

Механізм творчого пошуку дає поштовх еволюції майбутнього педагога-музиканта, який звертається до музики і до музичної педагогіки як до безперервно розвиваючої цілісності. Поступове розширення цього пізнавального горизонту супроводжується зростаючим пізнавальним «голодом», і потребує від нього нової глибини переосмислення «всієї канви системи категорій» музично-педагогічної освіти.

Чим активніше працює механізм творчого пошуку, тим сильніше потреба в осягненні самої сутності майбутньої професії вчителя музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кир'якова А.В. Ориентация личности в мире ценности. Оренбург, 1996.
2. Лосев А.Ф. Логика символа. // Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
3. Секреты фортепианного мастерства. Мысли и афоризмы выдающихся музыкантов. Сост. Н. Енукидзе, В. Есаков. М., 1988.
4. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. – Л., 1989.
5. Щербакова А.И Аксеология музыкально-педагогического образования. – М., «Прометей», 2001 – 424 с.

Інна ГРОД

*кандидат фізико-математичних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
grodin@fizmat.tnpu.edu.ua*

Любов ШЕВЧИК

*кандидат біологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна
shevchyklubov45@gmail.com*

ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Процес навчання та виховання потребує оцінювання, аналізу та коригування цих процесів. У дослідженнях з професійної педагогіки в першу чергу розглядаються методи і критерії, за допомогою яких вимірюється те чи інше педагогічне явище і збираються вихідні дані для подальшої статистичної обробки. У дослідженнях з професійної педагогіки найчастіше доводиться оцінювати динаміку розвитку професійних знань, умінь і навичок окремих учнів і порівнювати результати педагогічного

експерименту або спостереження експериментальних і контрольних груп. Крім того, дуже часто потрібно визначати індивідуальні психолого-фізіологічні властивості учнів та їх розвиток у навчальному процесі, поведінку учнів у колективі, тощо.

Оцінювання результатів навчальної роботи в закладі також є виміром, результат якого – оцінка.

При вимірюванні результати дослідження порівнюються зі значеннями відповідної вимірювальної шкали, де кожне реальне значення має формальне найменування, яким зазвичай виступає число. Вимірювальні шкали бувають трьох основних типів.

1. Шкала найменувань (або номінальна шкала). Жодне з її значень не є більше, менше, краще або гірше інших. Значення шкали найменувань не порівнюються.

Шкалами найменувань є, наприклад, шкала статі учнів (значення: хлопчик – дівчинка), шкала національностей (значення: естонець, українець, тощо), шкала інтересів (значення: інтерес до музики, літератури, спорту, тощо).

При використанні шкали найменувань вимір часто називають визначенням або класифікацією.

2. Порядкова (або ординальна шкала). Її значення мають природну послідовність, і їх можна розставляти в одному порядку в ряд, який починається від найменшого і до найбільшого значення. Важливо тут те, що інтервали або кроки шкали непорівнювані.

Типовою порядкової шкалою є і шкала шкільних оцінок. Шкільні оцінки – рангові величини, які не являються результатами кількісних вимірювань. Тут вища оцінка означає більш високий рівень яких-небудь властивостей (знань, умінь), ніж нижчі оцінки, але не показує точно, наскільки цей рівень вищий якогось нижчого рівня. Такі оцінки показують якість, а не кількість вимірюваного явища.

3. Інтервальна (або кількісна шкала). При цій шкалі точно відомо, на скільки один інтервал шкали більше або менше іншого. При рівномірній інтервальній шкалі інтервали однакові. Одночасно при додаванні і відніманні показників інтервальної шкали можна надавати результатам змістовний сенс.

Якщо за допомогою критеріїв визначається не місце знань учня щодо знань інших учнів, а рівень його знань щодо необхідних програмних знань, то отриману таким чином оціночну шкалу можна вважати інтервальною шкалою. (Так, наприклад, подібними критеріями є кількість вирішених завдань, кількість допущених у роботі помилок, кількість засвоєних

одиниць навчання, точність практичної роботи і швидкість її виконання та інші безпосередньо вимірювані показники. Їх характеризують кількісні, а не суб'єктивні, якісні ознаки.)

Особливим видом інтервальної шкали є альтернативна, або дихотомна шкала, яка містить тільки два значення. Вона складається зазвичай як шкала найменувань (пари значень «так – ні», «краще – гірше», «хлопчик – дівчинка» тощо). Так як педагогічним явищам часто доводиться давати альтернативні оцінки, то така шкала в педагогічних дослідженнях застосовується досить часто.

Але слід мати на увазі, що поряд з показниками, які кількісно характеризують педагогічні явища і підкоряються статистичній обробці, у дослідженнях з профпедагогіки треба обов'язково застосовувати і якісний аналіз педагогічних явищ.

Для об'єктивної оцінки результату навчальної роботи в психолого-педагогічних дослідженнях використовують різні критерії. Розглянемо деякі з них. Одним із головних показників ефективності навчального процесу вважається індивідуальний темп роботи (T) і встигання (a).

$$T = \frac{t}{n} \quad (1)$$

$$a = \frac{k}{K} \quad (2)$$

де t – час, який потрачено на засвоєння матеріалу, n – об'єм засвоєного матеріалу, k – кількість правильно виконаних операцій, K – кількість необхідних операцій для отримання правильної відповіді. Якщо задача вирішена правильно, то $a=1$, при нерозв'язаній задачі $a=0$, при незакінченому розв'язанні $0 < a < 1$.

Існує і інша формула:

$$K_y = \frac{N_1}{N} 100, \quad (3)$$

де K_y – встигання, N_1 – кількість правильних відповідей, N – загальна кількість заданих питань.

Для визначення ефективності навчальної роботи достатньо порівнювати успішність по оцінках. Причому час, потрачений на засвоєння інформації, зазвичай беруть середній для всього класу або навчальної групи.

У дослідженні теоретичних проблем професійної освіти слід обов'язково застосовувати два види критеріїв: кількісні критерії, які отримуються на основі інтервальної шкали (нею передбачається зіставлення величини досліджуваної ознаки з певним стандартним інтервалом, який приймають за одиницю міри) і які можна обробляти

статистичними методами; якісні критерії, які не можна безпосередньо вимірювати в інтервальній шкалі, проте за допомогою яких можна аналізувати зміст педагогічних явищ.

Визначати рівень засвоєння матеріалу учнями протягом уроку (уроків) слід безпосередньо після навчання або ж після двох-трьохгодинної перерви. Для цієї мети передбачаються короткі контрольні роботи або тести, в яких питання повинні бути згруповані відповідно за рівнями засвоєння [2].

Перша група питань в тесті повинна відповідати вимогам першого рівня засвоєння, друга група – вимогам другого рівня і т. д. (у свою чергу в рівні може бути кілька питань) [1]. Якщо, наприклад, учні повинні відповісти всього на 12 питань (знайти 12 правильних відповідей), то перші три мають охопити перший рівень засвоєння, другі три – другий рівень засвоєння і т. д.

Іноді учні, дійсно, отримують на уроці відомості лише за матеріалами, які відповідають вимогам одного певного рівня засвоєння. Оцінювати учнів у такому випадку слід, звичайно, в межах тільки цього рівня. Якщо у складених за вищенаведеним критерієм контрольних роботах є завдання різного рівня, то необхідно враховувати їх результати окремо або використовувати при підсумовуванні результатів різні коефіцієнти.

Проблема визначення, наскільки успішний та якісний навчальний процес, не має однозначного вирішення. Оцінити якість здійснення навчання можна тільки комплексними засобами, розраховавши основні статистичні параметри на основі даних про успішність студентів, учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грод І.М. Комбінована тестова програма як засіб автоматизованого навчання і контролю знань. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2008. №7. С. 143-146.
2. Вимірювання в освіті: Підручник / За редакцією О. В.Авраменко. Кіровоград: Лисенко В. Ф., 2011. 360 с.