне ставлення до результатів своєї праці, а через них – і до самого себе. Однак у наукових і методичних роботах констатується той факт, що в більшості випадків навчання зорієнтоване не на вироблення в учнів механізму саморозвитку, а на формування системи знань, умінь і навичок. Замість уваги до процесів, які відбуваються в особистості учня, початкова школа звертається в основному лише до оцінки того, чи відповідає особистість визначеним соціальним нормативам. Саме за цим критерієм оцінюються результати навчання. Так формується виконавець заданих програм, їх відтворювач, своєрідний імітатор дій педагога. Індивідуальні ж відмінності в роботі в цьому випадку розцінюються як небажані, як відхилення від заданої схеми дій.

Безперечно, використання готових зразків (правил, інструкцій) полегшує управління процесом засвоєння знань, створює однакові умови для контролю, корекції оцінки діяльності учня, але при цьому знижує його самостійну активність. Навчаючись у таких умовах, школярі не шукають своїх шляхів розв'язання задач, не вибирають більш цікаві, але складні і ризиковані завдання. Вони надають перевагу відтворенню заданих зразків, гарантуючи собі таким чином бажаний успіх. Якщо ж учитель на відміну від своєї звичної практики запропонує учням вибрати один із можливих способів розв'язання задачі, діти з недовір'ям сприймуть його пропозицію, будуть виявляти несміливість, почнуть заглядати до сусіда по парті, виявлять скутість і страх помилитися.

Для докорінної зміни такої ситуації вчені пропонують «суттєво змінити наявний у шкільній практиці підхід до оцінки знань і умінь учнів. Доцільно змістити акценти із звичного, але в багатьох випадках формального оцінювання кінцевих результатів на фактичний облік затраченої молодшим школярем на їхні досягнення праці» [5, с.7]. Свою позицію вони аргументують тим, що один і той же результат можна отримати ефективним шляхом, а можна і в процесі використання нераціональних способів і прийомів. Кінцевий результат може відображати як невеликі, так і значні фізичні, розумові, вольові й емоційні зусилля виконавця. Таким чином, зовні однакові результати можуть суттєво відрізнитися своєю психологічною характеристикою, що не повинно випадати з поля зору вчителя.

До того ж дослідники початку 1990 -х років стверджують, що, на відміну від величин, які піддаються абсолютному вимірюванню, оцінка не може повністю вилучити суб'єктивність педагога. Це пояснюється насамперед тим, що вона – не проста математична величина, а соціальний інструмент, який відображає рівень реальних успіхів і невдач молодших школярів. Залежно від своєї кваліфікації, майстерності, мудрості педагог користується ним більш або менш успішно. Однак у сучасних умовах, як ніколи раніше, зросли вимоги до гнучкості і варіативності оцінної діяльності вчителя, до його готовності й уміння шукати і знаходити єдино правильне рішення.

Доцільність зміни підходів до використання педагогічної оцінки як необхідного компонента навчальної і виховної діяльності в нових умовах зумовлена певними причинами. Найголовніші з них такі:

- Оцінка орієнтує учнів у власних можливостях.

- Оцінка дозволяє школярам побачити, що і як саме вони знають, наскільки система їхніх знань і умінь відповідає вимогам, що пред'являються до них.
- Оцінка прямо й опосередковано інформує учня про успіхи і невдачі його діяльності.
- Оцінка виражає думку авторитетного дорослого, його міркування про дитину як про учня і особистість [5, с.11].

Педагогічна думка досліджуваного періоду орієнтувала вчителів на те, що процес оцінювання виявиться ще більш ефективним, якщо оцінка вчителя перестане бути проявом лише його власної волі і авторитету. Дитину шкільного віку можна і потрібно навчити об'єктивно і достатньо критично оцінювати зроблене. Прив'язаність дитячої діяльності, її успішності до одних лише оцінок учителя – показник досить низького рівня розвитку самосвідомості учнів. За переконаннями Ш.О. Амонашвілі, «навчальна діяльність, позбавлена власної оцінної активності, одночасно позбувається коригуючої і через це мотивуючої своєї основи» [1, с.66].

А тому, стверджують учені, настала пора педагогам відмовитися від закоренілої звички привласнювати собі монополне право на оцінювання. Учителям потрібно сміливіше вводити в практику свого спілкування самооцінювання і взаємооцінювання як важливі прийоми активізації самосвідомості молодших школярів. Досвід показує, що переважна більшість учнів виявляються вимогливішими «експертами», ніж учителі. Тому до можливостей дітей цього віку варто поставитися з довір'ям і оптимізмом, не перебільшувати їхню нездатність адекватно себе оцінити.

Молодші школярі краще усвідомлюють кінцеву мету навчальної діяльності, навчаться співставляти задум з реальними досягненнями, якщо зрозуміють, що в продукті їх діяльності відсутній «внесок» кожного однокласника, учасника бесіди.

У наукових дослідженнях 1990-х років виокремлюється наявність тісного зв'язку складових єдиного процесу: кінцевий результат – вкладена учнем у його досягнення праця – самооцінка виконавця – оцінне судження учителя – оцінка-бал. Однак цей процес досить часто самочинно скорочується вчителем, при чому скорочується за рахунок вилучення із нього таких важливих складових, як вкладені зусилля учня і його самооцінка. Внаслідок цього процес деформується і набуває скороченого вигляду: кінцевий результат – оцінка-бал. Це засвідчує наявність у діяльності окремих учителів тенденції до спрощення функції оцінки, до позбавлення її головного призначення – повернути учнів обличчям до себе, допомогти зорієнтуватися у своїх можливостях і особливостях, завдяки оптимістичній оцінці дорослого оволодіти високою самоповагою.

У спілкуванні з молодшими школярами, стверджують науковці, вчитель повинен завжди пам'ятати: учні початкових класів сприймають навколишній світ цілісно, вони не поділяють його на теми, напрями, аспекти, як роблять це вчителі. Для них немає «потрібних» і «непотрібних» знань. Ось чому важливо, оцінюючи успіхи учнів, впливати одночасно на їхні почуття, вчинки і думки. Школяр – цілісна особистість, і потрібно, щоб оцінка авторитетного дорослого інформувала його не тільки про те, який він учень, але водночас і про те, яка ж він людина [5, с.34].

У першу чергу викладені вище положення стосувалися шестирічних першокласників, які навчалися в школах України в 1980-1990-х роках. Учені (М.А. Алексєєва, Ш.О. Амонашвілі, А.М. Богуш, Л.І. Божович, О.Л. Венгер та ін.) стверджували, що розвиток дітей даного віку відбувається в новій соціальній ситуації: вони систематично навчаються в умовах загальноосвітньої школи і повинні виконувати вимоги початкового етапу навчання, що в свою чергу передбачає постійну перевірку й спрямування їх діяльності вчителем. Щоб оцінка відіграла функцію регулювання і стимулювання діяльності дітей шестирічного віку, вона повинна співвідноситися з особливостями їхнього психічного розвитку, характером участі у навчальній діяльності.

Аналіз вивчених матеріалів показав, що в перших класах учителі застосовують такі види педагогічної оцінки: оцінні судження з позитивною модальністю (погодження, схвалення, заохочення); з негативною забарвленістю (зауваження, заперечення); символи -

знаки: зірочки, прапорці, трикутники, колобки, медалі, фішки різнокольорові та різні за формою та ін.

У науковій літературі наводяться дані досліджень, які свідчать, що оцінні судження становлять 71,1% випадків перевірки навчальної діяльності шестирічних дітей і 28,9% випадків оцінювання знаками -символами. За змістовними характеристиками педагогічні оцінки теж різні: зафіксовано 59,4% коротких невмотивованих оцінок і 40,6% мотивованих оцінних суджень [3, с.5].

У результаті аналізу етапів контролю діяльності шестирічних учнів під час виконання ними навчальних завдань дослідниками було виявлено, що в більшості випадків оцінюється кінцевий етап діяльності, тобто домінує орієнтація вчителів на результативні оцінки – 50,2%, поетапні – 11,1% і процесуальні оцінки – 38,7% [3, с.5].

«Одержані дані, – зазначає Н.В. Зубалій, – підтверджують залежність використання оцінки від загального стилю педагогічного керівництва вчителя, його досвіду. Так, молоді вчителі, які мають стаж роботи від одного до трьох років, в оцінюванні діяльності дітей шестирічного віку застосовують переважно результативну оцінку, як, наприклад: «Молодці, всі виконали завдання». Вчителі зі стажем роботи понад п'ять років користуються здебільшого поетапною і результативними оцінками, при цьому домінує немотивована позитивна оцінка типу: «Так, правильно, продовжуй», «Добре засвоїв матеріал, молодець» [3, с.5].

Аналізуючи зв'язок педагогічної оцінки з успішністю шестирічних учнів, учені виявили певні особливості. Так, у процесі оцінювання діяльності дітей з високим і середнім рівнем успішності вчителі користуються позитивними оцінними судженнями, а також символами-знаками, які діти сприймають як бальні оцінки: зірочки – це «5», прапорець – «4», трикутник – «3», колобок, що плаче, – «2».

У процесі контролю навчальної діяльності дітей з низьким рівнем успішності вчителі здебільшого використовують негативні оцінні судження і символи-знаки: трикутник, колобок, що плаче. Близько 10% педагогів, перевіряючи навчання дітей даної групи, виділяють позитивне в їхній діяльності, оцінюють зусилля, які були докладені дитиною для виконання завдання.

Однак науковці застерігали учителів, які працюють із шестирічками, що не варто запроваджувати оцінку у вигляді знаків-символів, бо вони вносять у життя учнів, особливо з низьким і середнім рівнями успішності, фактор тривожності, що негативно позначається на формуванні у них позитивного ставлення до навчання [3, с.10].

У науковій літературі досліджуваного періоду стверджувалось, що педагогічна оцінка є важливим фактором формування позитивного ставлення до навчання, оскільки вона відображає думку вчителя про кожного з дітей, тому доцільно оцінювати не тільки фактичні знання, а й ставлення учнів шестирічного віку до навчання. При цьому слід враховувати, наскільки ставлення школярів до виконання ними конкретного завдання відповідає оцінним критеріям. Отримані дослідниками результати спостережень за діяльністю учнів свідчать про те, що їхня старанність і докладені зусилля не завжди забезпечують досягнення бажаних результатів. А тому під час оцінювання діяльності шестирічних дітей учителям слід зважати на тип емоційного ставлення до навчання, заохочувати зусилля школярів там, де ще не досягнуто належних успіхів. Ці зусилля заслуговують на те, щоб їх теж відзначили.

Наголошувалось і на тому, що при перевірці діяльності шестирічних учнів учитель повинен враховувати такі показники: а) ступінь усвідомлення учнями вимог, які ставляться до їхньої діяльності; б) характер прояву переживань, пов'язаних з оцінкою; в) реакцію дітей на позитивну і негативну оцінку та її вплив на діяльність шестирічок.

Як важлива умова належного усвідомлення першокласниками педагогічної оцінки науковцями розглядалася її мотивація. Адже, аргументуючи оцінку, показуючи її об'єктивність, учитель привчає дітей до самоконтролю, самооцінки своїх знань, а також взаємооцінки. Мотивована педагогом оцінка сприймається учнями як справедлива, єдино правильна, що є основою встановлення дружніх стосунків між самими дітьми, з одного боку, і між учителем та школярами, з другого.

Обґрунтовуючи оцінне судження, вчитель привчає шестирічних дітей самокритично аналізувати свою діяльність. Для цього під час оцінювання діяльності учнів використовуються різні способи мотивування оцінних суджень. Одним із ефективних прийомів, що сприяє усвідомленню дітьми певних вимог, є демонстрація кращих зразків виконаного завдання. Особливого значення набуває цей прийом для учнів шестирічного віку, котрі ще не завжди добре розуміють, якими мають бути результати їхньої діяльності, не вміють критично оцінювати як свої дії і вчинки, так і інших людей.

Завдяки оцінці, яка дається вчителем за навчальну роботу, дитині стають зрозумілішими вимоги, а через пояснення вимог сама оцінка педагога усвідомлюється як об'єктивна й заслужена. Тому вчителю необхідно своєчасно і обов'язково оцінювати діяльність шестирічних учнів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них та ставлення до навчання.

Визначаються в науковій літературі даного періоду й особливості індивідуального підходу до оцінювання навчальної діяльності шестирічних школярів. До них, зокрема, належать: а) врахування емоційного стану кожної дитини та її можливостей; б) доброзичливе ставлення до школяра; в) мотивація оцінки; г) гарантування успіху у виконанні завдання; д) акцентування уваги колективу на досягненнях кожної дитини.

Науковці виділяють також прийоми, якими доцільно користуватися вчителям у роботі з учнями 1 класів. Вони пропонують: уважно поглянути на дитину або покласти їй руку на плече, щоб вона знову почала напружено працювати; не підкреслювати успіхи одних і невдачі інших дітей; не протиставляти сильних школярів і слабших; не вичитувати учневі за його прорахунки перед усім класом, а частіше проводити бесіду особисто з кожною дитиною; помічати навіть маленькі успіхи повільно встигаючих шестирічних учнів, але не наголошувати на цьому як на чомусь несподіванці; виховувати розуміння, що здібності до успішного навчання – лише одна з численних позитивних якостей особи; уважно, вдумливо ставитися до всього, що відбувається з школярами цього віку; знайти й підтримати в кожній дитині іскорку доброти [3, с.26].

Аналіз джерельної бази засвідчує, що в дидактиці 1990 -х років активно формувалася загальнодидактичний рівень осмислення показників навчання школярів, при чому показники знань описуються через оволодіння їхніми елементами, що виражається у виконанні учнями інтелектуальних операцій, які піддаються об'єктивному вимірюванню. Відповідно до цього змінюються і підходи до оцінювання навчальних досягнень школярів. На думку вчених, оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що насамперед передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. Визначення рівня навчальних досягнень учня особливо важливе з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетенції, тобто загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Поняття компетентності, як бачимо, не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [2, с.244].

Мотиваційна готовність до навчання є однією з суттєвих позицій, що визначає успішність (неуспішність) дитини. Результати експериментальних досліджень показали, що із 100 дітей-шестирічок мотиви навчання збігаються із спрямованістю інтелектуальних потреб, пізнавальних інтересів лише у 34% школярів.

Таким чином, в організації навчально-виховної роботи із школярами-початківцями велике значення має усвідомлення вчителем психологічних функцій педагогічного оцінювання як єдності констатуючої, кореляційної та формуючої складових.

Ефективність педагогічного оцінювання визначається системою психолого-педагогічних засобів, які спрямовують когнітивну, емоційно-вольову та оцінно-рефлексивну активність школярів і здійснюють керівництво їх навчальною діяльністю. Під впливом оцінювання активізується осмислення дітьми вимог педагога до рівня їхніх знань, розвиток навчально-пізнавальних мотивів учіння, формування особистості учня [4, с.122].

Дослідники наголошували на тому, що в оцінюванні навчальної діяльності школярів не слід уникати негативних емоцій, бо постійне благополуччя, захвалювання учнів може призвести до застою в їх розвитку. Треба створювати такі умови, коли б незадоволення невдачею спонукало дитину шукати кращі способи навчальної діяльності. Важливо, щоб емоції, пов'язані з різними труднощами в навчанні, не переходили в емоційну напруженість. Усе це підвладне оцінці, якщо вчитель управляє навчанням з позиції бачення перспектив розвитку учня, його пізнавальних можливостей, розглядає невдачі як закономірне явище, зумовлене необхідністю вдосконалювати знання. Це реалізується в оцінці, коли вчитель висловлює співчуття з приводу невдачі, визначає способи виправлення помилки й висловлює впевненість в успіху.

Було б помилкою, стверджують учені, оцінку робіт підміняти похвалою. Навіть за лаконічної форми висловлювання ціннішими є оцінки «правильно-неправильно», «Я твоєю роботою задоволена», ніж «Молодець, я тобою задоволена», оскільки в першому випадку оцінка пов'язана з аналізом того, що виконав учень, а в другому – з його особистістю. Потрібно, щоб учень розглядав оцінку як показник рівня знань, умінь і розумів – оцінюються його конкретні дії.

Під час оцінювання слід також враховувати своєрідність впливу оцінки відповідно до особистісних якостей дитини. Варто заохочувати частіше й емоційніше дітей сором'язливих, пасивних, з хворобливим самолюбством, рідше і стриманіше – самовпевнених [6, с.283].

Контроль і перевірка дають найбільше користі, якщо здійснюються систематично. Однак це зовсім не означає, що в роботі з шестирічками треба додержуватися правила: чим частіше здійснюється контроль, тим краще. Надмірність перевірних завдань нервує учнів, призводить до марних витрат часу.

Першорядне значення має не частота, а своєчасність контролю в межах окремого уроку і всієї теми.

Необхідно уникати також одноманітних форм письмової перевірки. Об'єктивні умови для цього вчитель початкової школи має. Так, тільки одних диктантів можна використовувати більше 10 – слуховий, зоровий, вільний творчий, вибірковий, комбінований та ін. Списування як форма перевірки теж має широкий діапазон варіантів [6, с.283].

Висновки. Як бачимо, педагогічна наука протягом досліджуваного періоду здійснювала активні спроби вирішити проблему об'єктивного контролю та оцінки знань, але при цьому наштовхувалась на низку труднощів, у тому числі організаційних та психологічних. Справа в тому, що вчителі без задоволення сприймають нововведення контролю результатів навчання, оскільки від них вимагається зусилля зрозуміти нові системи та витрати часу на їхнє освоєння і застосування. І все ж ці пошуки та результати стали надійною основою для докорінного реформування оцінювання навчальної діяльності молодших школярів у наступному столітті.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984.
2. Зайченко І.В. педагогіка. – К. : «Освіта України», 2006. – 528с.
3. Зубалій Н.П. Педагогічна оцінка шестирічних учнів. – К.: Видавництво т -ва «Знання» України, 1991. – 32с.
4. Коршун Т.В., Водолазька С.І. Проблема оцінювання школяра-початківця // Проблеми переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку 2 -3 листопада 2000р. – Донецьк: ВАТ «УкрНТЕК», 2000. – 318с.
5. Условия эффективного использования педагогической оценки в учебно-воспитательном процессе: (Метод. рекомендации учителям начальных классов, руководителям общеобразовательных школ / Подгот. Е.Л.Кононко и др). – К., 1990 – 48с.
6. Федорчук В.І. Оцінювання навчальних досягнень учнів перших класів чотирічної початкової школи Проблеми переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання // матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку 2 -3 листопада 2000р. – Донецьк: ВАТ «УКРНТЕК», 2000. – С.283 -288.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛАХ С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

С. Сейдаметова

Педагогический эксперимент проводится с целью проверки выдвинутой гипотезы и с целью проверки педагогической эффективности разработанной программы, рекомендаций, учебного пособия, методики преподавания, построенных в соответствии с теоретическими положениями дидактики в системе межпредметных связей.

Педагогический эксперимент в школах с крымскотатарским языком обучения проводился с целью проверки педагогической эффективности разработанных автором на базе программы общешкольного курса информатики (авторы М.И. Жалдак, Н.В. Морзе, Г.Г. Науменко) системы упражнений, учебно-методического пособия к ним, методики преподавания, построенных в соответствии с теоретическими положениями дидактики интегральных курсов в системе межпредметных связей [1].

Перед педагогическим экспериментом, проводимым в крымскотатарских школах Автономии, ставились следующие задачи:

1. Апробации:

- разработанного учебно-методического пособия;
- разработанной тетради на печатной основе;
- разработанной методики преподавания информатики в школах с крымскотатарским языком обучения;
- разработанной системы упражнений.

2. Выявления:

- доступности материала, представленного в учебно-методическом пособии и тетради на печатной основе, разработанной системы упражнений.

3. Определение:

- влияния реализации разработанных систем упражнений учебно -методического пособия, тетради на печатной основе и методики преподавания на качество усвоения учащимися школ с крымскотатарским языком обучения информатики с элементами родного языка.

Педагогический эксперимент проводился в нескольких школах Автономной Республики Крым в течение пяти лет (с 2000 по 2005 годы). Он был разделен на несколько этапов.

2000-2001 учебные годы – проводился констатирующий эксперимент.

Целью проведения констатирующего эксперимента являлось изучения качества преподавания информатики в школах с крымскотатарским языком обучения; определить, какой программой и какими учебно-методическими пособиями пользуются учителя информатики, преподающие в национальных школах; на каком уровне введены элементы крымскотатарского языка на уроках информатики.

Полученные нами результаты показали следующее:

1. Преподавание информатики в школах с крымскотатарским языком обучения ведется на удовлетворительном уровне.

2. Программа, используемая учителями информатики, разработана М.И. Жалдаком, Н.В. Морзе, Г.Г. Науменко и утверждена Министерством образования Украины [1].

3. Учебные пособия по информатике, используемые для преподавания предмета информатика в 7 -8 классах также разработаны М.И. Жалдаком, Н.В. Морзе.

4. Уроки информатики проводятся на русском языке без введения элементов крымскотатарского языка.