

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ред. В. А. Сластенина. — М.: Academia, 2002. — 264 с.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 2006.
3. Богомолов А. Н. Средства массовой коммуникации: культурологический и дидактический аспекты (русский язык как иностранный): Автореф. дис. ... канд. культурологических наук: 24.00.04. — М., 1997. — 24 с.
4. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації. — К.: К.І.С., 2002. — 100 с.
5. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования. [Электронный ресурс] <http://www.mediaeducation.ru/publ/standart.shtml>
6. Медиаобразование в России: проблемы и перспективы (Материалы Первой Всероссийской интернет-конференции Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России) 2004. [Электронный ресурс] <http://edu.of.ru/attach/17/3401.doc>
7. Наер В. Л. Прагматический аспект английского газетного текста // Коммуникативные и прагматические особенности текстов разных жанров. — М., 1981. — С. 106–116.
8. Онкович Г. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіаосвіти // Дивослово. — 2007. — № 5. — С. 29–31.
9. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — К., 1995. — 44 с.
10. Стрельцов Б. В. Основы публицистики. Жанры: Учеб. пособие. — Минск: Университетское, 1990. — 240 с.
11. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнение экспертов. [Электронный ресурс] <http://www.edu.of.ru/attach/17/946.doc>
12. Федоров А., Челышова И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. — Таганрог: Познание, 2002. — 266 с.

Надія ОСТРОВСЬКА

**ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ  
СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО ІНСТИТУТУ**

*У статті розглядаються питання впровадження особистісно-орієнтованого підходу до оцінювання навчальних досягнень студентів агротехнічного інституту на основі принципу диференціації з використанням тестового контролю, виокремлено педагогічні умови впровадження особистісно-орієнтованого навчання дисциплін гуманітарного циклу.*

Удосконалення навчального процесу потребує застосування сучасних педагогічних підходів та умов, методів навчання та контролю. На процес засвоєння знань і формування практичних умінь і навичок студентів впливають різні фактори. Серед них ми визначаємо педагогічні умови, застосування особистісно-орієнтованого підходу, диференціацію навчальних завдань відповідно до рівнів засвоєння знань і метод тестування. П. Олійник тлумачить педагогічні умови як сукупність причин, від яких залежить успішність навчального процесу, і називає їх дидактичними факторами (принципами) [4, 67]. Серед факторів або педагогічних умов, які впливають на ефективність навчального процесу, що має особистісно-орієнтовану спрямованість, є також: активізація мотивації учіння; формування вмінь студентів учитися, бути самостійними; активність студентів у навчанні; забезпечення стимулювання, регулярності і систематичності навчання; розвиток мислення при засвоєнні студентами знань.

Тому **метою нашої статті** є визначення ефективності відповідних педагогічних умов і методу тестування на основі принципу диференціації в умовах особистісно-орієнтованого навчання на заняттях з політології в агротехнічному інституті.

На основі аналізу стану теорії і практики вивчення факторів впливу на навчальний процес ми запропонували виокремити такі педагогічні умови впровадження особистісно-орієнтованого навчання дисциплін гуманітарного циклу в агротехнічних інститутах: створення особистісно-орієнтованого середовища; забезпечення внутрішньої мотивації вивчення дисциплін гуманітарного циклу; урізноманітнення форм навчальних занять; створення ситуацій успіху; врахування індивідуальних особливостей студента [5].

В умовах особистісно-орієнтованого навчання стає можливим створення освітнього середовища, яке сприяє визнанню індивідуальності того, хто вчиться, передбачає спеціальний відбір навчального, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком студентів у ході оволодіння знаннями.

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає відмову від готових, стандартних шляхів вирішення проблем та перехід до викладання дисциплін гуманітарного циклу, зокрема історії, філософії та політології, в агротехнічному інституті у формі «пояснення — пошуку», звернення до особистості студентів, урахування їх вікових особливостей, інтересів, життєвого досвіду.

Наші дослідження показали, що особистісно-орієнтований підхід до кожного студента передбачає нове розуміння індивідуалізації навчання, яке полягає у плануванні рівня обов'язкових результатів навчання і на цій основі — вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом. Враховуючи власні здібності, нахили, інтереси і потреби в умовах впровадження особистісно-орієнтованого навчання, кожен студент має можливість вибрати обсяг та глибину засвоєння певного матеріалу, оптимізувати навантаження.

Важливою індивідуальною особливістю кожного студента, яку необхідно враховувати при організації особистісно-орієнтованого навчання, є рівень навченості. При розробці класифікацій рівнів навченості, які підлягають оцінюванню, дидакти виходять із загальновідомого поділу психічної діяльності, а відтак навченості на два види: репродуктивний (відтворення) і продуктивний (творчість). Однак відповідний теоретико-пізнавальний підхід до класифікації рівнів навченості можна назвати семіотичним (від грец. семіотика — наука про різні системи знаків, які використовують для передачі інформації), стрижнем якого є термінологічний ряд: уявлення — знак — поняття — судження — вислів. Наявність значної кількості класифікацій, в яких рівні навченості мають різні назви та неоднаково окреслюються, є свідченням різночитань щодо обговорюваної проблеми. Крім того, автори пропонують різну кількість самих рівнів навченості: три — сприймання, розуміння і запам'ятовування нових знань; їх застосування у знайомій ситуації; застосування знань і засобів діяльності в нових ситуаціях (І. Лернер, М. Скаткін); чотири — репродуктивний, рівень стандартних операцій, аналітико-синтетичний, творчий (В. Безпалько, О. Бугайов, В. Паламарчук); п'ять — розрізнення, запам'ятовування, розуміння, елементарні вміння та навички, перенесення (В. Сімонов) [6].

Якщо застосувати відомі з теорії і практики вирази, то для кожного рівня можна навести кілька окреслень. Наприклад: для рівня 1 — розрізнення, формування уявлень, дифузно-розсіяне знання — низький рівень; для рівня 2 — запам'ятовування, знання — низький рівень, задовільно; для рівня 3 — розуміння, понятійне знання — середній рівень, перенесення, відтворення — добре; для рівня 4 — елементарні вміння і навички, застосування — високий рівень, добре або відмінно; для рівня 5 — перенесення, творчість, аналіз — синтез — оцінювання — високий рівень, відмінно.

Отже, всі рівні навченості з погляду психічних процесів фактично є репродуктивно-продуктивними. Тому для конструювання єдиної інтерпретації рівнів навченості, яка могла б об'єднати більшість із запропонованих класифікацій, можна виокремити наступні групи рівнів навченості: репродуктивні, змішані та продуктивні. Звичайно, такий поділ можна вважати дещо спрощеним, тому що кожен з рівнів має широкий діапазон ознак: репродуктивні — від розрізнення понять до запам'ятовування (об'єднують 1 і 2 рівні); змішані — від розуміння до відтворення і оперування знаннями в стандартних умовах (згруповують 3 і частково 4 рівень); продуктивні — від вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати до творчого перенесення і застосування знань у нестандартних ситуаціях (4 і 5 рівень).

Такий аналіз дозволив зробити висновок, що різкої межі між рівнями навченості немає, тому, чим ширшим буде діапазон оцінювання цих процесів, тим точнішим виявиться результат контролю.

Масовому контролю й оцінюванню найчастіше підлягають знання перших трьох рівнів навченості студентів. Четвертий і п'ятий — найвищі рівні — вимагають індивідуального підходу до студентів у процесі навчання, контролю і оцінювання навчальних досягнень. Але в агротехнічному інституті таких студентів є дуже мало.

У процесі особистісно-зорієнтованого навчання використовуємо рівневу диференціацію, яка враховує нове розуміння індивідуалізації навчання та полягає в плануванні його результатів на трьох рівнях засвоєння знань. Кожний із рівнів студент вибирає, враховуючи свої здібності,

нахили, інтереси й пізнавальні потреби, і таким чином певною мірою оптимізує своє навчальне навантаження, оскільки в цьому випадку відбувається самооцінка і співставлення рівня навченості студента відповідно до критеріїв оцінювання [3]. Важливою складовою особистісно-орієнтованого навчання є діагностування мислення за такими показниками:

- рівень виконання розумових операцій;
- переключення з відомого способу дій на невідомий;
- передбачення і проектування можливих наслідків впливу відповідно до поставлених завдань;
- рівень творчого осмислення дій.

За такого підходу створюється можливість поділу студентів на чотири типологічні групи (за Л. Малакановою) [2]:

- група низького рівня — працює на рівні інтуїції;
- група середнього рівня — відповідає репродуктивному рівню;
- група достатнього рівня — характеризується як репродуктивно-творчий рівень;
- група високого рівня — володіє виявом творчого мислення.

Такий поділ узгоджується з рівнями засвоєння знань за В. Беспальком: пізнання, відтворення, застосування, творчість [1].

**Високий рівень.** Студенти виявляють позитивне ставлення до процесу засвоєння знань. Вони адекватно оцінюють рівень розвитку своїх організаційних умінь і навичок, вміють формулювати проблему в процесі навчання, можуть самостійно вирішувати навчальні завдання підвищеної складності, здійснювати самоконтроль.

**Достатній рівень.** Студенти характеризуються бажанням вчитись, вміють самостійно одержувати знання, але недостатньо вміють здійснювати контроль за власними досягненнями.

**Середній рівень.** Студенти загалом проявляють позитивне ставлення до самостійної роботи. Більшість з них адекватно оцінює рівень розвитку своїх організаційних якостей, сформованість відповідних навичок і умінь. Вони володіють певними знаннями з питань самоорганізації самостійної роботи. Цей рівень передбачає здатність студентів самостійно визначати близькі цілі, розробляти план їх досягнення з урахуванням наявної ситуації. Виявляють епізодичну активність. Переважає репродуктивна діяльність.

**Низький рівень.** Студенти проявляють негативне ставлення до самостійної роботи. Вони неадекватно оцінюють рівень розвитку своїх організаційних умінь і навичок. У них майже відсутні знання про самоорганізацію самостійної роботи, вони потребують допомоги викладача з організації самостійної роботи, зокрема, у визначенні мети навчально-пізнавальних дій, ієрархії цілей. У них переважає діяльність за зразком [5].

Для визначення рівнів самоорганізації студентам видається перелік завдань різного рівня складності, на які необхідно знайти відповідь у додатковій літературі, загальною кількістю 12. Таких варіантів є 20. Кожне завдання оцінюється певною сумою балів. Завдання розраховані на самостійність у підготовці. Динаміка рівнів самоорганізації студентів показала позитивні результати, що вказує на правильність обраного напрямку досліджень. Числове вираження представлено у таблиці 1:

Таблиця 1

Динаміка рівнів самоорганізації студентів під час експерименту

Групи	Кількість студентів	Етапи експерименту	Рівні самоорганізації студентів		
			Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Контрольна	60	Початок	6,5	42,6	50,9
		Закінчення	8,2	43,5	48,3
Експеримент	60	Початок	6,4	44,8	48,8
		Закінчення	18,6	58,7	22,7

Результати досліджень показують, що кількість студентів у контрольній групі, які перебували на низькому рівні самоорганізації, зменшилася на 2,6%, а на високому рівні — збільшилася на 1,7%. Такі зміни ми пояснюємо природним впливом навчального процесу. А

значні зміни в експериментальних групах — це результат ефективності запропонованих педагогічних умов та методики організації самостійної роботи, яка базується на диференціації завдань, згідно з рівнями засвоєння знань.

Результати контрольних робіт з політології, проведені на початку і закінченні експерименту, показали доцільність впровадження особистісно-орієнтованого навчання з даного предмету (табл.2).

Таблиця 2

*Динаміка рівнів засвоєння знань студентів з політології під час експерименту*

Групи	Кількість студентів	Етапи експерименту	Рівні засвоєння знань студентів(%)			
			пізнавання	відтворення	засосування	творчість
КГ	60	Початок	8,5	52,2	25,9	13,4
		Закінчення	9,2	53,5	28,5	8,8
ЕГ	60	Початок	7,0	50,8	22,5	11,6
		Закінчення	5,2	38,2	32,4	24,2

У ході експерименту суттєво збільшилася кількість студентів, які здатні працювати на рівнях застосування і творчості (на 14,4%), і зменшилася їх кількість на рівнях пізнання і відтворення (15,6%). У контрольних групах зміни незначні. Аналогічні результати були одержані і для інших дисциплін. Таким чином, запропонована сукупність педагогічних умов, принцип диференціації та особистісно-орієнтований підхід до навчання студентів політології забезпечили ефективність цього процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 190 с.
2. Малаканова Л. В. Диференційований підхід у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх вчителів // Вища і середня педагогічна освіта. — К.: Вища школа, 1991. — Вип. 15. — С. 91–95.
3. Мурачковський Н. И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке // Советская педагогика. — 1983. — № 10. — С. 35–40.
4. Олійник П. М. Форми та методи активного навчання при підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і критерії їх вибору // Науковий вісник Національного аграрного університету. — 2000. — Вип. 30. — С. 61–71.
5. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований навчально-виховний процес як умова підвищення якості знань з гуманітарних дисциплін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. — Київ-Запоріжжя, — 2005. — Вип. 34. — С.118–122.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М.: Логос, 1996. — 215 с.

Олена КУЛИК

### ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

*У статті проаналізовано основні теоретичні підходи щодо визначення сутності творчої самореалізації та її впровадженні у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів, зокрема технічних, охарактеризовано рівні самореалізації майбутніх інженерів.*

Сьогодні актуальною є проблема розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів у технічних вищих навчальних закладах. Формування особистості майбутнього інженера відбувається згідно з вимогами державного стандарту вищої освіти та Болонської конвенції. Перед нами постає завдання сформувати такого спеціаліста, який здатен до швидких змін у суспільстві та професійному середовищі й відповідно реагує на ці зміни. Він повинен володіти необхідними для сучасної економіки знаннями та практично застосовувати їх під час своєї професійної діяльності. Отже, на перше місце у процесі підготовки майбутніх спеціалістів, у т. ч. інженерів, висувається можливість створення умов для різнобічної реалізації творчих здібностей останніх. Сучасний навчально-виховний процес у вищій школі передбачає