МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ САДРИДДИНА АЙНИ

На правах рукописи

УДК:371+377(575.3)

ХОЛБОБОЕВА ХОСИЯТ БОЙМУРОДОВНА

Педагого-психологическое влияние оценочной деятельности учителя на самооценку младшего школьника в процессе его успешного развития (в условиях современных школ Таджикистана)

5.8.1. - Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель -
доктор педагогических наук,
профессор Шарипова Д.Я.

Душанбе - 2022г.

Введение…….....3-17

Глава I. Теоретико-методологические основы оценочной деятельности учителя и самооценки учащихся**……**18

1.1. Вопросы изучения оценочной деятельности учителя и самооценки учащихся в психолого-педагогической науке ……..18-41

1.2. Педагого-психологическая характеристика самооценки младшего школьника и её воздействие на достижение успешности в обучении…….....41-73

Выводы по первой главе…….....73-76

Глава II.Оптимизация механизмов влияния оценочной деятельности учителя на формирование учебно-познавательной мотивации и самооценку младших школьников……77

2.1. Педагого-психологические проблемы успешности обучения учащихся младших классов на современном этапе…….....77-107

2.2.Пути совершенствования влияния оценочной деятельности учителя и самооценки учащихся на развитие личности младшего школьника и его формирование (итоги опытно-экспериментальной работы)……107-151

Выводы по второй главе…….. ……151-155

Заключение…….156-163.

Библиография……164-178

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обоснована тем, что в современном мире человек отдаляется от своего истинного предназначения, причиной чего является влияние научно-технического, индустриально-организованного прогресса. На фоне идей личностно-ориентированного образования, вопрос оценивания учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях ставится более остро. В учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений, в последнее время, самооценивание выделяется в самостоятельное направление, оценка выступает основным, авторитетным, средством оценивания учителем результатов учебной деятельности ученика.

Модернизация и качественное обновление образования, осуществляемые в Республике Таджикистан, требуют формирования и обустройства новой модели школы современного образца, согласно вызовам времени и соответствия уровню профессиональной компетентности учителей и руководителей образования. В последние годы широкое распространение в современной педагогике феномена контроля, оценки и самооценки в учебно-воспитательном процессе послужило причиной того, что самооценивание младших школьников и их самоконтроль, являются самостоятельным направлением в деятельности учащихся и результативным итогом, контролируемым учителем.

О необходимости усовершенствования разработок новых результативных методов оценки и улучшения качества образовательных систем в обучении, обогащения обратной связи учащихся для академической успеваемости, как одного из эффективных путей достижения целей в развитии человеческого потенциала, говорится и международном нормативно-правовом документе ЮНЕСКО «Образование для всех».

Особое внимание, в данном документе, уделяется целесообразности разработки объективных критериев оценки, которые могли бы положительно

повлиять на весь учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения.

Вектор нормативно - правовых документов, принятых в Республике Таджикистан (Законы Республики Таджикистан «Об образовании», «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей»; Концепция государственной политики в области образования, Концепция развития средней общеобразовательной школы, «Концепция национального воспитания Республики Таджикистан», Постановление Правительства Республики Таджикистан от 29.09.2020 года, за № 526 «О национальной стратегии развития образования на период до 2030 года», государственные программы в области развития образования и др.) направлены на определение целей и задач развития системы образования, на раскрытие духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания благоприятных условий для раскрытия творческого потенциала каждой личности, для развития её индивидуальности. В этих документах вопросам оценки образовательной деятельности уделяется огромное внимание.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть о возникновении трудностей, которые испытывают младшие школьники в процессе учёбы и носят психолого-педагогический характер. С одной стороны, это трудности выполнения учебной работы учащегося, зависящие от особенностей и содержания учебного материала, с другой - от особенностей ребёнка и его индивидуальных и возрастных возможностей.

Педагогу необходимо выявить главным образом неуспех обучения учащегося и, прежде всего, от какого комплекса свойств личности зависит этот неуспех. При этом необходимо выделить многообразие и некоторые их типические свойства, способные максимально положительно повлиять на учебную успешность ребёнка младшего школьного возраста, обусловливающийся особенностями учащегося, как фундамента получения и

освоения информации для установления причин неуспеваемости, а также самооценки всей его деятельности.

Отсюда следует, что цель контрольно-оценочной деятельности учителя должна быть направлена на формирование необходимой установки учащихся на адекватную оценку своих возможностей, как одного из основных компонентов самооценки, на контроль за успеваемостью в течении всего учебно-воспитательного процесса. И, конечно же, необходимсоюз учителей и родителей, в разрешении данного вопроса. О необходимости и важности тандема «учителя – родители», говорится в Законе «Об ответственности родителей в обучение и воспитание детей» (3.08.2011г.) и других директивных нормативно-правовых документах. В государственных программах образования Республики Таджикистан актуальной продолжает оставаться на сегодняшний день задача совершенствования и борьба за повышение качества обучения и учителей и учащихся, а также усвоение ими знаний, где предметом контрольно-оценочной деятельности выступает совокупность знаний умений и навыков учащегося в соответствии с предметом учебно-познавательной деятельности.

Общеизвестно, что средством оценивания итогов учебной деятельности учащегося учителем выступает оценка, которая может выражаться в зависимости уровня отражения отношений знаком от способа и или оценочным суждением, т.е. отметкой, или эмоциональной интенсивностью переживания. Оценка выступает, своего рода, мерилом оценивания учебной деятельности учащихся учителем, выражающейся степенью эмоционального переживания и зависимостью от способа отражения отношений, самооценки, оценочного суждения, баллов. Переход образовательной деятельности Республики Таджикистан на кредитную систему обучения выявил ряд противоречий между сложившейся традиционной системой, унаследованной из бывшего союзного государства и новыми требованиями оценки образования, которые минимизировали участие учителей в оценке качества полученных по разным предметам знаний, и обеспечением широкого

использование информационно-коммуникационных технологий в оценивании ответов школьников.

Переход к новой системе оценки образования выявил ряд противоречий между традиционной и инновационной видами оценки знаний, неготовность педагогов к новой системе и критериям определения качества образования и самооценки учащихся.

Степень разработанности проблемы. Вопрос оценочной деятельности оказался в центре внимания и педагогики, и психологии, и философии и социологии.

Анализируя психолого-педагогическую литературу и практические наблюдения отечественных учёных исследователей, нами был установлен факт существенного вклада ими в развитие теории оценивания в течение последних двадцати пяти лет в определённых аспектах: Ш.Абдуллоева, С.Алиев, Р.Асророва, М.Ахмадзода, У.Т.Балтабаева, В.Зайниддинов, У.З.Зубайдов, Х.Искандаров, А.И.Кенджабаева, Б.Маджидова, Т.З.Мунавварова, М.Нугмонов, К.Пирова, Т.Раджабов, Х.М.Сабуров, П.Н.Сацков, Ф.Ф.Шарифов, Д.Я.Шарипова, Н.Н.Шоев и др., которые определяли вопросы оценки и контроля, как результат учебной деятельности, изучали и обобщали оценку, как функцию управления, задачу учителя и руководителя общеобразовательного учреждения, отмечали процесс оценивания, как систематический характер, предлагая проводить оценивание с заранее намеченным эталоном.

Вопросы, связанные с оцениванием учебных достижений учащихся подвергались изучению такими российскими учёными как: Ш.А.Амонашвили [5], Б.Г.Ананьев [7], В.Л.Беспалько [24], А.Б.Воронцов [45], В.В.Давыдов [57; 58], А.И.Липкина [111], А.В.Петровский [133], А.А.Реан [141], Н.М.Скаткин [151], О.Н.Черномарова [165], Д.Б.Эльконин [174], В.А.Якунин [179] и др., которые доказали целесообразность необходимого исследования и создания системы постоянного изучения

степени оценивания образовательного процесса, составляющей целостность системы оценивания, а именно:

- вопросы оценивания с социальных позиций;

-формирование универсальной личности ребёнка, отвечающей требованиям общества;

- формирование у учащихся учебно-познавательной мотивации;

- организация грамотного процесса оценивания;

- принципы оценивания, выступающие как эталонный показатель уровня знаний, которые в дальнейшем подлежит развитию.

Другие российские учёные представляли работы, исследующие необходимые требования к формируемым знаниям, умениям и навыкам. Особое внимание уделялось методам контроля учащихся, формам проверки и оценки учебной деятельности учащихся и учёту знаний в традиционной системе образования. Это: Т.Г.Задоя[74], А.Г.Китов [92], З.А.Куликова [100], И.Я.Лернер [109], Е.И.Петровский [133], В.В.Рубцов [143], М.Н.Скаткин [151], Е.Л.Серебрякова [150] и др.

Оценивание занимало умы таких зарубежных исследователей, как: З.Фреда, Уильяма, Блека, Келлехер, Махера, Фонтана, Фернандеса, ХарониКубро, ГуфторМансури, Каримзаде Мансур и др., которые в своих трудах указывали на роль отметки, как катализатора, способствующей понижению волнения и напряжённости. Отметка, по мнению учёных, способствует повышению интереса к обучению и, соответственно, качеству обучения. Отметка объективно оценивает производительность учебной деятельности учащихся, пути достижения учебной успешности и оказывает положительное влияние на самооценку.

Тем не менее, в данных научных трудах показаны расхождения между:

- ожидаемым и полученным результатом учебно-воспитательной работы;

- методикой проведения устного, письменного, графического и практического контроля знаний;

- требованиями к качеству полученных знаний, в результате обучения и оцениванию ответов (письменных/устных) по разным школьным предметам;

-методикой опроса (индивидуального, фронтального и т.д.) формирующие функции проверки и оценивания.

Также в их работах в целом подчёркивается, что систематизированную и богатую информацию даёт контроль знаний. Вместе с тем, необходимо отметить факт неразработанности структуры и механизмов оценочных актов, определяющих сущность педагогической оценки и их концептуального положения, а также вопросы расширения сферы оценочной деятельности.

Необходимо также подчеркнуть, что в предлагаемых ими определениях, оценивание выступает и как деятельность [25, 95], и как совокупность социальных умений [53, 215], и как функция [24, 54], и как процесс контроля и оценки учебной деятельности [43, 325], и как действие [33, 89].

Определяя недостатки разноречивого характера школьной оценки и самооценивания, такие великие педагоги как, Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, особо обращали внимание на то, что отметка не должна подавлять умственную деятельность детей.

Итак, изучение исследований, трудов отечественных, российских, зарубежных учёных, в области оценочной деятельности в учебно-воспитательном процессе, показало, что детальный анализ оценки, несмотря на многообразие научных подходов, и взглядов к вопросу оценочной деятельности в системе школьного образования, пути совершенствования процесса оценивания в общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан; поиск оптимальных механизмов, видов и методов оценки психолого-педагогического влияния оценочной деятельности учителя на самооценку младшего школьника в развитии его успешности; а также перехода на интегрированное обучение, кредитную систему образования и новую систему оценки в стране, недостаточно изучено.

Данное обстоятельство привело к выделению ряда противоречий, от разрешения которых и зависит педагогическая оценка, влияющая на самооценку младшего школьника в процессе успешного его развития:

- между вырастающими современными требованиями общества к деятельности педагога и его отношения к оценке и самооценки учащихся, и традиционных, не обеспечивающих в сложившейся системе успешного развития процесса обучения;

- между неэффективностью использования в педагогической практике сложившихся традиционных видов, форм и методов, современного оценивания результатов образования и расширением её рамок;

-между отсутствием стандарта, модели оценивания и требованиями, предоставляемые к процессу повышения квалификации учителя.

Целью исследования является разработка теоретических основ и опытная проверка влияния оценочной деятельности учителя на самооценку младшего школьника в процессе успешного его развития в общеобразовательных учреждениях (начальных классах) Республики Таджикистан.

Объектом исследования является влияние оценочной деятельности учителя и самооценки младшего школьника в процессе успешного его развития.

Предметом исследования являются теоретические основы и практический анализ влияния оценочной деятельности учителя на самооценку младшего школьника в процесс успешного его развития.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что влияние оценочной деятельности учителя на самооценку младшего школьника в процессе успешного его развития, продуктивно возможно достичь, **если:**

- разработать и реализовать систему оценивания как педагогическую технологию и оценочную деятельность учителей;

- обратить внимание будущих исследователей и представителей организационно-методических структур разных уровней Республики

Таджикистан, руководителей образовательных учреждений и родителей к вопросу разновидности фиксируемых оценок учащихся младших классов в учебной деятельности и отмечать их роль, а также учитывать психолого-педагогические трудности, испытываемые младшими школьниками в процессе учебы;

- оценочная деятельность способна возбудить интерес и потребность учащегося и учителя в новой информации в соответствии с уровнем знаний и умений учащихся, требованиям программы и изучаемого предмета, а также, разработанной в образовательном процессе младших школьников технологии оценивания;

- активно использовать систему мер организационно-содержательного характера с целью влияния оценочной деятельности учителя на формирование учебно-познавательной компетентности учащегося.

Задачи исследования:

- аргументировать теоретико-методологические подходы к вопросам оценочной деятельности педагога и самооценивания младшего школьника;

- определить внутреннее содержание, структуру психолого-педагогической связи самооценки учащихся младших классов с их успешностью в обучении и оценочной деятельности учителей;

- выявить педагого-психологическое влияние оценки учителя на развитие личности младшего школьника и его отношение к себе;

- разработать и провести опытно-экспериментальную проверку влияние педагогической программы оценочной деятельности учителя на самооценку младшего школьника;

- расширить сферу оценочной деятельности путем осмысления и учета вовлечения родителей в процесс отслеживание оценивания процесса и результатов успешности развития обучающихся.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили**:**

- методология исследовательской деятельности (В.И. Загвязинский, А.Н. Новиков, В.Н. Садовский, В.С. Швырев, В.А. Штоф, Г.П. Щедровицкий и др.);

- системный поход как метод научного познания (П.К. Анохин, В.Н. Садовский, У.Р. Эшби, Э.Г. Юдин и др.);

- теория структуры и содержания образования (В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.);

- история зарубежной педагогики (Х. Симоенс, Р. Кларк, Б.М. Бим-Бад, Ю.С. Давыдов, А.Н. Джуринский, М.А. Мазалова и др.);

- личностно-деятельностный подход к организации образовательного процесса (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.);

- методология оценки образовательного процесса и его результата (С.И. Архангельский, В.Н. Вениаминов, Ю.Б. Рубин, Н.А. Селезнева, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов и др.);

- педагого-психологические теории личности (Нафиси, Махмуди, Саттори, Нозари, Хосрав Абу и др.).

- огромный интерес в решении данной проблемы исследования, представляют работы ученых Республики Таджикистан: Лутфуллоева М., Каримовой И.Х., Ф. Шарифзода, Гулмадова Ф., Иматовой Л.М., Х.Искандарова, А.И.Кенджабаевой, Б.К.Кодирова, Б.Маджидовой, Т.З.Мунаваровой, А.Нурова, К.Пирова, М.Раджабова, Т.Раджабова, Б.Рахимова, Н.Сангинова, Д.Я.Шариповой, Н.М.Юнусовой, проведенные исследования в этом направлении международными организациями и др.

Источником диссертационного исследования послужили: Конституция Республики Таджикистан (2006г.); Закон Республики Таджикистан «Об образовании (2013г.)»; Закон «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей (2011г.); Государственный стандарт образования, стратегии, государственные программы, нормативно-правовые акты в сфере образования Республики Таджикистан. Источником

также явились концептуальные идеи классиков таджикско-персидской педагогической мысли о воспитании и обучении:АбдулкосимаФирдауси, Абуабдулло Рудаки, АбдурахмонаДжами, НосираХосрава, Абубакр-Ар-Рази, Саади Шерози, ХусайнВоизаКошифи, Туси, Кайковус, Хафиза, ФарухандеТакаддуси и др.

Методы исследования:

- диагностические: анкетирование, беседа, экспертные оценки, самооценка, обобщение характеристик, методы конструирования и проектирования;
- обсервационный: прямой, косвенный и длительное включенное наблюдение, самонаблюдение;
- поисковый метод: совместная работа с родителями в помощи развития самооценки;
- экспериментальные методы: констатирующий и формирующий эксперименты;
- математические методы: классические методы математической статистики, графическое отображение результатов, таблицы и др.

Организация и основные этапы исследования.

На первом этапе (2011-2013гг.) изучался теоретический материал по проблеме научного исследования; разрабатывались основные положения: гипотеза, объект, цели и задачи; определялась методика-схема экспериментальной работы. Критерии исследования предопределили выбор диагностического материала. Был организован констатирующий эксперимент, выявивший проблемы в младших классах и современное состояние начальной школы.

На **втором этапе (2013-2017г.г.)** продолжается изучение соответствующей литературы, конкретизируется понятийный аппарат исследования; моделирование и проверка определённых психолого-педагогических условий и последовательность этапов экспериментальной работы. Проводился и анализировался ход формирующего этапа эксперимента и его результаты в процессе, которого выяснялся процент

овладения пройденного школьного материала учеником и условия его семейного пребывания и воспитания, оценке психологическо-педагогического влияния оценочный деятельности.

На **третьем**, завершающим этапе **(2017-2021г.г.)**проанализированы и обобщены итоги влияния оценочной деятельности учителей на самооценку учащихся; реализован педагогический эксперимент, в ходе которого в процессе интегрированного контроля осуществлялось оценивание знаний учащихся, как с педагогами, так и с родителями; подведены итоги анализа опытно-экспериментальной работы, сформулированы теоретические и практические выводы; определены, подтверждающие положения гипотезы на основе использования методов математической статистики, компьютерной обработки результатов эксперимента. Оформлены результаты исследования в виде кандидатской диссертации.

Научная новизна исследования:

- доказана необходимость научной разработки повышения уровня и качества интеллектуальных и моральных способностей учащихся в целях усовершенствования взаимоотношений между учителями и учащимися, методологических, педаго-психологических и дидактических основ применения оценочной деятельности учителя в самооценке младшего школьника для успешного его развития;

- выявлены сущностные характеристики в процессе успешного развития оценочной деятельности учителя в самооценке младшего школьника;

- обоснован технологический характер процесса оценивания успешности ученика, представлена научно-обоснованная схема оценивания;

- в условиях реализации схемы оценивания наблюдалась тенденция возрастания учебно-познавательной компетентности младшего школьника.

Теоретическое значение работы состоит в том, что в ней:

- выявлены условия реализации технологий, как показатели результативности критериев и принципов, которые способствуют осмыслению реальной организации оценочной деятельности в младших

классах, что усиливают и дополняют психолого-педагогические концепции по данному вопросу;

- разработаны педагогически-обоснованные условия оценки детей младшего школьного возраста;

- обоснована педагогическая программаформирования у учителей компетентности в области оценочной деятельности и самооценке учащихся, представляющая собой симбиоз принципов лежащих в основе дальнейшей разработки проблем общей педагогики начального образования в Республике Таджикистан;

- систематизированы существующие методы оценки и выделены их показатели; получен результат, соответствующий оценочной деятельности, как в теоретическом, так и в практическом отношении, и компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ (начальных классах) Таджикистана.

Практическая значимость заключается в том, что**:**

- определены и разработаны практические рекомендации по организации оценочной деятельности учителя, влияющая на самооценку младшего школьника в процессе успешного его развития и оценочная деятельность начальной школы;

- созданы контрольно-измерительные материалы по организации оценочной деятельности учителя, влияющие на самооценку учащихся младших классов;

- разработана технология осуществления оценочной деятельности учителя, влияющая на самооценку учащихся младших классов и внедрения её образовательную практику в учебных заведениях Республики Таджикистан.

Результаты исследования могут быть использованы по методике оценочной деятельности учителя, которая оказывает огромное влияние на самооценку младшего школьника; в разработке соответствующих тем

лекционных курсов педагогики и психологии для учителей начальных школ Республики Таджикистан.

Положения, выносимые на защиту

1.Без применения результативных педагогических технологий, реализация объективного оценивания познавательной деятельности младшего школьника невозможна. Применение педагогических технологий осуществимо лишь при условии сформированного интереса у школьника к учёбе, что, соответственно, требует предоставления младшему школьнику более широкой информации о роли обучения в жизни человека. Оценочная деятельность учителя выполняет функцию обратной связи, что влияет на гармоничное развитие младших школьников. В этом случае, даже самые неудачные, т.е. неудовлетворительные результаты работы ученика воспринимаются им, как рекомендации учителя для улучшения его результатов.

2. Использование объективной оценочной деятельности учителем младших классов способствует спокойствию и желанию учащихся в формировании у них чувства ответственности за результат своего труда и самооценку. Требуется разработка методики для обеспечения объективной оценочной деятельности учителя младших классов, и применение её с подробным описанием уровней достижений учащегося. Очень важно, чтобы учитель давал характеристику не ученику, а выполненной им работе, что позволяет повысить его мотивацию к учёбе за счёт чёткого уяснения предъявляемым учителем требованиям; повышает понимание детьми и их родителями проблему и приёмы их разрешения, т.е. прозрачность оценки приводит к повышению качества получаемых знаний.

3. Системный подход к оценочной деятельности учителя младших классов позволяет решить проблему объективного оценивания, влияющего на самооценку учащихся в процессе его гармоничного формирования и развития, и стимулировать их для достижения более высокого результата.

4. На начальном этапе обучения, в младших классах, происходит процесс адаптации, когда ученики постепенно приспосабливаются и стараются готовиться занятиям. Дети учатся работать на оценивание, которое способствует формированию лучшего восприятия, понимания и проявления своих навыков и способностей в познавательном учебном процессе; качественному повышению уровня самостоятельности и самооцениванию школьника; чёткое понимание того что оценка никак не зависит от настроения учителя.

Апробация и внедрение результатов исследования.Результаты и выводы научного исследования, основные положения неоднократно предоставлялись и обсуждались на научно-практических (республиканских, общеуниверситетских конференциях), кафедре общей педагогики, на заседаниях, научно-методических семинарах. Были заслушаны на методических семинарах ряда школ города Душанбе, в частности лицее №2, и в общеобразовательном учреждении №53.

Основные результаты исследования представлены в 9 научных статьях, опубликованных в сборниках научных работ, в материалах международных научных конференций, из них 3 в изданиях из перечня ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации.

Достоверность и надёжность результатов исследования обеспечена теоретико-методологических обоснованием положений; выбором разумных, адекватных методов; показательностью выборки и эффективности её практического применения и использования результатов исследования в системе образования; математической обработкой данных с применением компьютерных технологий; личным участием автора в получении информации итогов исследования.

Личный вклад исследователя:

- проанализирована психолого-педагогическая литература по вопросам оценочной деятельности;

- созданы контрольно-измерительные материалы по организации оценочной деятельности учителя, влияющие на самооценку учащихся младших классов;

- разработана педагогическая программа совместной оценочной деятельности учителя, родителей, стимулирующих, самооценку учащихся младших классов и внедрена в образовательную практику учебных заведениях Республики Таджикистан.

- разработаны методические рекомендации по организации оценочной деятельности учителя, влияющие на самооценку младшего школьника в процессе его успешного развития;

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав по два параграфа, 6 таблиц, 8 диаграмм, заключения, библиографического списка.

Глава I. Теоретико-методологические основы оценочной деятельности учителя и самооценки учащихся

1.1. Вопросы изучения оценочной деятельности учителя и самооценки учащихся в педагогической и смежных науках

Модернизация современного общества выдвинула ряд проблем, требующие нового подхода к разработке научно-теоретического аспекта и экспериментально доказанных путей их разрешения в практической деятельности образовательных учреждений.

Единой целью научных исследований является модернизация образовательного процесса, которую можно разделить на два пункта:

- реализация возможностей;
- разрешение вопросов, как настоящего, так и прогнозируемого.

В настоящее время, значение системного подхода как наиболее объективного способа исследования психолого-педагогических явлений однозначно. Рассматривая историю возникновения системного подхода, мы сталкиваемся с мнением, что данный подход возник вследствие превалирующего, в своё время, аналитического способа, который не до конца отвечал требованиям исследования. В данном случае исследования - это соотнесение между собой компонентов психолого-педагогического явления, анализ и определение связи между его составляющими компонентами.

Разрешение проблемных вопросов в обучении и воспитании, в настоящее время, требует выработки конкретных способов осуществления подхода системного и комплексного [109,124].

Исследования современных проблем образования вызвало необходимость применения новых и качественных методологий, которые не должны базироваться только на сложение отдельных дисциплин и простых методов их исследования. К таким методам относятся выстроенные на интегративной тенденции системные методологии развития современного научного знания.

На развитие системного подхода огромное влияние оказала кибернетика. Кибернетика как наука закономерностей процессов управления и связи в системе. Системному подходу, в настоящее время, как претенденту на выделение в отдельную науку, в настоящее время, дают разные толкования.

«Системология», «Общая теория систем» эти лишь некоторые определения системного подхода [5; 10; 15; 28; 61; 64; 82] и другие.

Российский учёный В.Г.Афанасьев, особо отмечал положительное влияние «общей теории систем», в обозначивании формально-логических аспектов определения понятийного аппарата, основанного на характеристике и смежности систем, используется во многих науках.

Единой оценки значимости, ценности системного подхода, по настоящее время ещё не дано.

Сейчас выделяются три направления связанные с системным подходом:

1) перспективой поднятия его кредо и мировоззренческого уровня [95, 34];

2) интерпретацией системного подхода как методологии познания [95, 40];

3) технологией исследования, как третьего направления системного подхода [95, 41].

В теории и практике управления, в настоящее время, наибольший вес приобретает системный подход [5, 52].

Общепризнанность и широкое применение системного подхода обусловило его разработку в различных сферах:

- во-первых, в теоретическом;
- во-вторых, формально - логическом;
- в третьих, в методологическом.

Несмотря на общепризнанность [15, 27], системный подход ещё пока не имеет чётких определений и принципов, что, прежде всего, проявляется в классификационном множестве системных объектов и многозначности понятия «система».

Современный российский учёный Н.В.Садовский даёт около сорока определений понятия «система».

Учёный-философ В.Г.Афанасьев, утверждал, что цельные системы как образования могут быть характеризированы посредством основных признаков, таких как [15,с.14]:

- наличие модуля таких качеств, которыми обладает не каждый отдельно взятый элемент, а система в целом;

- система обладает всеми необходимыми частями, элементами и компонентами;

- наличие связи между элементами и компонентами свидетельствуют о наличие структуре;

- наличие частной и общей характеристик, как компонентов, так и системы в целом;

- коммуникативные свойства, проявляющиеся в двух типах: система, проявляющаяся по отношению как подсистема, либо частично, либо как единое целое данной системы;

- историческое развитие системы; его преемственность прошлого настоящего и будущего;

Уникальность свойств системы, выражающаяся в специфичных особенностях биологических и социальных систем, обусловлено наличием целей и управления. Большинство перечисленных особенностей лежат в основе существующих системных классификаций. Задаваемые критерии рассмотрения реальности предопределяют большое количество способов вычленения систем.

Педагогических систем – это является составной частью действующие системы в условиях постоянных метаморфоз внешнего мира, так как являются активными, гибко,меняющие внутреннее содержание под влиянием внешних воздействий.

В любой педагогической системе обучающий воспитательный процесс, в условиях изменения педагогических целей и новых задач по мере развития

процесса и прогресса социума, протекает на фоне стабильного обновления научной информации. В соответствии с требованиями в таких условиях, создаются новые учебные дисциплины, усовершенствование старых, постоянного обновления педагогических кадров и ученического контингента.

История возникновения, развития и существования педагогических систем напрямую связана с потребностями общества в обучении и воспитания, с психическими изменениями детей, подростков и взрослых.

Система обучения чрезвычайно сложна. Многочисленные факторы влияют на ее эффективность. Поэтому требования к точности измерений параметров процесса обучения, критериям их оценки очень высокие, что необходимо для обеспечения качественного управления процессом обучения и оптимальной его организации.

Однако в настоящее время еще недостаточно уделяется внимания количественным критериям оценки педагогической деятельности, речь идет, в основном, о качестве. Совершенно очевидно, что система обучения при таких критериях не может претендовать на эффективное использование интеллектуальных возможностей как обучаемых, так и обучающих.

На сегодняшний день уже недостаточно высказывать верные, но слишком общие положения по организации системы обучения. Необходимо обратиться к поиску более строгих и четких рекомендаций по управлению процессом обучения и воспитания, а это возможно при решении проблемы измерений и объективных критериев оценки.

Критерии оценки любого процесса общественного развития являются управляющим элементом. Эффективные критерии и правильное их использование стимулируют совершенствование и интенсификацию процесса обучения.

Характеристики системы выступают признаками динамичных систем, предопределяющие изменения окружающего в соответствии потребностям и целям. Системы с подобным активным поведением называется

целеустремлёнными, или целенаправленными [15,84]. К ним относятся и педагогические системы.

Цельность функций, которые постоянно, сменяют друг друга, образуют определённую педагогическую технологию, а именно:

- целеполагание;
- информация;
- перспективы;
- принятие решения;
- коммуникация;
- контроль;
- коррекция приводят к комплексному контролю.

Все целеустремлённые системы, в том числе и педагогические, отличаются тем, что они «многофункциональны» [15,12], т.е. сама система или же её подсистемы, для достижения какого-либо результата, способны видоизменять цели и способы действия. Возможность гибкой изменчивости своих действий и результатов делает педагогические системы отличным и самостоятельным от окружения и внешней среды.

Педагогические системы, как один из представителей развивающихся и целеустремлённых систем, относится к числу динамично развивающихся. Развитие педагогических систем - совершенствование структурного, функционального и исторического плана - происходит параллельно общественного, социально-технического прогресса.

Функционирование и развитие педагогических систем не случайно и не спонтанно. Характер, происходящих изменений, благодаря управлению, отличает упорядоченность структурных и функциональных элементов. Интеграция связующих компонентов педагогических систем, их взаимодействие с окружающей средой, осуществляется собственными ресурсами и механизмами управления, и в этом плане педагогические системы представляются как системы управления.

Итак, педагогические системы:

- по происхождению - реальные;

- по своей сути - социальные;

- по шкале сложности - сложные;

- по характеру взаимосвязи с окружающим миром - открытые;

- по признаку изменений - динамические;

- по способу детерминации - вероятностные;

- по присутствию целей - целеустремлённые;

- по степени управляемости - самоуправляемые.

Дифференциация всего многообразия подходов к определению понятия «система» позволила выделить две группы:

- первая группа определений указывает на целостность системы. Целостность как её основной признак [95, 52].

- вторая группа, система, рассматриваемая как взаимодействие множества составляющих. Этой точки зрения придерживаются определения. К этой группе определений относится и мнение российского учёного Н.В.Кузьминой, которая определяла педагогическую систему как множественность взаимосвязанных и взаимодействующих структурных и действующих элементов, обусловленная целями воспитания, образования и обучения детей и взрослых [98,10].

Но не стоит забывать и об отличие множества от системы, так как при формировании множества отправными считаются элементы, а для системы изначальным является признак цельности или же интегральности. Элементы системы не могут быть заранее предложены. Они вычленяются в ходе прочтения, и каждый объект, в зависимости от данных критерий, предопределяет его деление в зависимости от задаваемых критерий.

Так, российский учёный П.К.Анохин отмечает значимость взаимодействия элементов в получении общего эффекта, цели, результата, благодаря которым вводимые элементы и организуют систему, а не лишь их элементарную связь [10,6].

Как было уже оговорено выше один и тот же системный объект рассматривается под разным углом. Угол зрения расчленяет принципы и критерии его распределения на элементы. Цели и задачи исследования, определённый подход или же мнение исследователя определяется выбором задаваемого критерия. При выделении системы параллельно задаваемому системообразующему критерию создаются и условия формирования системы.

Психолого-педагогические результаты, психические изменения, новообразования, сформировавшиеся в ходе управляемой учебной и воспитательной деятельности у учеников, говорят об эффективности обучения.

Но, указать на то, что именно психолого-педагогический результат, является основным критерием эффективности обучения, мы не можем. Картина психологических сдвигов, возникающих в результате обучения и воспитания не вполне чёткая. Содержательная формулировка критерия требует дополнения измерений.

Так как по своему содержанию воспитание и обучение нормативны, то психолого-педагогические результаты, изначально фиксируемые в целях обучения, должны задаваться в условиях определённо обусловленных и взаимосвязанных психологических качествах в дефиниции желаемого показателя.

Предстоящий, психолого-педагогический результат и определение качественных и количественных параметров обучающих и воспитательных целей, это и есть задаваемые требования деятельности педагогической системы и её подсистем. Степень тождества и достаточность к заданным нормам, в психолого-педагогических результатах, выступают основными показателями результативности и продуктивности деятельности.

К замене одной системы другой, с теми же формирующими элементами, но уже рассматриваемые под другим углом, может привести отсутствие задаваемого критерия или формообразующего признака. С целью избежать

такой замены и диффузии систем, центральный момент системного подхода представляется в выборе единственного системообразующего критерия.

Сопоставление конечного результата психолого-педагогического процесса, или промежуточных, с произведёнными временными, организационными, психологическими, физическими и материальными затратами, даёт общий знаменатель эффективности обучения и воспитания, что свидетельствует не только об уровне достигнутых целей, но и о трудоёмкости и рачительности выбора способов воспитания и обучения.

Мы пока говорим о первоначальном критерии оценки успешности в психолого - педагогическом результате. Об учебной успешности, о понятии результативности и эффективности образования, мы отметим подробнее в следующем разделе своей исследовательской работы.

В виду сложности учебно-воспитательного процесса в современной школе, необходимости его постоянного углубления, развития, результативности возникает естественная потребность в его её правильной организации, четком нормировании, умелом стимулировании труда, хорошо продуманном контроле и анализе результатов. Одним из важных принципов научной организации труда является принцип оптимизации, требующий выбор оптимального (наиболее эффективного для данных условий) варианта деятельности. В современном процессе обучения в средней школе основополагающим является личностно-деятельностный подход, основывающийся на теории деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин). Согласно теории учебной деятельности Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, в процессе этой деятельности интенсивно формируются интеллектуальные и познавательные силы учащегося. Этот принцип имеет прямое отношение к педагогическому труду, в частности, организации учебно-воспитательного процесса. Оптимизации деятельности направлена на сознательный выбор средств, приемов и методов, способных дать наибольшие и наиболее прочные результаты.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе предполагает организацию учебного процесса на основе всестороннего учета закономерностей, принципов обучения, современных форм и методов обучения, методов контроля с целью достижения наиболее эффективного функционирования процесса с точки зрения заданных критериев.

Оптимизация методов является одним из важнейших элементов оптимизации процесса обучения и предусматривает: осознанный выбор методов, такое их сочетание и соотношение на уроке, которое бы позволило получить наилучшие для данных условий учебно-воспитательные результаты за минимально необходимое время. В этой связи выбор методов обучения учителем на уроке направлен на совершенствование учебно-воспитательного процесса в младших классах современных школ. Соответственно, целесообразно разрабатывать и реализовывать систему оценивания результатов обучения, а также технологии оценочной деятельности учителей, используя разновидности фиксируемых оценок в определенных рамках.

Оптимизация методов ориентирует преподавателя на осознанный и обоснованный их выбор, исходя из задач урока (образовательных, воспитательных, развития), содержания урока, характеристики возможностей, сильных и слабых сторон различных методов обучения. Как отмечает Ходжиматова Г.М. , «методы, активизирующие механизм мышления, должны использоваться в зависимости от учебной информации, состава и подготовленности аудитории, обстановки и т. д. Никогда не следует увлекаться использованием одного приема (может быть и наиболее сильного). Необходимо помнить, что как слабый приток раздражителей, так и длительное использование одних и тех же раздражителей неизбежно ведут к тому, что снижается общий тонус коры головного мозга и более того обнаруживается тормозное состояние высшего отдела центральной нервной системы» [163,236].

Как известно, выделяется групп методов стимулирования и мотивации оценок учебной деятельности. Здесь, с одной стороны, выделяются методы стимулирования мотивов сознательности, ответственности, и т.п. (убеждение, требование, приучение, поощрение, наказание и пр.) и методы стимулирования мотивов интереса в учении (познавательные игры, неожиданность, занимательность и др.), направленные на развитие познавательных интересов, активизации познавательной деятельности.

Общеизвестно, что необходимым условием оптимизация учебно-воспитательного процесса несомненно, является активизация учебной деятельности учащегося, для чего необходима такая деятельность учителя, которая направлена на совершенствование содержания, форм, методов и средств обучения с целью повышения заинтересованности и активности учащихся. Следовательно, активизация учителем учебной деятельности -это правильная организация деятельности учащихся с целью получения знаний. Об этом очень точно подмечает Ю.К.Бабанский, когда говорит, что «оптимизировать процесс обучения возможно лишь на базе овладения основными педагогическими знаниями. Поиск, сравнение возможностей разных вариантов, принятие наилучшего методического решения - вот корни древа оптимизации обучения, которыми надо хорошо овладеть каждому учителю» [17, 38].

То, в какой степени педагогу удается активизировать деятельность учащегося, зависит от ряда факторов: во-первых, от разработки системы способов и средств определения наиболее эффективных форм обучения; во-вторых, от того, насколько учитель владеет этими методами, то есть от активизации деятельности самого учителя; в-третьих, от контроля успеваемости учащихся.

Для активизации процесса обучения необходимо обеспечить динамичность занятия, разнообразие приемов, средств обучения, их направленность на развитие активной деятельности учащихся. Для выполнения этой задачи необходимо и совершенствование методы контроля

учащихся младших классов, так как известно, что контроль знаний обучаемых представляет собой одно из самых важных звеньев учебного процесса.

В литературе по педагогическому управлению (М.Л.Портнов, Т.И.Шамова, Н.А.Шубин и др.) в содержание внутри школьного контроля включаются:

- выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;

-качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;

- качество знаний, умений и навыков учащихся;

- состояние преподавания учебных дисциплин, реализующих образовательные, воспитательные и развивающие функции обучения [153, 517].

Как известно, одним из универсальных критериев оценки успешности деятельности любой общественной системы управления, является продуктивность и результативность. Так, например, в некоторых источниках, критерием оценки эффективности называют удовлетворённость деятельностью членов социальной организации. Этот же критерий функционирует и в системе образования, но уже в совершенно другом формате. Помимо уровня профессиональной направленности, в мотивационно-целевой направленности учения, включается уровень учебной мотивации, заключающейся в системе отношений к учёбе как средство достижения целевых обучаемых установок, и так же отношений ученика к различным школьным предметам, предопределяющих перспективы учебной системы в плане предметного содержания.

Все существующие социальные системы по своей сути функциональны, так как они имеют свои конкретные цели [10,6]. Цели имеют и педагогические системы. Структуры преобразования педагогической системы, состав, доля участия и интеграции в её деятельность других элементов определяется степенью соответствия этих элементов или

объединений к целям обучения и воспитания, т.е. получению заданного психологического результата.

Поэтому детерминантом определения ведущего фактора образования социальной системы, в том числе и педагогической, выступает функциональный подход [43, 71].

Совпадение фактического и запрограммированного результата есть показатель успеваемости. Этот показатель оформляется в числовом оформлении как отметка и определяется как педагогическая оценка. «Отметка» определяет, условно, выражение количественной оценки умений и навыков в числовой форме - в баллах и цифрах. Объективная «оценка», единый подход к определению качественных знаний имеет немаловажное значение.

Проблема не из лёгких, если учесть и то, что оценка знаний выступает как инструмент воздействия на школьника. Высокая оценка по-разному может влиять на отношения ученика к обучению: одних она воодушевляет и мобилизует, а другая, наоборот, расслабляет. Ещё сильнее воздействие неудовлетворённой оценки. Она, как стимул учебной работы, может способствовать успешности или же, наоборот, совсем отказаться от учения.

Проблема контроля постоянно привлекает к себе внимание ученых и методистов. Это понятно: контроль представляет собой сложное явление и является одним из инструментов управления учащимся. По мнению Э.И. Соловцовой, именно оценочная функция в немаловажной степени влияет на позицию и деятельность, как учителя, так и учащегося. Подчеркивая, однако, что от этой функции во многом зависят психолого- педагогическое воздействие и результативность мотивационно-стимулирующей функции контроля, мы имеем в виду следующее: самым важным требованием к контролю в любой форме является наличие у учителя точного представления об объектах, приемах и результатах контроля о критериях оценки[147,66].

Для большинства предлагаемых методов и форм контроля характерен главный и общепринятый недостаток, заключающийся в том, что в

большинстве случаев они еще не обеспечивают необходимой устойчивости и инвариантности оценки качества усвоения учебной информации, а также необходимой адекватности этой оценки действительному уровню знаний. Проблему повышения достоверности оценки формируемых знаний, умений и навыков можно разрешить путем увеличения степени соответствия педагогической оценки действительному уровню знаний обучаемых, а также путем создания и практической реализации таких методических приемов контроля, которые обеспечивали бы независимость оценочных суждений от случайных факторов и субъективных установок преподавателя. Немаловажное значение имеет организация постоянного контроля за текущей успеваемостью учащихся. Значимость контроля в учебном процессе очень велика, так как от оценивания зависит и качество обучения. Он может являться средством, определяющим степень обученности, то есть выявлять текущие и поэтапные результаты знаний и формирование умений и навыков; реализовать обучающую функцию, то есть контроль призван определить, насколько успешно в результате выполнения определенных контрольных действий у учащегося формируются соответствующие навыки и умения применять иные знания на практике.

В то же время учитель остро нуждается в определении четких, объективных и дифференцированных критериев оценки качества знаний. Хотя и разработаны критерии оценок к уровню знаний, умений и навыков каждый учитель разрабатывает свои критерии оценок, но при этом следует учитывать следующие параметры подхода к оценке знаний: первое, оценка должна быть объективной; во вторых необходимо исходить из положительного. Это значит, что оценке подлежит не то что упущено или искажено, а то что правильно передано; в третьих, оценка должна быть дифференцированной при дифференцированных задачах.

Споры, возникающие в последние годы, носят двойственный характер. С одной стороны они облекаются в форму борьбы с «процентоманией», т.е. завышением отметок, с другой стороны, игнорируя качества знания,

принимают формы предложений о переводе из класса в класс. И, конечно же, в настоящее время, определённый интерес представляет эволюция проблемы «оценки» знаний.

Но, намеренное завышение или занижение оценки скрывает разный смысл. Так, выставленная завышенная оценка отстающему ученику это своего рода фактор моральной поддержки, его подвижек в учёбе, и поэтому не все допущенные неточности следует считать ошибками.

Критерии оценки эффективности обучения, такие как:

- учебная мотивация;
- самостоятельность;
- активность;
- творчество;
- самоуправление сравнительно независимы, но, тем не менее, тесно взаимосвязаны

Такая цельность различной академической успеваемости и есть отражение совокупности многообразных содержательных критериев оценки результативности психолого-педагогического процесса в единственном для всех, учебном критерии.

Следует отметить, что от правильно организованного мотивирования школьного обучения зависит и результат. В школьных условиях именно отметка нередко выступает основным фактором мотивации, для учащихся начальных классов вообще более старательным отметка имеет для них большее значение. Контроль знаний, навыков и умений является неотъемлемой частью процесса обучения. При оценивании дается анализ успеваемости учеников, их отношения, выясняются недостатки учебы отдельных учащихся, кому и какая помощь нужна

Поэтому разработка критериев оценки продуктивности различных форм обучения позволит организовать не только более целеустремленное воздействие на элементы, участвующие в этом процессе, но также научно обосновать подход к распределению времени между различными формами

обучения с целью оптимизации процесса в целом, что позволит более качественно решить вопрос научного исследования отдельных компонентов обучения. В этой связи разработка количественных критериев оценки продуктивности отдельных форм учебной деятельности является важной педагогической проблемой.

В нашем представлении, управление системы выступает как общий критерий вычленения структурно-системных элементов, обуславливающая их объединение и обеспечивающая строение и свойства коммуникации.

В.Г.Афанасьев, правильно отмечал, что именно при помощи управления социальная система может достичь целей. Цели, которые предопределяют характер развития системы, как системообразующий фактор управления [15, 25], так как формирование абстрактной модели управления обеспечивает оптимальное управление в педагогической системе. Сформированная модель управления имеет как практическое, так и поисковое значение. Она способствует оптимальному управлению в педагогических системах.

Последовательность приёмов и состава, в котором заключается процесс управления, единственен для всех целенаправленных и самодостаточных систем. Этой точки зрения придерживаются, в настоящее время, и ряд учёных [5, 35]. При чём, выпускание из виду или же недооценка любого из действенных элементов приведёт к спаду результативности и изменению процесса управления в целом [25, 45].

Взаимодополняемость и последовательность этапов рассматриваются как составное целое, образующий единый цикловой механизм управления относительно видов деятельности и действующих компонентов управления. Непрерывность управленческого процесса обеспечена последовательностью и заменой одного цикла новым.

Таким образом, происходит эволюция развития - от низшего к высшему качественному состоянию управляемой системы [59, 340].

Но, до настоящего времени, при наличии общности мнений многих исследователей о многофункциональности архитектоники и

последовательности управленческого процесса, особенностях и способах его протекания и схемы в современных научных трудах, единого мнения о сущности и этапах управления нет.

Психолог Л.И.Уманская, в своё время, целенаправленную деятельность организации рассматривал как процесс управления [159, 240].

В.А.Трапезников, в ряде трудов, рассматривает управление как координацию совместных усилий, как членов организации, так и самой организации в целое [158, 415].

Управленческий процесс, зачастую обуславливается воздействием теории связей, как снабжение связи в действующей системе и оптимальное обеспечение коммуникацией. Но, иногда процесс управления ограничивается рамками регуляционных функций или контроля над состоянием системы.

Выделение разных формулировок управления и их различия в подходах обусловлено содержанием и количеством главных компонентов в действующем управленческом составе.

Современная педагогическая литература изобилует классификациями функциональности управления. Рассмотрим некоторые особенности тех классификаций, которые отличаются больше по социальному управлению, в сфере педагогики и психологии.

Выявляя следующие основные действенные блоки в управленческой деятельности, Б.Ф.Ломов подчёркивал многофункциональность строения любого типа:

- мотив → цель → планирование;
- распределение → кодировка информации;
- понятийная модель;
- принятие решения, действия по его реализации;
- проверка итогов и корректировка действий [112, 21].

В.Д.Шадриков, в психологическую систему функциональности, включает следующие элементы:

- аргументы, цели, программы;

- информацию;

- выбор и принятие решения;

- подсистему профессиональных качеств [167, 335].

Вышеперечисленные элементы присутствуют в любой профессиональной деятельности, в том числе и управленческой.

Так, например, российский учёный А.И.Китов, по результатам психологического анализа функционального состава управления, выделил следующие компоненты в управлении [92, 312]:

1) когнитивный, или диагностический;

2) творческий;

3) организационный.

Когнитивный или диагностический этап связан с формированием моделей ситуации управления, информации и модели объекта управления, представляющая информационную основу для второго творческого компонента.

Организационный, т.е. третий компонент, связан с материализацией установок программы и его практического решения.

Особый интерес, о составе функциональной педагогической деятельности, вызывают положения Н.В.Кузьминой, так как они непосредственно затрагивают проблемы обучения и воспитания именно в управленческой сфере.

Пять основных действующих элементов, исследующие процесс управления педагогическими системами, выделила Н.В.Кузьмина. По Н.В.Кузьминой функциональные элементы компоненты, помимо решения педагогических задач, проявляясь в обучающей деятельности учителя, являются основополагающими в управлении учебной деятельности преподавателя и в личностном формировании детей [98].

К числу таких элементов относятся:

1) гностический;

2) проектировочный;

3) конструктивный;

4) организаторский;

5) коммуникативный.

Как первоначальный и системообразующий компонент выступает гностический элемент, так как он связан с информацией и функционированием педагогической системы.

Данная, разноплановая информация предопределяет переформулировку и формирование педагогических целей и задач, образование и усовершенствование старых программ, воспитательных и учебных планов, что предопределяет содержание проектировочного элемента.

Следующий, конструктивный элемент, предусматривает сам процесс моделирования, т.е. разработка перспективного плана на каждый, предстоящий урок.

Организаторский элемент представляет практическую деятельность педагога по реализации плана программы обучающего и воспитательного процесса.

Взаимосвязь и соответствующие взаимоотношения между участниками учебного процесса обуславливает коммуникативный элемент.

П.К.Анохин [10] и Н.В.Кузьмина [98] др., считают, что в рамках единой действующей композиции управление педагогическими системами и их подсистемами осуществимо и предполагает, что оптимальное управление педагогическими системами должна обеспечить актуализацию на высших уровнях проявления названных пяти функциональных компонентов.

Функциональная модель, предложенная Н.В.Кузьминой во многих отношениях, совпадает с выделяемым другими авторами функциональным составом управления.

Но построенная функциональная модель управления по Н.В.Кузьминой, требует неких уточнений и дополнений внутреннего содержания и выделенных в ней функций. В схему, предложенной Н.В.Кузьминой, не вошли «риски» стадии прогнозирования педагогических воздействий, а

также стадии принятия педагогических решений в психике обучаемого в результате реализации предлагаемого способа. Также отсутствуют, основанные на обратной информации модели контроля и оценки психологических результатов обучения, с последующей стадией коррекции в психолого-педагогическом направлении.

На наш взгляд, было бы верным конструктивное звено трактовать как этап принятия и формирования педагогических решений по переводу учащихся из одного психологического состояния в другое в процессе управления педагогическими системами, поскольку существует связь выбора оптимальных способов обучения и воспитания с разработкой, т.е. конструированием. Таким образом, была бы возможность восстановить неоправданно выпавшее управление стадии принятия решений из общей схемы.

Из гностического компонента аналогичным образом, рассмотрение выделения управления стадий формирования результатов и их качество относительно самостоятельных факторов управления, дало бы возможность занять своё законное место данным функциям в общей функциональной архитектонике управления.

Введение функций контроля и оценки, называемой как регулирование применительно к механическим системам и, как коррекция применительно к практике работы с людьми, столь характерных для обучения и воспитания, предполагает и включение в схему управления его замыкающей стадии.

Исследуя процесс обучения и воспитания в управленческих формулировках, вопрос о единицах анализа воспитательно-педагогической деятельности должен звучать совсем по-иному. Зачастую, учение, обучение выступает в последнее время как средство разрешения задач в процессе воспитания и обучения [39, 136]. Стоит пересмотреть этот вопрос, так как одно из направлений управления это и есть решение проблем в ходе всей учебной деятельности. Выделение одной функции и игнорирование остальных определяет обучение как разрешение педагогических задач, что

соответственно требует существования единой сферы деятельности и их применения. В роли единого механизма условий, обстоятельств, взаимосвязанных действий выступает учебно-педагогическая ситуация, главными героями которой выступают учитель и ученик.

Принято считать, что предрасположенность к определённой эмоциональной оценке другого, основанная на системе эмоциональных предпочтений человека, взаимосвязь и взаимоотношения между людьми наиболее ярко проявляются в социометрических выборах. Социометрия позволяет прогнозировать ряд поведенческих и личностно-ориентированных отношений в группе, т.е. семья, класс, друзья, как наиболее чувствительный и релевантный метод диагностики эмоционально-межличностных отношений.

Познавательность общения до сих пор была на первом плане. Не секрет, что коммуникация, общение способствует формированию и развитию не только когнитивный человека, но и его взаимоотношения к другим людям. Ситуация предопределяет характер отношений, что говорит о её значимости, взять к примеру характер отношений родителей в многодетных семьях или избирательность отношений учителя к каждому школьнику.

И наоборот, развитие отношений, например отношения папы и мамы к ребёнку, зависит от способов общения. Жёсткое, авторитарное отношение родителей с детьми, вызывает, соответственно, отрицательное отношение у последних. Можно сказать, собственная выработанная формулировка личностного отношения к окружающим, в частности к учёбе, будет предопределять и отношение других, окружающих людей к нему самому.

Правильнее будет сказать о возможности управления людьми двумя способами. Один из которых, способствует ориентировке приёмов общения посредством изменений отношений на фоне разнообразия связей общения и отношений. Второй же способ, наоборот, способствует изменению отношений путём изменений приёмов общения.

Выше было отмечено, что учебная деятельность всех участников процесса, как совокупность действенных и социальных связей, предопределяют мотивационное, эмоциональное, социально-значимое поле для развития познавательной деятельности. Такое определение заметно в развитии психолого-педагогических состояний, определяющих степень продолжительности и направленности общения детей с родителями, ученика с учителем. Влияние такого определения заметно и в успешности учебной деятельности, как достижения, не промежуточного, а перспективного учебного результата. Знание особенностей коммуникативного общения поведенческих семейных отношений, поведений в школе, да и в обычной педагогической ситуации, имеет огромное значение в практической реализации задач общения по управлению взаимодействием участников учебно-воспитательного процесса.

Как отмечал П.К.Анохин, зачастую психолого-педагогическое состояние человека, возникает как следствие ситуаций. Ситуаций, которые дезорганизуют личность, как в психическом, так и в поведенческом отношении, т.е. имеют социальную природу тормозящих действия удовлетворения потребностей, и как следствие изменение социального статуса.

В.С.Мерлин подчеркивал, что именно агрессивное настроение, неудовлетворённость собой, и досада на самого себя, тревожность, депрессия выступают основными формами эмоционального выражения своего отношения на какой-либо факт, препятствующий удовлетворению потребностей [125, 128-129]. Характеристики эмоциональных реакций судят об адаптивных способностях личности к внешней социальной среде.

О значении влияния родителей и педагогов говорится в исследованиях многих учёных. Степень родительского и учительского влияний обуславливается коммуникативным поведением ученика с другими детьми.

Рейтинг школьника зависит от получаемых оценок и мнения сверстников как признания им авторитета и влияния взрослых. Авторитет -

результат взаимоотношений, предопределяющий результативность педагогического воздействия. Значимость и авторитет старших общеизвестно, но исследований, которые могли это доказать экспериментально, не значительно.

Наибольшее влияние авторитет родителей оказывает на формирование у ученика интереса к учебной успешности и её активности. В контексте поведенческого компонента взаимодействия родителей и учащихся, значительная роль уделяется стилю родительского руководства и различию в способах действий в обеспечении успешности и эффективности обучения.

Эффективность обучения характеризуется нами, как психолого-педагогическими итогами, изменениями и новообразованиями, образующиеся в ходе управляемой когнитивной деятельности обучения. Но, эти положения голословны, так как они, малоспособны, показать конкретные психолого-педагогические сдвиги и его практическую возможность измерения.

Степень совпадения практического и запланированного результата, выступает как показатель успеваемости, выраженной в цифровом варианте - «отметка». Оценка учителя, будь то школьная или студенческая, как лакмус, проявляет знание и старание обучаемых. О дифференциации оценок за знание и прилежание, чётко прописано в образовательных документах, что практически же не соблюдается в школе. Зачастую оценка за поведение ставится как за знания, и наоборот. Так, например, слабоуспевающий ученик может получить низкую оценку, «отличник» или «хорошист» высокую, а иногда плохое поведение может помешать выставлению заслуженной высокой отметки. В настоящее время эти явления стали уже закономерными, что лишний раз доказывает неотделимость психолого-педагогических критериев оценки результативности в учебно-воспитательном процессе.

Значимость отметки велика, так как благодаря ей можно сравнить и оценить способности не только каждого ученика в отдельности, но и судить

об успеваемости класса, школы, учебных заведений как регионального, так и республиканского масштаба.

Следует отметить кредитную систему образования в вузах, которая имеет свои особенности выведения оценки.

Применяя понятие «учебная успешность» учитываются способы учения, которые помогли в достижении результата и могут определить успеваемость как низкую, так и высокую.

Впервые понятие «учебная успешность» было введено российским учёным Б.Г.Ананьевым [7, 125], которое учитывает:

- темпы и напряжённость;
- индивидуальные особенности учебной работы;
- успешность, как результат прилежания ученика.

Понятия результативности и эффективности, академической и учебной успеваемости, как тождественные понятия применимы в общей теории управления.

Разно оформленные критерии могут быть включены во внутренние критерии оценки как:

- профессиональность направленности;
- компетентность;
- учебная активность;
- самостоятельность выбора способа решения, т.е. умственная;
- школьная успеваемость;
- академическая успеваемость.

Развитие педагогических систем спиралевидно и взаимосвязано, каждый виток - повторение прошлого опыта, но, на усовершенствованном уровне и не без побочного эффекта предыдущих результатов. Так, например неудачная работа начальной школы сказывается на успеваемости учебной деятельности вуза - выпуске слабо образованных специалистов, и как результат низкие уровни производства, социальной экономики и темпы развития страны в целом.

Отсюда вывод, внутренние критерии оценки результативности учебной деятельности должны быть дополнены внешними факторами.

Адаптация первоклассника к школе, например, может выступать внешним критерием стабильности на последующих этапах учёбы, а именно уровень знаний и умений как показатель стабильности.

Нами были определены только лишь общие направления оценки педагогической и воспитательной эффективности. Каждая педагогическая система способна сама дополнять или разделять частными конкретными пунктами критериями оценки, в зависимости от моментов определения промежуточных или конечных результатов обучения.

Как показал опыт, преимущество демократического стиля в педагогическом обучении и воспитании, в процессе взаимоотношений родителей и детей, налицо.

Комплексность вышеуказанных главных положений, является первоосновой данного научного исследования, обозначила цели и задачи эмпирического метода и является достаточным основанием для нашей работы как общеметодологических аспектов комплексных подходов к поставленной проблеме научного исследования.

1.2. Педагого-психологическая характеристика самооценки младшего школьника и её воздействие на достижение успешности в обучении

Республика Таджикистан, как и многие другие страны СНГ унаследовала систему образования, которая включает начальное, неполное среднее и общее среднее образование. В процессе изучения и исследования системы школьного образования в Таджикистане выделяются три уровня образования, в процессе которой производится оценка знаний учащихся: начальная ступень образования- 4 года, неполное среднее образование - 4 года, и среднее общее образование- 3 года.

Ключевым в системе образования является начальная школа, ибо именно здесь берет свое начало фундаментальность образования. Вопросы оценивания процесса обучения, его результативность и качества на этом этапе во многом зависят, как учащиеся будут осваивать будущую профессию.

Проанализировав основные ступени общего образования в Таджикистане, необходимо выявить особенности начального уровня обучения. Особенности этого уровня заключается в том, что на этой стадии именно она (то есть начальная школа), призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие его способностей, формирование у школьника умения и желания учиться. Это вызывает необходимость улучшения педагогического мастерства и совершенствования оценочной компетенции учителя начальной школы. Учебные программы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. И от того как эта ступень образования будет организована, зависит будущее обучение, а также практическая направленность образования, при переходе на другую ступень образования.

На основе изучения и анализа учебных планов школ Таджикистана можно заключить, что, базисный учебный план начальной школы включает функционально полный набор базовых образовательных предметов. «Риёзи» (Математика), «Хониш» (Чтение), «Забонидавлати» (Государственный язык - таджикский язык), «Улумитабиатшиноси» (Природоведение (окружающий нас мир), «Забонируси» (Руссский язык), «Забонианглиси» (Английский язык), «Расм» (Рисование), «Мусиқӣвасуруд» (Музыка и пение), «Варзиш» (Физическая культура). После каждой четверти ученики сдают диктант по русскому языку и контрольную работу по математике. Учащиеся в конце учебного года, в четвертом классе сдают два экзамена: 1). Русский язык (диктант). 2). Математика (контрольная работа).

В оценке этих предметов учитываются возрастные, индивидуальные особенности и способности ребёнка (дифференцированный и индивидуальный подходы). Так как, каждый возраст имеет свою специфику, которая налагает отпечаток на весь образ жизни, в том числе и на процесс оценивания обучения.

Не менее важная особенность, то, что учитель является одновременно классным руководителем и учителем, ведущий все предметы учебного плана. Это позволяет ему анализировать и сопоставлять результаты оценивания успешности развития школьника, делать определенные выводы.

Вопросы педагогической оценки занимают определенное место в исследованиях ученых Республики Таджикистан: Абдуллоева Ш., Асророва Р., Кенджабаева А.И., Мунавварова Т.З., Пирова К., Балтабаевой У.Т., Н.Н. Шоева и др., которые внесли определеный вклад в раскрытие данной проблемы.

В Таджикистане по инициативе Министерства образования и науки и при непосредственной финансовой, консультативной и методической помощи регионального центра в городе Алма-Аты Организации по образованию, культуре и науке ООН (ЮНЕСКО) и Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) было проведено исследование «Мониторинг достижений в обучении в начальных классах Таджикистана и проблемы детей, не посещающих школу». Данное исследование гармонично вписывалось в цели и задачи ОДВ, определенные Дикарским Всемирным форумом по образованию.

В течение более пяти лет проблемы качества образования в начальной школе Таджикистана изучались Азиатским Банком развития. Предметом рассмотрения и оказания помощи школам, пострадавшим от последствий гражданской войны были школы г. Куляба, Рошткалы, Айнинского района, и Горной Матчи. В этих городах и районах были проведены исследования и картирование школ, подвигнуты анализу состояние учебно-воспитательной

работы, проведены мониторинг и качества обучение в начальных классах школ Таджикистана.

Предметом рассмотрения и исследования Всемирного и Азиатского банков развития были проблемы мониторинга оценки системы образования в Таджикистане, в процессе которых в пилотных районах республики оценивалась деятельность общеобразовательных школ, в частности оценочная деятельность учителей на самооценку учащегося.

Исследование этих проблем позволит определить и решить вопросы теоретического обоснования механизмов оценивания достижений учащихся учителями и разработке научно-методических показателей оценки и самооценки для новой системы образования и воспитания в Республики Таджикистан.

Исследование ученых позволили выделить ряд противоречий, от решения, которых зависит оптимизация педагогической оценки обучения в системе образования и воспитания и успешности развития учащихся. Это противоречия:

- между возрастающими требованиями общества к общественной, педагогической оценки и самооценки учащихся и сложившейся системой оценки, не обеспечивающей успешное развитие учащихся;

- между сложившими критериями оценки и переходом на новую систему образования на начальном этапе обучения в школах Таджикистана;

- между сложившимися видами, формами и методами оценки и не эффективностью их использования в педагогической практике оценивания результатов образования;

- между современными требованиями к процессу повышения квалификации учителей и отсутствием научно обоснованных моделей оценивания результатов знаний обучающихся.

По мнению ученых, снижение успешности эффективности обучения является одной из основных проблем современного общеобразовательного

учреждения, а вместе с ней и самооценки учащихся. Этот процесс происходит за счёт немаловажных причин.

Среди них следует выделить причины социального характера, такие как:

- снижение рейтинга образования в обществе;

- нарушение целостности взаимосвязи и зависимости успешности будущей жизни от семьи и образования, и т.п.

Также существуют и психологические факторы, основными из которых, на наш взгляд являются:

- отсутствие у детей учебной мотивации;

- отсутствия или снижения самооценки.

Иначе говоря, у многих наших школьников отсутствует желание учиться, причиной тому является резкая модернизация нашего образования, происходящая слишком часто и объёмно, в конечном результате дети при этом устают больше, но учатся, казалось бы, меньше.

Снижение учебной мотивации проявляется особенно ярко в среднем звене общеобразовательного учреждения. На первых этапах начального образования ученик учится с желанием и охотой. Это наглядный пример того что, что ребёнок хочет соответствовать своему новому имиджу - «я уже большой, я ученик». Далее, уже в старших классах, желание учиться связано с планами на будущее: в поступлении в вузы, на работу и т.д. В противовес средней фазе обучения данные факторы существенной роли не играют и не выступают средством мотивации обучаемости. Единственным, эффективным методом её повышения, на данном этапе обучения, выступает необходимость применения ситуативного учебного интереса к каждому предмету, к каждому новому учебному материалу.

А это, к сожалению, не всегда возможно, так как далеко не каждый учитель может учебный материал преподнести в занимательной или игровой форме, а потеряв интерес к учёбе, дети перестают делать домашнее задание, на уроках часто занимаются посторонними делами. На попытки учителя что-

то им объяснить - сопротивляются: «Почему так много задаёте? Зачем нам это нужно?».

И вот парадокс: ученики стараются учиться как можно меньше, но при этом проблема перегрузки остаётся одной из самых важных.

Об этом говорит и медицинская статистика (уровень заболеваемости детей год от года всё выше и выше) и специальные педагогико-психологические исследования.

Создавая «благоприятную почву» для формирования и повышения школьной мотивации, снять проблему учебной и воспитательной перегрузки, школа должна помочь ребёнку захотеть учиться.

Сейчас ситуация такая: учителя и иногда родители наставляют ребёнка: «бери, учи, это тебе пригодится, необходимо» и т.д. А у ребёнка позиция другая: «да, не надо мне этого, чем вы мне меньше дадите, тем мне сейчас легче жить». Наверное, ребёнок брал бы то, что мы ему даём, если бы хотел, но он не хочет [26, 95].

Необходимо обозначить как основную идею это введение большего числа предметов по выбору, а необязательных предметов. При этом число дополнительных уроков необходимо внести обычные школьные предметы, но занятия проводить отдельно для слабоуспевающих и для сильных учеников. Например, в учебном плане таджикской школы во 2-4-х классах проводятся три обязательных часа в неделю по русскому языку. И если ученику этого достаточно, чтобы получить необходимые знания и неплохо успевать, он может больше, чем нужно, данным предметом не заниматься. А для тех, кому этих часов мало, вводить дополнительные уроки. На занятиях со слабыми учениками учитель может ещё раз разобрать материал и помочь с выполнением домашнего задания и т.п. А на занятиях с сильными учениками, разбирается дополнительный, более сложный материал. Что касается административно-управленческой стороны данного вопроса - учебный план, нагрузка, расписание и др. - необходимо согласовать с

высшими инстанциями. К тому же высшие органы управления образования сейчас тоже приходят к такому же выводу.

В данной учебной ситуации, появляется возможность учесть интересы и запросы всех обучающихся в школе детей. Для развитых и сильных создаётся возможность развития и углубления знаний. Со слабыми учениками занимаются, чтобы они не отставали и со временем вообще не выпадали из процесса обучения из-за хронического недопонимания материала.

Составление учебных предметных программ должно быть нацелено на средних учеников и в тоже время, программа, должна удовлетворять и запросы более сильных, одновременно позволяя дополнительно заниматься с отстающими детьми.

В зависимости от учебных наклонностей детей, предпочтений к каким-либо определённым предметам, необходимо создание гибкой системы индивидуального обучения, т.е. ребёнок одни дисциплины будет изучать с целью углубления знаний, другие же для ознакомления-разъяснения.

Такой подход в обучении позволит учителю работать с каждой категорией детей индивидуально. Следует отметить, что учитывая особенности каждого ребёнка, данный подход поспособствует снижению перегрузки.

Сейчас ученики сидят вместе целым классом на всех предметах. Кто-то понял материал, и ему уже не интересно, он скучает, а кто-то не понял, и поэтому тоже теряет интерес. Теперь необходимо вводить минимум обязательных часов для всех, который не вызывает больших нагрузок. А потом сильный ученик пойдёт, если, разумеется, захочет, на углубленные занятия. А то что делается по желанию, не вызывает перегрузки. Слабый ученик отправиться на занятия, где ему ещё раз объяснят обязательный материал и помогут сделать домашнее задание. Он тоже будет заинтересован в такой работе, так как ему потом не придётся самому корпеть над уроками или самостоятельно разбирать непонятный материал. А средний ученик, который не желает углубляться и который сам выучит уроки, предпочтёт

какие-то интересные предметы по выбору или кружки. То есть основной минимум будет всем понятен, а потому и интересен, т.е. детям всегда нравится, когда они понимают материал, даже совсем не связанный с их жизнью, таким образом, формируется феномен субъективной перегрузки.

Большинство детей приходят в школу не потому, что они так решили, не потому, что они сами хотят, а потому, что так надо, и так делают все. Учатся же они потому, что их заставляют учителя и родители. То есть если бы даже ребёнок учился с желанием, из-за особенностей ситуации он всё равно учится как бы под давлением, а это вызывает непринятие, отторжение, часто даже неосознаваемое. Давая ребёнку возможность выбирать хотя бы часть предметов, мы как бы снимаем давление, а значит, и сопротивление. А, кроме того, повышаем его ответственность иногда и неосознанную за обучение: сам выбрал - сам за свой выбор и отвечаешь.

Многие проблемы, которые наблюдаются сейчас в начальной школе, так это отсутствие в школах элитных, узкоспециализированных классов. Дети в таких учебных заведениях понимают, зачем им это нужно: пригодится в жизни, даст возможность получить интересную и хорошо оплачиваемую работу.

А вот в обычной средней школе дети часто не видят смысла своей учёбы, а иногда и просто о нём не задумываются. Если ребёнка поставить в ситуацию выбора, это заставит его задумываться и, может быть, осознать, зачем ему нужно обучение. Кроме того, позволяет расширить мотивационную сферу ребёнка. Самое главное, то что школа должна попытаться сделать, чтобы повысить школьную мотивацию и снять проблему перегрузки - это помочь ребёнку захотеть учиться и оценивать свои поступки и действия самостоятельно. Человек – существо социальное. В течение всей своей жизни он сталкивается с хулой, хвалой, критикой, т.е. оцениванием. Оценивание своих действий, поступков, как со стороны родных, так и со стороны чужих, что способствует формированию и функционированию

навыков самоконтроля, самодисциплины и самооценки, что является основным компонентом «Я-Концепции» [21, 35].

«Я - Концепция» - это обобщённое представление о самом себе, система установок о самом себе, система установок относительно собственной личности. Семья, школа, формальные и неформальные группы, представляющие содержание среды, оказывают непосредственное влияние на развивающуюся личность и его становления «Я - Концепции». Особо стоит отметить влиятельную роль семьи в социализации человека и формировании «Я - Концепции». Принятые в психологии две «Я - Концепции», реальная и идеальная зачастую различаются, и эти различия могут привести как к отрицательным, так и положительным последствиям. Своего рода - палка о двух концах: с одной стороны рассогласование реального и идеального как источник самообразования и самосовершенствования личности, с другой стороны источник внутриличностных конфликтов. В младшем, подростковом и юношеском возрасте возможность совпадения «Я - реального» и «Я-идеального» маловероятна.

В научной литературе понятие самооценка определяется как результат сопоставления того что человек наблюдает в себе, с тем, чтобы что он видит в других людях. Адъективная самооценка позволяет человеку отнестись к себе критически, соразмерить свои силы с задачами и требованиями окружающих. Неадекватная самооценка (заниженная или завышенная) может привести к острому внутри личностному конфликту.

Самооценка - это то, как высоко или низко человек сам оценивает свои личные качества и возможности. Поставить диагноз себе непросто так, как человеку свойственно преуменьшать свои недостатки и преувеличивать достоинства. Л.Н. Толстой отмечал, что человек подобен дроби: числитель её - то, что он есть, а знаменатель - то, что он о себе думает.

Американский психолог и философ Уильям Джеймс считал, что самооценка может быть следующего рода:

- самодовольство собой, проявляющееся в гордости, высокомерии, заносчивости и тщеславии;

- недовольство, проявляющееся в скромности, стыде, унижении, сознание собственного позора и отчаяния.

Многие исследователи рассматривают факторы, способствующие стабильности и устойчивости самооценки:

- значение успеха;
- уровня сложности заданного задания;
- зависимость от «внешней» оценки.

Но данные факторы не могут выступать точными единицами измерения, так как сложность выполняемых заданий и значимость неуспешности у одних людей влияют на самооценку, а у других - никакой ответной реакции. Тем более что устойчивость самооценки влияет и на устойчивость эмоционального состояния, а её неустойчивость напрямую зависит от личностной ориентации на общество и неуверенности в собственных силах.

Значит, самооценка играет большую роль в жизни человека, она связана с желанием человека самоутвердиться, найти своё место в жизни.

По оценки ученых, самооценка выполняет множество различных функций:

- регуляторная;
- защитная;
- развивающая;
- отражающая / или сигнальная;
- эмоциональная;
- адаптационная;
- прогностическая;
- ретроспективная;
- мотивирующая;
- терминальная.

№	Функции	Характеристика

1.	Регуляторная	Обеспечивает выбор личностью задач и путей решения
2.	Защитная	Обеспечивает абсолютную личностную устойчивость и самостоятельность
3.	Развивающая	Мотивирует личностное развитие и совершенствованию
4.	Отражающая (или сигнальная)	Показывает собственное отношение к самому себе, способное трезво оценить свои действия.
5.	Эмоциональная	Чувство удовлетворения собой, как личности (способностями, качествами)
6.	Адаптационная	Помогает личности приспособиться к окружающему миру.
7.	Прогностическая	Мобилизация сил на начальном этапе деятельности.
8.	Ретроспективная	Определяет возможность самооце-нивания своих действий на завершающем этапе своей деятельности.
9.	Мотивирующая	Содействует поведению человека с целью получения одобряемых и положительных самооценочных реакций, таки как удовлетворение собой, самоуважения и т.д.)
10.	Терминальная	Останавливает человека, если его поступки инициируют недовольство собственными действиями и развитием самокритичности.

Самооценка, по С.Л.Рубинштейну, «… как некое стержневое образование личности» [142, 25], выработанная под влиянием внешней оценки, со стороны других людей, и собственной оценки человека к ним. Самооценка же представляется как её единый организм, ядром которого являются ценности, принимаемые человеком на внутриличностном уровне. Ценности как механизм личностной саморегуляции.

Самосознание личности, представляется по С.Л.Рубинштейну, как результат познавательной деятельности. Самосознание личности обусловлено самооценкой опосредованной его мировоззренческими взглядами, которые и определяют нормы оценки.

В теоретических исследованиях ещё одного российского учёного А.В.Захаровой, самооценка представляет собой феномен, являющиеся, своего рода, «ядром» формирования личности, где преломляясь через призму, опосредуются «все линии психического развития ребёнка», а также

развитие личности и индивидуальности [82, 58]. То есть, самооценка и есть системный организм, стержнем которого является самосознание - системный организм предопределяемый факторами психического развития.

На наш взгляд, самооценку можно определить, как эмоционально-ценностное отношение к самому себе вследствие самопознания. Самооценка это есть оценка собственных способностей и возможностей, действий и поступков, уровня притязаний и определения своего места в социуме.

Как не раз доказывала жизнь, основанная на чувстве гармонии с собой, правильная самооценка зачастую носит неосознанный характер, а жизненные обстоятельства определяются непреложными убеждениями личности о себе.

«Оптимальная самооценка» - это словосочетание часто применяется в психологии, где выделяются следующие уровни самооценки:

- средний;
- выше среднего;
- высший.

Все остальные уровни, которые не попадают в эту категорию, считаются неоптимальными, к ним относят: заниженную и завышенную самооценку.

Как правило, человек с заниженной самооценкой:

- не уверен в себе;
- излишне застенчив;
- нерешителен;
- чрезмерно осторожен.

Обычно такие учащиеся ставят перед собой более низкие цели, чем могут достигнуть.

Такие дети имеют характерный вид:

- нерешительная походка;
- постоянно сутулится;
- при разговоре часто глаза отводит в сторону;
- говорит неуверенно.

По мнению психологов, существуют два вида заниженной самооценки:

1) чересчур заниженная самооценка, когда человек гиперболизует собственные недостатки и это показатели низкого уровня притязаний и низкого уровня личностной самооценки;

2) неадекватность, характеризующаяся о сформированном комплексе неполноценности и постоянном внутреннем ощущении повышенной тревожности, предопределяет низкий уровень самооценки при завышенном уровне притязаний.

Ученик, у которого низкая самооценка, часто переживает зависть. Ему становится легче, когда другие страдают, потому что в это время он становится более заметным и востребованным.

Зависть - это желание сравняться и опередить, чтобы стать более важным и ценным в глазах других людей.

Обычно у человека с завышенной самооценкой комплекс превосходств.

Он имеет идеализированное представление о себе, о своих способностях и возможностях.

Негативно относится, к критике, имеет характерный внешний вид:

- прямая осанка;
- высокое положение головы;
- прямой взгляд, говорит уверенно.

Если возросшее самомнение позволит некоторым требовать особого отношения к себе или же эксплуатировать окружающих, это приведёт к негативным социальным последствиям.

Оптимальность уровня самооценки обеспечивает её адекватность, когда личность реально способна оценить свои качества и черты характера и, вполне компетентна в собственных навыках и умениях. Личность данного уровня самооценки, вполне способна дать трезвую оценку как своей успешность \ неуспешности, так и ставить цели и пути их решения.

В психологии самооценка подразделяется на следующие виды:

- адекватная и неадекватная, среди которой выделяют заниженную и завышенную;

-конфликтная и бесконфликтная, т.е. конструктивная и деструктивная;

- устойчивая и неустойчивая;

- прогностическая, ретроспективная и актуальная.

Выделяют самооценку и глобальную, т.е. обобщённую в которой включены все внутренние переживания за порицания и поощрения за свои поступки, поведение, за свои черты характера. Частная же самооценка касается каких-либо отдельных поступков или же качеств характера индивида.

Австрийский психолог Альфред Адлер, являясь создателем системы индивидуальной психологии, полагал, что чувство неполноценности возникает ещё в детстве. Невозможно предположить в человеке стремление к успеху, желание как-то выделиться, т.к. это заложено в нём с самого его рождения, считает Альфред Адлер. Он считал, что каждому ребёнку необходима умеренная доза честолюбия и что лишь, обладая таковой ребёнок, может развиваться и расти нормально. Он приводит пример: Женщине - 52 года, она третировала постоянно старших по возрасту других женщин и, почему-то вспомнила, как из-за сестры, которой оказывали, больше внимания в детстве, ощущала себя недооценённой и униженной, и постоянный страх существует оказаться недооценённой в и этой ситуации, а также при виде обласканных и привилегированных чувствовала злость и раздражение.

Однако часто преобладают и среди учащихся сверх- и честолюбивые, признающие только результат, который способный принести им успех, а также те, для которых мнение других очень много - значит, которые трудно переносят поражения и неудачи и проявляют при этом такие черты характера, как: мстительность, зависть, злость и т.п. А.Адллер отмечает, что такие дети не любят попадать в новые ситуации, будучи неуверенным в себе, т.к. затормаживают и пугают их.

Чувство неполноценности А.Адллер считает обратной стороной чувства превосходства - чувство ущербности, которое возникает в ситуациях каких-либо обстоятельств, где учащемуся отказывает механизм достижения успеха.

Однако, с одной стороны, это чувство непременно ведёт к поиску преодолений ситуаций и возможных их решений, а с другой, ослабляя уверенность в собственных силах, препятствует достижению успеха. Частыми атрибутами сильно развитого комплекса неполноценности являются неврозы. А.Адллер призывает родителей и учителей обращать большое внимание на возникновения целого комплекса неполноценности, как проблему для будущего, подбадривая и внушая постоянно веру в свои силы, замечая успехи детей. Если в детстве им не помочь избавиться от страха, казаться смешным в глазах других, избавиться от страха и ощущения собственной никчемности, пережитые в детстве, эти удары по самолюбию остаются с человеком всю жизнь.

Можно выделить три категории, наглядно проявляющие развитие компенсирующих качеств:

1) дети, рождённые с несовершенными или со слабыми органами;

2) дети, к которым относились без любви, сурово и жёстко;

3) дети, которых слишком избаловали.

Социальное чувство - важнейший фактор, решающий в будущем развитие личности. На основе принципа социального чувства именно индивидуальная психология разработала свою педагогическую технологию. Родители и воспитатели не должны позволять привязываться ребёнку к одному человеку, иначе он может оказаться неподготовленным к дальнейшей жизни.

Для выяснения социального чувства ребёнка, является хороший способ наблюдать за ним в момент поступления в среднее общеобразовательное учреждение. Школа является новой стадией в жизни ребёнка: насколько хорошо он был подготовлен к встрече с новыми людьми и, особенно, с новыми явлениями покажет школа. Чувствуют себя одинокими после

поступления в школу дети, которых не научили входить в контакт с другими детьми, впоследствии они становятся трудными детьми, что и нарушается их нормальное развитие.

Возникает вопрос о том, могут ли трудные дети вообще успевать в школе, и, если пронаблюдать за таким ребёнком, то можно чётко увидеть, как он выбирает путь, где с помощью чувства превосходства он может получить компенсацию своей неполноценности. К неадекватным действиям часто приводит человека стремление в преодоление чувства неполноценности с его стороны. Нарушая законы и правила, установленные общественными канонами ему легче отличиться и стать в душе победителем. Такой человек всегда старается преуспеть, отличаясь и выказывая, таким образом, собственное превосходство. Но опыт жизни и практика показывает, что такие люди, в душе всегда оставались трусами, несмотря на безрассудность и храбрость поведения.

Характерные признаки у детей, которых воспитывали без любви можно увидеть при изучении биографий особо опасных преступников. Их всех объединяет одно: с ними плохо обращались в детстве. У таких учащихся постепенно развивалась жестокость, зависть и ненависть, и когда кто-то счастлив, они не выносят.

Завистники встречаются и среди нормальных людей, и не только среди неуспешных. Люди, которые имеют на иждивении и попечении своих детей, убеждены в том, что их детям не следует быть счастливее их самих в детстве. Такие случаи могут происходить, как и с воспитателем по отношению к чужим детям, так и родителями по отношению к своим детям, находящиеся под их опекой. Те, кто был, когда-то воспитан в жестокости, они просто отражают подобные случаи, которые рождаются не от плохих намерений. Если родители не любят, не ценят самого себя, то и ребёнка этому научить не могут, хотя они должны научить ребёнка любить себя, но, к сожалению, это встречается не часто, потому что родителей в детстве этому не научили их родители.

В настоящее время, сказать, что дидактического материала о продуктивной школьной деятельности или же технологий продуктивного обучения недостаточно, будет в корне неправильно. Свыше двадцати стран Европы, Азии, Америки, в том числе и Республика Таджикистан, имеют подобные школы. Чётко обрисованная картина норм и организация процесса обучения определяют внутреннее содержание продуктивной деятельности школы. Следует учесть и то, что каждая деталь механизма продуктивного обучения характеризуется во взаимосвязи с проблемами современной школы.

В нашем исследовании мы рассмотрели только два - «индивидуальная образовательная программа» и «продукт». Но для начала небольшая историческая справка. Далёкие шестидесятые года, США в активном поиске оптимального развития образования. Видные деятели, учителя, задаются вопросом, почему абсолютно разные дети должны учиться по общей, единой для всех, программе. Каждый имеет право учиться, но успешность гарантирована лишь отдельным детям. Почему дети, имеющие способность мастерски лепить, мастерить, творчески развитые, в учёбе, наоборот, отстают. Дети способные оформить свою мысль, отдают предпочтения литературе далеко не учебного содержания? Почему бы не организовать школы ориентированные на параллельную организацию учёбы и рабочих мест?

До образования школ Я.А.Коменского, дети, не получая какого-либо образования, обучались лишь ремеслу. Это прекрасно понимали и авторы идеи «Город как школа», было очевидно, что способный, успешный ученик вряд ли рискнёт к ним зайти. В итоге контингент «Город как школа» состоял из детей, которых выгнали из школы, с физическими или социальными проблемами. В Нью-Йорке подобного типа школа «Город как школа», появилась в 1972 году. Всего в этой школе на пятнадцать учеников приходилось 4 учителя, в настоящее время в школе насчитывается 1500 учеников и 110 преподавателей. В это же время издаётся документ «Вперёд в XXI век».

Реалии настоящего предопределяют, что в будущем предпочтения будут отдаваться способностям определяющие свою роль, своего места в совместной деятельности, развивать и совершенствовать собственный опыт, а не полагаться лишь на интернет, содержание которого, в отличие от книжного, более чем достаточно. Данная программа определяет необходимость замены классно-урочной системы Я.А.Коменского, как например, ученикам Нью-Йорка на выбор предлагается больше трёх тысяч рабочих мест, где они и проводят большую часть своего времени, в то время как должны сидеть за школьной партой. Возможность посещения школы ограничена, всего пару дней, т.е., развивая личный опыт, ребёнку предоставляется возможность выбирать необходимую, нужную информацию, в противовес «навязанного» взрослыми комплекса знаний.

Совместно с европейскими педагогами, в 1990 году, участниками проекта «Город как школа» было создано Международное сообщество школы (InternationalNetworkofProductiveSchools - INEPS). МСШ придерживается принципа продуктивности в образовании. Продуктивные способы обучения применяют в частности в старших классах. Выпускникам школы предоставляются такие места как: бюро услуг, кафе, различные мастерские, агенты по продаже и курьеры газет, менеджеры киноклубов, сотрудники видеостудий, работники разных структур театров, т.е. вариацией модели Нью-Йоркской школы стала фактически европейская сеть проектов.

Стоит заметить, что указанные школы касаются не только лишь так называемых «трудных» детей, с которыми не справились обычные школы. Как пытаются аргументировать авторы идеи, возможность создания педагогических ситуаций и условий высока лишь в образовательной сфере. Дать возможность ученику работать и учиться у мастеров, в школу приходить лишь для самоанализа собственных удач/неудач.

Какова же роль продуктивного, эффективного образования? Этот вопрос актуален и по сей день.

«Эффективность» - это соответствие образа некоего воображаемого

выпускника вооруженного определённым учебным багажом или же некий комплекс взаимосвязанных учебных целей и результатов организованного образования. В более поздних научных исследованиях стали говорить о качестве образования. Качество образования как соответствие содержания качества образования его высшему уровню.

В силу ряда причин сложилась сложность определения этих уровней, так как:

- во-первых, разнородность целей, разнообразие сообществ и ценностей;
- во-вторых, условность идеального уровня.

Креативность в подходе к образованию предопределяет успешность в обучении, при условии игнорирования материально-технических проблем обучения. К такому выводу пришли педагоги - учёные. Но, возникает вопрос - каково же место в качественном образовании самого ученика, и, что значат его цели и интересы?

В школе ученик как пассивный субъект. Он ведомый, если же он играет по правилам, то его могут поощрить. А, следовательно, предпочтительна личностная ориентация. Индивидуальный подход же обошёл лишь некоторые группы детей. Что же продуктивное обучение? Преследуя собственные цели, ребёнок учится для себя, для своей пользы. Образовательный процесс преобразуется в индивидуальный через целостный процесс. Совокупность понятий «качество», «эффективность», и «успешность» соотносится и понятие «продуктивность». Данная совокупность, помимо всего прочего, представляет собой сущность продуктивной деятельности ребёнка. Особое внимание заслуживают наши выводы анализа данной проблемы. Разночтения о продуктивности и качестве образования в отечественных школах далеко не случайны. Так как изначально продуктивность образования выступала как некий прототип образовательной модели. Ученик, с его определённым уровнем знаний, в продуктивном обучении, выступает как мера продукта в образовательном

процессе продуктивного обучения. Учебная успешность и само участие в образовательном продуктивном обучении представляется как сам продукт.

Конечно же, подобное традиционное школьное обучение противопоставляется результативности в обучении. Несоответствие общеобразовательным стандартам и требованиям обуславливает продуктивность образовательного обучения.

Одной из определяющих результативности, в шкале продуктивности, выступает творческая активность ученика, его самостоятельность. Если представить продукт как сущность самого образования, его внутреннее содержание, реконструировать его в абсолютно новых условиях со сменой некоторых «деталей» механизма учебного процесса, то можно уверенно говорить о будущем развитии личностного интереса у школьника, умения самостоятельно выбирать область познания. Несмотря на большие индивидуальные различия в формировании волевых качеств младшего школьника, можно говорить о некоторых типических чертах, связанных с новой для них деятельностью, учением и с возрастными особенностями их развития. «Важнейшим фактом волевого развития в школьном возрасте,— говорит Л. В. Занков,— является овладение собой в отношении интеллектуальных операций, так же как овладение собой в плане действий было стержнем волевого развития в дошкольном возрасте» [80, 128].

У части учащихся III класса, как отмечают психологи, настойчивость уже превращается в постоянную черту личности. У этих учащихся, по ее наблюдениям, не бывает случая, чтобы они не выполняли домашнего задания, напоминать о необходимости подготовки уроков, принуждать их к этому не приходится; если не выходит пример или задача, то они долго решают и добиваются правильного решения.

Однако у многих школьников начальных классов эта черта еще не сформирована, поэтому они не способны к длительной работе над уроками.

Воплощение же в реальность столь прекрасной картины перспектив продуктивного образования возможно лишь при реорганизации концепции образовательной сферы.

Взаимосвязь проблем продуктивности с качеством и эффективностью образовательного процесса очевидна. Для продуктивности образования необходимо решение целого ряда задач. В данном контексте, школы целесообразно направить на результативный переход к формированию легитимных форм обучения и самоуправления.

О демократизации и гуманизации, в данной ситуации, не может быть и речи, где привилегирован сам процесс обучения. А итог проигнорирован.

Внутреннее содержание продуктивности представляет собой некий «микс» общечеловеческих ценностей, демократических идей и национальных традиций, разрушающий иерархические отношения в деятельности учителя, что вкупе, способствует гуманизации и демократизации школьной системы образования.

Дифференциация продуктивного\успешного и качественного обучения:

1) Самостоятельная работа на уроках как следствие реальной трудовой работы в стенах или вне стен школы;

2) Ориентация учебной и трудовой деятельности на конкретный результат, что является основой положительной оценки.

3) Меняется и возрастает статус учителя, он не только посредник в передачи знания, а консультант, тренер, старший товарищ и наставник, который помогает воспитаннику в достижении продуктивности в учебной деятельности.

4) Само присутствие учителя в классе есть фактическая смена замкнутых форм взаимоотношений на открытый, доверительный диалог «учитель – ученик».

Умело оперируя деятельностью ребёнка, учитель способен обеспечить продуктивность обучения. В данной ситуации ученик активно включается

сам в образовательный процесс, уже неограниченный обязательными школьными условностями.

Наблюдения исследователей показывают, что в младшем школьном возрасте идет «особенно интенсивное формирование моральных качеств ребенка, что вместе с тем означает и формирование моральной стороны его личности» [129, 16].

Совместные действия ребёнка и педагога в организации учебного процесса, его личная заинтересованность, осознание ответственности и самостоятельности, создание благоприятных условий для результативной деятельности личности и класса являются показателем продуктивности для учащегося и для учителя, консультация и поддержка ученика. Продуктивность обучения предполагает расширение возможностей индивидуально-ориентированного образования, практическая реализация идей (СелестенаФрене), практика организации трудовых отрядов (А.Макаренко) и классов-лабораторий (Джона Дьюи). Всё перечисленное подразумевает общее образование, а не продолжение трудовой школы.

В работе каждого отдельно взятого ученика, объединение личностных и социальных ценностей результативными демократичными способами. Продуктивное образование не есть «сакральное» трудовое воспитание или же профориентация школьной работы, так как оно формирует образование личности в русле инноваций и новейших технологий.

На современном этапе развития педагогической науки появилась потребность в количественных критериях оценки качества всех форм обучения. При организации успешности обучения в младших классах школ недостаточно использовать тот или иной прием активизации познавательной деятельности. Необходимо помнить, что если ученик не хочет учиться, то никакой метод или прием активизации не может его заставить это делать.

Учитель должен создать такую ситуацию, такую обстановку, в которой у школьника, особенно в младших классах, появилось бы желание учиться,

действовать, принять участие в решении учебной ситуации, ответить на поставленный вопрос, выполнить что-то самостоятельно и т. п.

Таким образом, при организации учебного процесса недостаточно знания основных методов активизации познавательной деятельности, необходимо в процессе использования этих методов стимулировать активность, т. е. нужно, чтобы тот или иной метод воспринимался обучаемым как его собственное стремление. Действенное и информативное нужно формировать на базе чувственных переживаний обучаемого. «При отсутствии стимулов, интереса к учебному и научному познанию при монотонной и однообразной работе можно наблюдать возникновение таких очагов торможения, которые все более распространяются на все пункты мозга, в том числе и на те, которые были возбуждены. В результате наступает состояние скуки, отсутствия интереса и желания понимать поступающую информацию» [13, 185].

Идея продуктивности образования, в настоящее время и как всё новое, успела уже вооружиться набором собственных мифов и стереотипов. Как говориться, чтобы разобраться и определить суть продуктивности образования, нам придётся научиться отделять зёрна от плевел, найти, где правда, а где ложь. Продуктивное обучение предполагает применение идей Дьюи и Френе, но эта методика используется зарубежными педагогами, нашим же соотечественникам она не знакома. Зато идеи СелестенеФрене, его работы «Педагогика корпоративного труда», вполне достаточны и часто применимы при компьютеризированном школьном обучении, когда дело касается учебно-самостоятельных или же внеклассных работ школьников. Особенности школы Френе, заключается в отсутствии отметок и оценок, где зачастую авторами учебников, раздаточного учебного материала и заданий выступают сами ученики. Поездки с целью обмена опытом в другие школы, организация учебных мастерских, кооперативов - обычное явления в школах подобного рода.

Селестене Френе пропагандировал идеи свободы. Он утверждал, что подготовка ребёнка к демократическим отношениям возможна лишь при помощи самой демократии, как говорится: «клин клином вышибают». Следовательно: продуктивное обучение, соответственно, возможно продуктивной деятельности. «Основы педагогики» С.И.Гессена представляет новый взгляд на идеи продуктивности, характеризуя основные принципы продуктивности образования, конкретные практические рекомендации по реализации идей продуктивности.

Во главу угла продуктивности обучения ставятся личная заинтересованность ребёнка. Особый акцент делается на творческое начало в организации учебного процесса. Образование как средство достижения поставленных задач и целей в трудовой жизнедеятельности личности, где его активность не есть проявление его трудовой деятельности, а есть общий продукт и результат совместных усилий всех участников продуктивного образования.

Если привычное для нас традиционное образование предусматривает теоретическое обучение и его последующее практическое применение, то в противовес продуктивное образование представляет обратный ход: от практических действий к его теоретическим положениям.

Мы предлагаем перевернуть всю школьную программу - продуктивную дидактику - с ног на голову. Может быть, тогда учитель взглянет на себя совсем под другим углом, и идея продуктивности освободится от штампа педоцентризма. Трудно недооценить роль семьи в воспитании и современном обучении школьников. Сотрудничество родителей и учителей в этой связи является постоянной и жгучей проблемой. Проблема усложняется особенностями развития социума. Меняются структуры семей: часто нет бабушек и дедушек, которые раньше занимались воспитанием внуков. Нестабильность воспитательного потенциала семьи напрямую связана с ростом неполных семей, разводов, случаев роста матерей-одиночек и матерей-подростков.

В школах большинства стран мира практикуют родительские комитеты, ассоциации или же советы, куда входили родители учеников, и очень часто родители успешных детей. Родители же трудных и отстающих детей стараются не поддерживать связь со школой. Повсеместное закрытие малокомплектных школ, когда дети вынуждены уезжать учиться далеко от дома, а родители лишены непосредственной коммуникации с учителями, и не могут не оказать отрицательного влияния на сотрудничество школы и семьи.

Как было отмечено выше, семья играет важную роль в поддержке своих детей, поскольку поддержка семьи вызывает рост академических достижений детей и развитие позитивной самооценки. Всё, что ребёнок видит и получает в семье остаётся с ним в течение всей его жизни.

Ребёнок находится в семье в течение значительной части своей жизни, и сравниться с семьёй по длительности своего воздействия на личность не может ни один из институтов воспитания, что и говорит о важности и значимости семьи в воспитании. В ней закладываются основы личности ребёнка, и он уже более чем наполовину сформирован как личность к поступлению в школу с начальным её пониманием, но необходимо отметить, что вместе с тем никакой другой социальный институт потенциально нанести не может столько вреда, сколько может это сделать семья в воспитании детей.

Семья - это особого рода коллектив, играющий в воспитании и в достижении успешности ребёнка основную, долговременную и важнейшую роль:

- у тревожных матерей часто, вырастают тревожные дети, подавляя своих детей так, что, у них появляется комплекс неполноценности и заниженная самооценка, приводящая честолюбивых родителей к удовлетворённости;

- влияет на будущие достижения ребёнка, выходящий из себя по малейшему поводу несдержанный отец и формирует подобный же тип поведения у своих детей нередко сам того не ведая.

В определении и становлении ролевой идентичности, для ребёнка выступает главным образом семья. Так как первые впечатления ребёнка связаны с семьёй, с родными, выступающие в разных социальных ролях: родитель, супруги, соседи, брат, сестра, бабушки дедушки и т.д. Как утверждает Песталоцци «поведение и поступки, образы, связанные с семьёй и закрепившиеся в сознании ребёнка могут предопределить и его дальнейшее поведение, оказать влияние и на дальнейшие его достижения в обучение и развитие. И сила семейного воспитания, происходящая на протяжении всей жизни в близком взаимодействии дел и поступков ребёнка, является результатом воспитания. Общественное воспитание, по мнению Песталоцци, не противопоставляется семейному, а наоборот, он утверждает о применении в общественном воспитании, достижений домашнего воспитания.

Вопрос семейного воспитания по-новому ставит К.Д.Ушинский. Он утверждает, что суть нравственного воспитания вне кодекса поведенческих правил. Организация внутренней ориентации человека и есть главная задача воспитания. Песталоцци считает, что поведение как производное семейной и личностной установки. Следовательно, как считает и К.Д.Ушинский, задача семейного воспитания - это подготовка ребёнка к жизни. Воспитанием К.Д.Ушинский считает «создание истории, «оно - общественное, социальное явление» [161].

В права родителей и педагогов вменяется создание благоприятных условий развития самостоятельности и личностной самооценки ребёнка, содействовать всестороннему развитию всего хорошего в своём ребёнке, что заложено самой природой, развития активности и самодеятельности.

В 7 статье Закона Республики Таджикистан «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей» указывается на то, что «родители должны быть знакомы с процессом обучения и воспитания, посещаемости и успеваемости, содержанием образования, а также уровнем и качеством освоения знаний (то есть с теми полученным оценками по предметам - выделено нами). Закон предусматривает выбирать им «формы и методы

обучения и воспитания детей, не оказывающем отрицательного воздействия на их духовное развитие. Согласно Закону в обязанности родителей также входит контроль над успеваемостью и посещаемостью в процессе обучения, уровнем качества обучения и освоение знаний; участие в родительских собраниях; сотрудничество в этом плане с работниками и руководителями образовательного учреждения. Это позволит высказать свое мнение об полученных оценках детьми, в школе, удостовериться в объективности оценки и защищать права и интересы своих детей» [79, 5].

Следовательно, нам представляется, что активного вовлечение родителей к контролю над уровнем и качества освоения знаний, а также оценке знаний, умений, которых обязует Закон Республики Таджикистана «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей», придание гласности и беспристрастности результатам оценки, устранение насилия, страха, бюрократических преград и необъективности является важным педагогическим условием успешности развития учащихся младших классов.

Существует существенная корреляция между детьми, родителями и взаимоотношениями между ними, в связи с их социальным взрослением и академической успешностью, с личностью и впоследствии самоуверенностью, будущих членов общества.

Большинство специалистов, педагогических экспертов и родителей, считают, что воспитание ребёнка полностью зависит от стиля родительского воспитания. Во многих научных статьях указывалось, что воспитанность ребёнка указывает на стиль родительского воспитания, которое может исходить от дома, школы и общества. И это предполагает поиск новых подходов к процессу формирования личности, его самооценки, как субъекту воспитания и её включения в активную социальную значимую деятельность.

Безусловно, самую важную роль в жизни каждого ребёнка играют родители. Им дети подражают, на них хотят быть похожими. Как минимизировать отрицательное влияние семьи на воспитание ребёнка и максимально увеличить значимость положительного семейного воздействия -

это главный вопрос семейного воспитания. В связи с этим возникает необходимость определения значимости воспитания в дальнейшей успешности своего ребёнка.

Семья это один из пяти наиважнейших институтов социума. Семья призвана обеспечить стабильность развития общества и его дальнейший прирост населения. Всю свою жизнь человек входит в состав разных групп людей, будь то класс, группа сверстников, трудовой коллектив или спортивный клуб, но только семья останется той группой, которую он никогда не оставит.

Семья - самый распространённый вид социальной организации [2, 85].

Каждая семья индивидуальна, и в каждой такой ячейке общества складывается определённая система успешности в формировании, развитии и воспитании. Она далеко не всегда осознанна и зависит от различных факторов, такие как: культурные, социальные, политические, экономические и т.д. Каждый стиль имеет свои особенности и в разной степени отражается на формировании и развитии ребёнка, на его достижениях в успешности как личности [2, 219].Одним из существенных фактором успешного развития ребёнка является семья. Значимость семьи в формировании ребёнка социальной ситуации развития общеизвестна.

Стиль семейного воспитания, определяется:

- ценностными понятиями родителей;
- установками;
- степенью эмоционального отношения к ребёнку;
- восприятием ребёнка своих родителей;
- приёмами поведения с ним, так это является сильным фактом развития успешности личности ребёнка.

О роли семьи в процессе формирования личности говорили ещё великие педагоги: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Г.Песталоцци, Б.Рассел, К.Д.Ушинский, П.П.Блонский и др. Они указывали, что в семье наряду с

воспитанием, формированием, развитием и становлением личности ребёнка существенная роль принадлежит пониманию его успешности в обучении.

Учёный Таджикистана Х.Рахим-заде [140], также говорит о проблемах семейного воспитания и о том, что у народов Средней Азии, и том, числе у таджиков, многовековые, передававшиеся из поколения в поколение, семейно-бытовые, брачно-семейные традиции не обращали нужного внимания самооценке самих детей, а напротив, внушалось подчинение взрослым. Некоторые учёные считает, что все и всё в мире относительно - и неблагополучие, и благополучие. Согласно такой трактовке, неблагополучная для ребёнка семья - это не синоним асоциальной семьи. Неполноценная семья, или же, как синоним неполная, так же не может позитивно влиять на ребёнка на его заинтересованность в успешности учёбы.

Особенно тяжело приходится:

- детям - беспризорникам;

- детям из повторно - брачных семей, мать и отчим, причём, нередко отчим намеренно создаёт психологическую атмосферу вытеснения ребёнка из семьи.

Конечно же, не стоит отрицать, что в последние годы в Республике Таджикистан принимаются определённые меры, направленные на укрепление функции семьи и ребёнка в ней, приняв Закон «Об ответственности родителей в воспитании и обучении» [79]. Однако некоторые родители в силу своей некомпетентности в вопросах воспитания считают, что ведут воспитательный процесс правильно, по принципу «как воспитывали нас, так мы воспитываем своих детей».

Семьи, где ребёнку плохо, учёные называют неблагополучной и в такой семье могут быть такие явления:

- не занимаются ни воспитанием, ни обучением, ни развитием;

- родители ведут аморальный образ жизни;

- жестоко обращаются с детьми;

- не создают условий для нормального воспитания, обучения, развития в успешности т. д.

- занимаются эксплуатацией детей в тяжёлом труде;

- запугивают их *«для их же блага»*;

-бросают своих детей на произвол судьбы.

В зависимости от доминирующих факторов, позволяющих объединить в одну категорию 5 (пять) групп семей в «группы риска», которые являются причиной не успешности ребёнка:

- социально-демографические факторы - неполная или многодетная семья;

- семьи с повторными браками и сводными детьми;

- семьи с престарелыми родителями;

- социально-экономические факторы - материально низкий уровень жизни семьи, т.е. плохие жилищные условия, мешающие успешности ребёнка;

- социально-психологические факторы - семьи с эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей и детей;

-педагогически-низким общеобразовательным уровнем родителей;

- деформированными ценностными ориентациями и несостоятельностью родителей в воспитании и обучении;

- медико-санитарные факторы - вредные условия и антисанитария, пренебрежение санитарно-гигиеническим нормам, неблагоприятные условия

проживания детей, хронические заболевания родителей и отягощённая

наследственность, особенно неправильное поведение матери и семьи;

- криминальные факторы - судимость членов семьи, принадлежность кого-либо из членов семью к криминальному миру;

-аморальный и паразитический образ жизни родителей;

- алкоголизм, наркомания, семейные дебоши;

- проявления жестокости и садизма.

В современном мире задачи семейного воспитания состоят в том, чтобы:

- создать для роста самооценки и развития ребёнка максимальные условия;

- передать опыт воспитания детей и отношения к старшим, создания и сохранения семьи;

- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;

- воспитать ценности собственного *«Я»* и чувство собственного достоинства.

Существует ряд не менее значимых правил, для воспитания в семье оценки родителей и самооценки самого ребёнка:

- физические наказания не должны существовать в семье;

- не морализировать, а показывать личным примером;

- не требовать немедленного повиновения, уважать достоинство ребёнка;

- не потакать, а предлагать альтернативу.

Родительская слепая, неразумная любовь у детей порождает и притупляет самооценку, чувство благодарности и любви к родителям, пренебрежение к труду, теряет интерес к учёбе и её успеху, а также преобладает чувство потребительства. Когда ребёнку с малых лет внушают мысль, о том, что он должен обязательно оправдать честолюбивые и многочисленные надежды родителей, или же возлагаются на него недетские непосильные заботы, ребёнок впадает в неизвестность и в итоге у таких детей появляется постоянная тревога за своё благополучие и близких. А также навязчивые страхи, которые приводят в итоге к низкой самооценки из-за чувства невыполнимости поставленной задачи. В таких случаях трудно складываются отношения с окружающими, теряется интерес к учёбе и её успешности, возможны невротические срывы.

Демократизация семейного взаимоотношения, реализация воспитательных и педагогических функций в семье на наиболее усовершенствованном уровне, значительно повысил статус семейного воспитания в формировании и развитии успешности у ребёнка.

Семья - это скрытое чаще всего от внешнего наблюдения мир сложных взаимоотношений, традиций и правил, которые в той или иной степени сказываются в первую очередь на детях, на особенностях личности членов семьи, но, тем не менее, существует ряд объективных социальных факторов, которые, так или иначе, сказываются на всех без исключения семьях.

Мысль о будущем поколении, об их самооценки, не давала покоя не одному поколению родителей и сообществ. Неоднородность сообществ, в которых рождаются дети, никак не влияют на методы воспитания родителей , наставников, которые стремятся научить детей в ладу с их миром.

Человек - многомерный, и всё же, является одним живым организмом, который имеет свои собственные жизненные потребности.

Таким образом, влияние и воздействие на формирование человека как личности и его поведение – это и есть воспитание. Воспитывая ребёнка, мы приобщаем его к миру, к его культуре, помогаем ему войти в этот мир людей.

Разумное, адекватное воспитание как основы уважения к себе, к другим людям и как предпосылки здорового и счастливого будущего. И наоборот. Неправильное воспитание приводит к потере смысла жизни для человека, могут развиться вредные привычки; в подчинении собственного эго дойти и криминальных поступков и действий.

Очевидно, нет необходимости напоминать о тех трудностях в реформировании и модернизации образования, которые сегодня переживает современная система образования Республики Таджикистан, в которой цели, средства и результаты отличаются учебной и обучающей деятельностью.

Совместную взаимозависимую и взаимообусловленную деятельность обучаемых и обучающих, было бы более правильно трактовать как обучение

и взаимодействие, предполагающее не только организацию, но выступающее уже в новом оформлении как управление.

Процесс обучения при таком подходе рассматривается как «субъектно-объектные» отношения. На этом фоне объектом управления будет уже не только сам процесс усвоения знаний, а и учебная деятельность обучаемых и их психическое развитие в целом.

Выводы по I главе

Изучение и анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме оценки достижения планируемых результатов по освоению основной образовательной программы общего образования показали, что, оценивание – это механизм, обеспечивающий педагога информацией, в целях совершенствования обучения, нахождения наиболее эффективных методов, а также мотивирования учеников более активно включиться в своё учение. Ей присуще принципы и функции, реализация которых позволит оценить результаты и динамику образовательных достижений младших школьников. Поддержанию интереса к учебно-воспитательной деятельности.

Процесс взаимодействия при оценивании позволяет обеспечить обратную связь между тем чему обучались ученик и как обучал его учитель, в какой степени учитель реализовал поставленные учебные цели, также, как они учатся в данный момент.

Изучение и анализ теоретико-методологических подходов к проблеме формирования оценочной деятельности учителей и самооценки учащихся показали, что проблемы обучения и воспитания в настоящее время настоятельно требуют разработки системного и комплексного подхода, а также оптимальных принципов оценки. Основополагающими её принципы являются: системность, комплексность, гуманистический, практико-ориентированный, деятельностный подходы, принципы дифференциации, индивидуализации, объективность оценки, открытость процедуры и результатов к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования) и оценка

динамики образовательных достижений младших школьников. Основываясь, эти принципы учителю открываются новые возможности в объединении системы понятий и возможностей многообразия уже известных и вновь получаемых научных фактов, установить общие закономерности для различных по качеству явлений, для создания педагогических концепций; организовать педагогическое взаимодействие педагогов и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения, и утверждается приоритет субъектно-субъектных отношений.

В зависимости от этапа обучения используется диагностическое (стартовое, текущее) и срезовое (тематическое, промежуточное, рубежное, итоговое) оценивание. Оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты обучения.При этом нормы и критерии оценивания, алгоритм выставления отметки известны заранее и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.

В оценочной деятельности реализуется заложенный в стандарте принцип распределения ответственности между различными участниками образовательного процесса, отдаётся приоритет самооценке школьника.

Немаловажным в оценочной деятельности являются функции оценки. Анализ функций в научно-педагогической литературе показывает, что выделяются несколько важных функций оценки: нормативная, информирующая, корректирующая, воспитывающая, социальная, влияющая на самооценку, статус школьника в коллективе сверстников и стимулирующая функция способствующая созданию успеха, поддержания интереса к деятельности и т.п. Выделение одной функции и игнорирование остальных определяет обучение как разрешение педагогических задач, что соответственно требует существование единой сферы деятельности и их применения. Именно оценочные функции в немаловажной степени влияют на позицию и деятельность, как учителя, так и учащихся.

Подчеркивая, однако, что от функций во многом зависят психолого-педагогическое воздействие и результативное мотивационно-стимулирующие функции контроля, самым важным требованием к контролю в любой форме является наличие учителя, точного представления об объектах, приемах и результатах контроля и критериях оценки.

Любые межличностные отношения начинаются в детстве с познания людей и самого себя, с правильной самооценки. Самоутверждение, желание человека занять достойную нишу в обществе, утвердить себя в глазах других людей и в собственном мнении есть одна из главнейших потребностей связанной с самооценкой. Самооценка как совокупность нравственных качеств, человеческих черт характера, физических данных, умений и навыков. Она (самооценка) представляет собой централизованное образование, представляющую способность личности к адаптации и регулирующую поведенческую деятельность человека. Нередко, в научной литературе встречаются мнения взаимосвязи самооценки с самоуважением. Так они отмечают, что самоуважающие люди более уравновешенны, имеют собственную точку зрения и зачастую не агрессивны.

В своём первоначальном понимании, самооценка выступает критерием оценивания личности себя, и она является одной из стабильных черт человеческого характера. Самооценку невозможно изменить, так как она развивается в ранние годы жизни, и обуславливается не только генетическими законами развития, но и условиями жизни самого человека.

Развитие оценочной самостоятельности является ключевым условием решения многих задач сегодняшней реформы образования, так как ребенок должен овладеть не только предметными знаниями, умениями и навыками, но и приобрести самостоятельность в учебных действиях.

Семья, всегда, была и есть необходимой социальной средой в развитии ребёнка, в поддержке своих детей, поскольку вызывает рост академических достижений детей и развитие позитивной самооценки.Родители могут отслеживать процесс и результат обучения и развития своего ребенка. Стиль

и методы воспитания, используемые каждым родителем, являются функцией от множества взаимосвязанных факторов. В целом, стили родительского воспитания формируют длительное воздействие на поведение, эффективность будущих ожиданий, на достижение успешности и, наконец, на личность индивида, где родители не должны создавать барьер в прогрессе ребёнка и его творческого потенциала.

Родители, которые не разрешают детям проявлять свои чувства, то таким образом данное поведение является препятствием проявления потенциала способностей у детей, в результате такие дети в будущем будут невротическими и агрессивными. В каждой семье объективно складывается определённая, далеко не всегда осознанная система воспитания. Здесь имеется в виду понимание целей воспитания, и приёмов воспитания, и учёт того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребёнка. Из всего сказанного можно сделать вывод, что в семье, необходимы, обязательное внимание и отца, и матери. Ведь от матери дети получают ласку, нежность, доброту и чуткость к людям, а отца мужество, силу воли, умение бороться, побеждать и быть уверенным в себе, что повышает самооценку ребёнка. Только сочетание этих качеств формирует полноценную личность с положительной самооценкой.

Включение родителей в состав членов родительских комитетов, Ассоциации родителей и учителей (АРУ), способствует росту академических достижений детей, более активному вовлечению их в процесс обучения и воспитания, координации своих действий с учителями, работниками и администрацией образовательно учреждения. Такая деятельность оказывает содействие учителям школы в оценочной деятельности и развитию позитивной самооценке.

Особенно, в этом взаимодействии следует отметить степень родительского и учительского влияния, обусловливаемая коммуникативным поведением ученика с другими детьми.

Глава II. Оптимизация механизмов влияние оценочной деятельности учителя на формирование учебно-познавательной мотивации и самооценку младших школьников

2.1. Педагого-психологические проблемы успешности обучения учащихся младших классов на современном этапе

Культивирование человека как высшей ценности образования, современные гуманистические тенденции в образовании, выдвигают необходимость научно обоснованного и тщательного решения проблемы дифференциации и индивидуализации в обучении. Многовариантные подходы предполагает разрешение данной проблемы, зависящие от исходных посылок, т.е. трактовок-понятий, концепций и т.д. Мы выделяем «классический» вариант в интерпретации понятия «индивидуализация», который сформирован в рамках предметоцентристской парадигмы, реализуемый в русле обучения, и вариант, построенного на личностной парадигме.

В первом случае, т.е. классический под индивидуализацией понимается учёт индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения, во всех его методах и формах, независимо от того, в какой мере они учитываются и какие у них особенности. Учащийся в такой трактовке остаётся пассивным объектом действий педагога, так как именно педагог «учитывает» выбирает в зависимости от этого «учёта» цели, методы, содержание, особенности, и другие по отношению к ученикам реакции.

Понятие индивидуализация в «личностной» парадигме предполагает, что создание условий в обучении для развития и функционирования как субъекта учебной деятельности учащегося, для проявления им возможностей своеобразно реализовать себя в процессе обучения, поведении, в познании, общении, опираясь на выявленные индивидуальные особенности - это и есть индивидуализация. Индивидуализация обучения предполагает

индивидуальный подход учителя к учащимся, учет их индивидуально-психологических особенностей, уровня их интеллектуального развития, способностей; индивидуальный подход к учащимся ведет к дифференцированным требованиям и дифференцированным оценкам их индивидуальной деятельности. Эффективность индивидуальной деятельности младшего школьника должна обусловливаться направленностью личности самого ученика. Индивидуализация обучения в современной школе формирует новый характер педагогического общения между учащимся и учителем. Индивидуализацию можно выделить в соответствующей интерпретации в зависимости от трактовки понятия «дифференциация».

Учёт личностных качеств детей, группируемых по общему характерному признаку наклонностей (предрасположенности к гуманитарным, естественным и т.п. наукам) и является дифференциацией. Личностная парадигма дифференциации - это самостоятельный выбор школьниками группы, подгруппы видов работ, выбора уровня сложности заданных тем, заданий и выбора подгруппы/группы, где ученик будет обучаться [35, 105].

Школьная отметка, с психологической точки зрения, является комплексным количественным показателем успеваемости ученика, его отношения к учению, его личностных особенностей, которые необходимы для успешного обучения и проявляются в нем (особенности памяти, мышления, речи, трудолюбия, способности и т.д.). В определенной мере в школьной отметке находят отражение и мотивы учения, в частности, интерес к определенному предмету, его значимость и осознание этой значимости, что приводит к переводу "знаемого" мотива в реальный мотив, побуждающий к деятельности усвоения знаний. В зависимости от того, какие психологические моменты иллюстрируются анализом успеваемости учащихся, необходимо, выбирать способ анализа, который бы адекватно отражал ту реальность, которая исследуется. Деятельность учащегося в

зависимости от мотивов приобретает различный личностный смысл и в целом различную психологическую характеристику. Различия в мотивах в конечном итоге отражается на результатах деятельности и действий.

Для выполнения этой задачи необходимо и совершенствование методов контроля учащихся младших классов, так как известно, что контроль знаний обучаемых представляет собой одно из самих важных звеньев учебного процесса. Для большинства предлагаемых методов и форм контроля характерен главный и общепринятый недостаток, заключающийся в том, что в большинстве случаев они еще не обеспечивают необходимой устойчивости и инвариантности оценки качества усвоения учебной информации, а также необходимой адекватности этой оценки действительному уровню знаний. Проблему повышения достоверности оценки формируемых знаний, умений и навыков можно разрешить путем увеличения степени соответствия педагогической оценки действительному уровню знаний обучаемых, а также путем создания и практической реализации таких методических приемов контроля, которые обеспечивали бы независимость оценочных суждений от случайных факторов и субъективных установок преподавателя [148, 3]. При этом необходимо разработать такие методы, которые способствовали бы развитию у младших школьников творческих сил и способностей, их мобилизации при подготовке на уроке. На наш взгляд, существующие методы контроля также можно использовать, оставив их неизменными по форме, но с новым содержанием, позволяющим, проверить умение обучаемого использовать приобретенные знания на уровне творчества.

В современных школах превалирует сложившаяся в течение десятка лет традиционная методика обучения. Пятибалльная шкала оценки, которая выступает своего рода мерилом успешности и не успешности ученика, где на неправильный ответ ученика нельзя сказать «Не думал», «Не старался», а лучше обойтись репликами типа «Ты как думаешь?» или «Это твоё мнение?», «Все ли так думают?» или «Может, послушаем других?». И всё это вкупе негативно повлияло на отношения между учеником и учителем.

В начальных классах недопустимо также применение знаковой символики, такие как звёздочки, солнышки и т.п., заменяющие отметку. Возможна лишь словесная комментируемая оценка.

Недопустимо оценивание:

- темпа работы ребёнка;
- личностных черт ребёнка;
- своеобразие мыслительной способности ребёнка.

Эти требования регламентируются нормативными документами образования Республики Таджикистан. На практике же, мы часто сталкиваемся с обратным явлением. Первая четверть наших первоклассников знаменуются звёздочками, флажками, тучками, треугольниками и т.д., и т.п. Лишь во второй четверти дети знакомятся с оценкой в цифровом оформлении. Психическое неравновесие, расстройства, неврозы ребёнка, конфликты в отношениях ученик - учитель и есть результат этих нарушений.

Система организации учебного процесса школьников должна обеспечивать четкий контроль. В основу этой системы должны быть положены принципы индивидуального подхода учащемуся , ритмичности и систематичности и его учебной работы с их форм и методов контроля. Для организации ритмичной и систематической работы младшего школьника необходима постоянная обратная связь и систематический контроль.

Оптимальный режим контроля активности школьника должен быть неразрывно связан с содержанием обучения и соответствовать принципу адекватности контроля, целям и задачам обучения.

Было бы неправильным, по нашему мнению, исключить традиционную форму контроля в виде фронтального опроса и обсуждения учебного материала на уроках с участием всех учащихся, что приучает их формулировать свои мысли, совместно решать проблемные вопросы, развивает логическое мышление, является одной из форм коллективной творческой работы.

Наиболее продуктивным, по нашему опыту, оказалось сочетание различных форм контроля в зависимости от его целей и их совместное применение. Следует подчеркнуть, что проблемы контроля нельзя рассматривать изолированно, совершенствование контроля необходимо одновременно с совершенствованием содержания, форм и методов обучения.

Многолетний опыт работы показывает, что выделение основных информационных единиц учебного материала и построение на этой основе адекватного метода обучения и контроля могут служить эффективным приемом активизации обучения, могут рассматриваться как обучение системной познавательной деятельности. Этот прием позволяет рассматривать частные явления не как самостоятельные предметы усвоения, а как средство усвоения общего. Ведь, как установлено, изучение учебного материала на уровне частных явлений, независимо от количества этих явлений, гарантирует лишь эмпирическое мышление [55].

Выделение отдельных информационных единиц и использование каждой из них в процессе обучения позволяет расчленить контроль, т.е. осуществить его отдельно по отношению к каждой из выполняющих школьников операций. Именно эта форма контроля является эффективной и позволяет контролировать не результат обучения, а именно процесс усвоения материала, а следовательно, позволяет и корректировать этот процесс, то есть способствует выполнению основной задачи обучения и воспитании творческого мышления.

Следует отметить и то, что в современной школе такие понятия как «оценка» и «отметка» не дифференцируются, а зачастую используются как синонимы, кстати, применяемой и учителями. В дневниках школьников в графе для отметок, стоит заголовок «оценка». Изначально эти два понятия отождествляются и для детей и для родителей.

«Отметка» выставляется в учебной деятельности и только в школе; «оценка» же присуща любой человеческой деятельности. Как показала школьная практика, любой ученик способен освоить школьную программу,

но что касается же младшего школьника, достигнуть необходимого уровня знаний не всегда удаётся. Неусвоенный учебный материал неминуемо приводит к их не успешности. Рассмотрение проблемы успеваемости представляется многогранным и сложным.

Разнообразие подходов предполагают исследования, группируемые вокруг трёх важных «столпов» обучения:

1) как учит учитель;
2) как учится ученик;
3) как развивается при этом ученик [8, 120].

Каждый из «столпов» данной проблемы был объектом пристального внимания исследователей различных направлений педагогики.

Так, например, педагогические условия, способствующие преодолеть неуспеваемость в учебно-воспитательной деятельности, являлись предметом рассмотрения педагогов-дидактов.

Психологов же интересовало: во-первых выявление личности неуспевающего ученика; во-вторых изучение личности и проявление особенностей личности в учебном процессе;

Изыскания педагогов-психологов касаются вопросов определяющие характерные типичные особенности школьника [12,120]. Дидактическая основа, исследований подобного рода, мы можем увидеть в работе А.М.Гельмонта [52,24]. В работе дан подробный анализ причин неуспеваемости ребёнка; рассматривается неуспеваемость с психологической точки зрения, как один из критериев дифференциации неуспеваемости, что позволяет выявить уровень лёгкости или сложности преодоления негативности.

Стоит выделить причины неуспешности ученика, зависящие от него самого:

1) слабая подготовка и огромные пробелы в знаниях;
2) нежелание учиться;
3) нелюбовь к труду;

4) недостаточное развитие в целом.

Причины, напрямую зависимые от воспитателя и воспитанника, как особо подчёркивал А.М.Гельмонт, тесно взаимосвязаны: насколько педагогический подход неэффективен, настолько процесс обучения затруднён. Следовательно, процесс обучения основанный на знании индивидуальных особенностях ребёнка, при подобного рода подходе или его отсутствии, приведёт к возникновению новых отрицательных качеств. Хроническая неуспеваемость приводит ребёнка к внутреннему дискомфорту, неуверенности в собственных силах и морально травмирует его.

Показателей, характеризующие личностные особенности ученика и их поведенческие различия, по В.И.Самохвалову, три, это:

1) как ученик относится к учению;
2) как усваивает знания и умения;
3) как организован учебный процесс. [146, 66].

У детей с одинаковой успеваемостью, эти показатели варьируются, так как определённой связи между отношением к учению или степенью усвоения не прослеживается. Исследуя особенности группы детей с одинаковой успеваемостью, можно выделить одну группу черт определяющую всё остальное. Так, например Л.С.Славина, описывая специфику мыслительной деятельности неуспевающих учеников, говорит о «неминуемом» развитии у таких детей «интеллектуальной пассивности», проявляющаяся в нежелании каких-либо мыслительных потуг при осуществлении учебной деятельности [152, 65].

Российский учёный А.А.Бударный, в своих работах указывает на необходимость применения дифференцированных форм обучения для обоснования ведения урока. Изучая наблюдения многих ученых-психологов, он отметил разницу в восприятии и усвоению учебного материала детьми одного и того же класса [32, 56].

А.А.Бударный опирается на такие психологические особенности учащихся, деля их на группы, как:

-работоспособность;

-обучаемость, выражающаяся по степени лёгкости усвоения детьми новых знаний.

«Высокая обучаемость в сочетании с низкой работоспособностью ничто, как то наоборот, что пониженная обучаемость восполняется высокой работоспособностью» Такой точки зрения придерживался российский учёный Р.Буре [33, 29]. Русский ученый М.Г.Волкова опирается в своих работах на отношение учащихся к учёбе и считает, что учащиеся компенсируют прилежанием трудности в учении высокоразвитым чувством ученического долга. Дети с халатным отношением к учебе, уверенны в неразрешимости их школьных проблем [42,50]. Н.А.Менчинская, З.И.Калмыкова, в своих работах подчёркивают что дети не обучены, не умеют мыслить, и не знают приёмов рационального запоминания учебного материала [124, 46].

В различных видах деятельности различие в обучаемости детей при усвоении различных предметов проявляется более чётко. И, исходя из этих позиций, Б.А.Ананьев используя понятие «обучаемость» интерпретирует его как «восприимчивость» ребёнка к обучению [8, 3].

Г.П.Антонова[12,71] пришла к выводу в своих исследованиях, что стабильность «стиля» умственной деятельности у младшего школьника проявляется в ходе выполнения различных заданий и это говорит уже о сформированном свойстве ума. Не следует забывать и о том что не все труднообучаемые дети обречены на неуспешность. Видимо здесь немаловажное значение представляет то, что сформированные отрицательные качества актуализируются именно на момент выполнения самостоятельной работы.

Стало быть, что кроме основных задач учебного процесса, а именно обогащение знаниями детей, необходима специальная, коррекционная работа, направленная на формирование сознательного отношения к учёбе, научению поиска правильного выбора в решении задач.

Отсюда вывод, способность к учению - это чисто индивидуальное и является устойчивым признаком личности. Обучаемость это качество способствующее интенсивному умственному развитию.

И наоборот, параллельно относительно «низкой обучаемостью» возможно присутствие высокого умственного развития, компенсируемое трудоспособностью в большом её объёме. Данные такого вывода можно подтвердить работами А.А.Бударного [32, 56] и Н.С.Лейтеса [105, 35].

Введённое Л.С.Выготским понятие «зона ближайшего развития» сохраняет своё значение, означающее умственные возможности учащихся, которые реализуются при их помощи сотрудничества с взрослыми [47,223].

Исследования анализа особенностей обучаемости младших школьников, проведённые педагогической психологией, были направленны на выяснение и установление сочетания двух задач:

1) Какие способы и приёмы самостоятельного поиска использует ученик?

2) Каковы оптимальные виды помощи учителем для успешного решения задачи учеником?

То есть индивидуально-психологические способности школьника предопределяют не только процесс обучения, но и то, как и чему будут учить ученика.

Понятие «психологические компоненты усвоения» ввёл Н.С.Лейтес, понимая под этим связанные без активизации все грани психики ученика, направленные на обучение, но не достигшие результатов [105,50]. К психологическим компонентам усвоения относятся:

1) положительное отношение учащихся к учению и чувственное отношение к «знакомству» с новой темой;

2) мыслительная деятельность в переработке нового материала;

3) запоминание и сохранение принятой и обработанной информации.

Многие педагоги и психологи, рассматривая процесс обучения, отмечают, что сам процесс является недостаточно управляемым.

Специальная организация процесса усвоение, как процесса заданного, является одним из возможных путей процесс обучение сделать управляемым.

Особо следует отметить разработку системы обучения П.Я.Гальперина, основанную на теории постепенного развития умственных действий [51,10]. Сообразно указанной теории, поэтапное преобразование внешних воздействий во внутренние, умственные, осуществляются посредством перехода, на чём и основывается процесс обучения.

Как отмечала Л.Н.Ланда, поиски иных, различных возможностей регулирования обучаемого процесса напрямую связаны с определением психологических основ программного обучения, предполагающую такую схему обучения, когда обучаемый, не может сделать следующий «шаг» в освоении новых знаний, не освоив предыдущих [103, 14].

Действующая «обратная связь» регулирует отношения в соответствии с индивидуальными способностями и особенностями усвоения учебного материала учеником. Каждый ребёнок развивается и обучается в оптимальных условиях для него [63, 88].

Захарова А.В. [81, 159] считает мотивом учебной деятельности ученика специфической потребностью и теоретическим отношением к действительности, которым соответствуют способы ориентации.

Ввести ученика в ситуацию, которая требуют ориентации на решение условий содержания возможными частными и конкретными вариантами общих заданий - это значит поставить перед школьником учебную задачу.

Схема действенных приёмов по решению задач является одним из связующих звеном в цепи учебной деятельности [68, 16].

Конкретные условия предопределяют вычленение учебных действий, каждый из которых выполняет соответствующие операции, это:

- обнаружение всеобщего отношения к рассматриваемой системы для преобразования ситуации;

- в моделировании выделенного отношения, как в графической, так и в знаковой форме.

- изучение свойств в *«чистом виде»* для преобразования модели отношения;

- выстраиваемые общим способом выделение и построение серии частных конкретно-практических задач;

- выполнение предыдущих действий и контроль над ними;

- оценка усвоения общего способа как результата решения дано учебной задачи.

Только на основе определённого принципа и адекватного содержательного обобщения развёртывания учебного материала может происходить формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников, которая обуславливается нормами общественной морали, духовного начала, и что в настоящее время оно возможно лишь в специально организуемых условиях учебного процесса

Д.П.Эльконин в конце 50-х годов выдвинул общую гипотезу о значении в психическом развитии ребёнка и о двух типах ведущей деятельности, выделенных в структуре учебной деятельности, предопределяющие усвоение целей, мотивов, норм и взаимоотношений.

Типы деятельности по Д.П.Эльконину:

1) ребёнок - общественный предмет;

2) ребёнок - взрослый [174,497].

Лишь при условии выработки определённого механизма усвоения учебного материала и способов оперирования предметами, учебная деятельность может быть включена в группу деятельностей. Принципы учебной деятельности касаются усвоения конкретных приёмов действий и соответствующих научно-понятийных знаний, что в конечном итоге приводит к изменению самого школьника.

Картина воспринимаемой действительности выказывается внешним образом восприятия. Она, будучи независимой от субъекта, не может не повлиять на его психическое развитие. Чётко прорисовываются детали учебного действа - это и задачи и приёмы, способы контроля, оценивание и

учебные действия в целом. Разносторонность отношений ребёнка к окружающему не безинтересны исследователям, и особенное внимание они уделяют новообразованиям учебной деятельности:

1) отношение ученика к осваиваемой дисциплине, проявляемой в способности обозначивания параметров - является новым типом;

2) отношения ученика к личной деятельности, что свидетельствует о саморегуляции и тоже является новым типом;

3) собственная деятельность как результат совместных усилий, также рассматривается как новый тип отношений [67, 75].

Организация самостоятельной работы и способности в саморегуляции требует соблюдения элементарных форм самоконтроля. Понятие «усвоение» фигурирует в исследованиях П.П.Блонского, где им подчёркивается, что проблема памяти отлична от проблемы учебной усвояемости, и что их никак нельзя смешивать. Что память не только хранит знания, она предопределяет мыслительную деятельность индивида, обозначив когнитивность человека как «усвоение», включая такие психологические процессы как восприятие, мышление и память [28, 450].

Когнитивность процессов в познавательности, считает Н.А.Менчинская, непосредственно связано с чувствами личности, и её волей, т.е. её особенностями [123, 45-46].

Она выделяет три ряда явлений при изучении усвоения знаний:

1) продукт, результат, сформированный в ходе обучения, т.е. само знание;

2) достижение того или иного результата с помощью, которого происходит сам мыслительный процесс;

3) в условиях воспитания и обучения; действенное усвоение жизненного опыта возможно лишь тогда, когда школьник пытается применять этот опыт и соответствующие полученные знания, активно действуя с учебным материалом. С возрастом познавательные способности детей расширяются. Не стоит забывать и о наличии взаимосвязи между этапами усвоения и

возрастными этапами. Следует оговорить и то, что уровень усвоения знаний зависит не только от возрастного уровня, но и от уровня сложности учебного материала.

В качестве ведущих процессов выделяют в познавательной деятельности анализ и синтез. Таким образом, закономерности, раскрывающие суть перехода усвоения знаний от низшего к высшему и есть закономерности анализа и синтеза.

В проведённых российским учёным Н.Ф.Добрыниным исследовательских работах [63, 28], подчёркивается, что в личную значимость учащихся постепенно переходит общее значение получаемых в школе знаний, связанных с убеждениями, интересами и потребностями их личности. В результате этого всё более действенный характер приобретают знания. Лишенное формализма, правильно организованное обучение, приводит учащихся к получаемым знаниям и более полному пониманию его значимости, подготавливая ребёнка к реалиям жизни.

Исследования Н.Ф.Добрынина, также показывают, что у учащихся вызывает положительное отношение, осознанные ими значимость собственных ЗУНов, становится для них ясной, и интересной что способствует более успешному усвоению [63, 100].

Н.С.Лейтес, указывает на общепризнанность того, что умственное развитие не сводится к умственным операциям и объёму знаний, которым владеет школьник [105, 36]. По мнению учёного подлинное умственное развитие ребёнка напрямую зависит от его способностей.

Н.С.Лейтес считает, что переход из одного класса в другой не является пропорциональным росту обучаемости, а есть последовательное увеличение умственных сил, и здесь значим уровень возрастного умственного развития, а не только его количественная сторона.

Обусловлена возрастным этапом и качественная сторона умственного развития, т.к. имеющие прямое отношение к успешности учения уровни умственного развития, придающие им своеобразие, неотделимы от других

особенностей возраста. По уровневый переход с разнообразием соответствующих предпосылок способностей способствует развитию умственных сил, как бы по спирали, совершенствуясь на каждом витке.

В последнее время, при изучении умственных способностей учащихся, актуализируется значимость системного и личностного подходов.

На каждом, возрастном этапе школьника, особенности обучаемости и специфика умственного развития, лишь временно и частично проявляют формирование учебных способностей ребёнка, т.е. учебные способности непосредственно характеризуют потенциал обучаемости школьников.

Н.С.Лейтес считает, что не может быть равенства между уровнем умственного развития, т.е. обучаемостью и способностью, т.к. о задатках способностей, воздействующих на обучение, можно говорить уже в школьные годы [105, 20].

Индивидуально-психологическими особенностями можно называть те способности, которые выполняют определённые функции деятельности к успешности, в частности учебной, при которой возможность выполнения этой учебной деятельности определяют не отдельные способности, а, характеризующие личность и своеобразное сочетание способностей.

Способность восполнения одного свойства другим, его компенсация, является высшим достижением человеческой психики, вследствие чего возможность успешного выполнения какой-либо деятельности вовсе не исключает относительной слабости какой-нибудь одной способности в обучении. Исходя из чего, можно определённым образом выделить понятие «одарённость», в зависимости от которого и будет определяться удача или неуспех в учебной деятельности, т.е. своего рода «микс» умений и навыков ребёнка.

Таким образом, мы можем подчеркнуть, что анализ исследований психолого-педагогической проблемы успешности обучения, показывает, что сделано немало на пути к её решению, но при этом, ещё возникает и немало вопросов о причинах, которые обуславливают трудности в процессе учения.

На наш взгляд необходимо, глубже, изучать особенности личности школьника, т.к. установленные особенности помогут ученику устранить свои трудности и ещё успешней овладеть школьной программой.

Понятие «обучаемость» представляет особый интерес. «Темп продвижения» является основным показателем обучаемости**.** Н.А.Менчинская и её сотрудники при исследовании получили данные о том, что те учащиеся, чей уровень развития выше, обучаются быстрее. Это связано с тем, что происходят качественные изменения умственных возможностей в ходе возрастного развития, которые связанны с некоторыми ограничениями определённых умственных достоинств, предшествующих возрастных периодов. Обучаемость детей характеризуется непосредственно учебными способностями. По-разному у каждого ученика происходит усвоение одного и того же материала, а, следовательно, в зависимости от уровня и своеобразия развития ребёнка требуются разные психолого-педагогические усилия. Необходимо знать, но не всегда просто принять причину учебных неудач, поэтому к детям необходим подход, как к постоянно меняющимся и развивающимся личностям [123,46].

Так, как бывает, что некоторые дети проявляют общие способности или очень рано специальные способности к какой-либо деятельности, то педагогам необходимо предпринять всё возможное, чтобы у таких детей не был потерян интерес к учёбе в школе, чтобы именно школа дала дальнейшее развитие их способностям. Самооценка ученика своих способностей в процессе школьного обучения, даст ему возможность осознать свою успешность в овладении материала учебных дисциплин, вырабатывается отношение к самому себе: либо укрепляется вера в усвоении школьных знаний, либо отрицание собственных способностей.

С явлениями отрицательного отношения учащихся к плохим отметкам, замечаниям, к трудностям в учёбе, к школьным требованиям учителю в педагогической деятельности приходится сталкиваться каждый день. В большинстве случаев, учитель не понимает, откуда источник таких реакций,

но, если учитель будет анализировать весь ход событий, то картина будет ясна. Реакции могут быть показателем и быть связаны, с одной стороны с неблагополучием в воспитании ребёнка, а, с другой - такое воспитание влияет на формирование взглядов и интересов ученика к учителю, к школе, к его учению, в целом на формирование его личности. И самое неприятное, что эти реакции могут быть разной силы и глубины, а главное разной длительности.

Л.С.Славина [152, 98] и Л.И.Божович [29, 65] отмечают, что ребёнок не принимает требования старших, так как они лишены всякого смысла, а возможно и противоречат собственным представлениям ребёнка. Такое явление Л.С.Славиной было названо «смысловым барьером». Поведение ученика предопределено не только его какими-либо психическими особенностями, оно зависит и от его отношения и взаимоотношения к самому себе, самооценкой и действиями самого учителя. Л.С.Славина, также считает, что «разницу в успеваемости можно было бы уничтожить..» при условии учёта педагогами индивидуальности ребёнка и индивидуального подхода к каждому из них.

Различными причинами вызывается неуспеваемость у разных учеников. У одних основная причина неуспеваемости является трудность усвоения материала, у других связана с неправильно сформировавшимся отношением к учёбе, у третьих является неправильные овладение и применение приёмов учебной деятельности [152, 98].

Встречаются и такие ученики, у которых не развиты учебные интересы, и в связи с этим успешность значительно снижается. Рецидивы появившейся неуспешности наслаиваются ещё чаще и встречаются, как первоначальная причина, которой и была вызвана неуспеваемость данного ученика. Значению самооценки в развитии уверенности и неуверенности в собственных знаниях, и способностях учащихся, посвящена работа российского учёного Е.А.Серебряковой. В частности ею рассмотрена проблема зависимости характера оценки, уверенности и неуверенности, от

стабильности и адекватности личностных черт характера школьника [145, 95]. Работа определила место, роль и функции в процессе оценивания деятельности маленького человечка, оценки окружающих людей. Определила обстоятельства формирования самооценки, значение самооценки для самого ребёнка. Е.А.Серебрякова определила что, «закрепившаяся самооценка ставится чертой характера». Самооценка не ограничивается рамками одной деятельности, а наоборот расширяется, постепенно распространяя своё влияние на другие виды деятельности [150, 90]. Итак, анализ ряда исследований показал, что оценка взрослых, окружающих ребёнка, не может не оказать влияния на формирование ребёнка как личности. То есть, эмоциональное состояние ребёнка зависит от удовлетворения его потребностей в позитивной оценке, от соответствия предъявляемых ребёнку требований и от сложившихся взаимоотношений с окружающимися людьми. Способность оценивать собственные качества, т.е. самооценка, предопределяющая его дальнейшее поведение, возникает у детей очень рано.

Любые формы и методы активизации ориентированы на усиление действия учащегося при достижении поставленной цели. Исходным в этом может быть только воздействие на психику и сознание. Из психологической теории деятельности известно, что сознательное действие человека совершается по внутреннему или внешнему образцу, само действие состоит из ориентировочной основы, исполнительной и контрольной частей. Напряженная исполнительная часть действия завершается при достижении цели, удовлетворенной контрольной частью его. Последняя выполняет оценочную функцию проделанной человеком работы. Следовательно, выполненное действие оценивается, прежде всего, самим исполнителем. При этом справедливая оценка и самооценка деятельности относится к наиболее стимулирующим факторам. Осознание справедливости самим человеком, чья деятельность подвергается оценке, ощутимо усиливает эффективность используемых методов и форм воздействия. Организация обучения с

использованием вышеизложенной технологии контроля дает ощутимый обучающий эффект и, стимулируя познавательную деятельность учащихся, формирует у них положительное отношение к изучаемому. Системный контроль над качеством усвоения знаний, во-первых, дисциплинирует учащихся, во-вторых, углубляет осознанность (вносит воспитывающий эффект), что в свою очередь является основой активизации познавательной деятельности и источником повышения положительной учебной мотивации.

С возрастом, значение и роль самооценки, в жизни ребёнка лишь усиливает свои позиции, она становится мотиватором поведения и устойчивости обучения ученика. Сохранение сложившейся самооценки, в разрез оценки окружающих людей, на определённом этапе развития, рассматривались в трудах российских учёных М.С.Неймарк [126,71], Л.С.Славиной[152, 78],которые отмечают, что у детей складывается на определённом этапе развития уровень притязаний. Притязания, основанные на стабильной самооценке, способствующей к возникновению потребности соответствовать не только личным требованиям, но и требованиям других.

Как особо отмечал Л.И.Божович: «Усваивая требования окружающих, вырабатывая собственную оценку окружающего и самооценку, дети постепенно эмансипируются от непосредственного влияния ситуации. Главным стимулом их психического развития с возрастом становится не только стремление получить одобрение окружающих, но и потребность выполнять собственное требование к себе и быть на уровне тех задач, которые они сами перед собой ставят» [29, 18].

Одной из центральных проблем становления личности ребёнка является проблема возникновения и становления самооценки, осознания умственных способностей и физических возможностей, мотивация поступков и поведенческих целей, отношения с внешним миром и с самим собой. Это и есть самооценка, являющаяся базой развития личностного самосознания.

В связи с проблемой развития и формирования самосознания, самооценка исследовалась в педагогической и психологической науках,

которые были сконцентрированы вокруг двух групп вопросов - в методологическом и общетеоретическом аспекте, где в контексте более общей проблемы развития личности был проанализирован вопрос о становлении самосознания.

Данным вопросом занимались видные психологи и педагоги, такие, как: Б.Г.Ананьев [7], А.Н.Леонтьев [110], С.С.Рубинштейн [142], М.Н.Скаткин [151], вопросы, касаемые специфичности самооценок, взаимозависимость с оценками других, рассматривались, например, в публикациях таких учёных, как: А.И.Липкиной [110], Е.Л.Серебряковой [150] и др..

Именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка, т.е. дифференцированное отношение ребёнка к себе, предполагал всем известный Л.С.Выготский [47]. Самооценка - эта важнейшая личностная инстанция, которая позволяет контролировать с точки зрения нормативных критериев собственную деятельность, в соответствии с социальными нормами строить своё целостное поведение.

Анализируя большое число исследований американских авторов, Р.Бернс отмечает, что качественный скачок в развитии самооценки происходит на грани дошкольного и младшего школьного возраста. Он отмечал, что интерпретация понятия «…лишает вывода конкретности», не может реально описать происходящие метаморфозы [22, 11]. «Я» и есть самооценка.

Д.П.Эльконин и его группа провела экспериментальное исследование и опиралось на следующие гипотезы:

1) С «кризисом семи лет» появляется ранний образ «Я», так как к этому времени формируются задатки когнитивного мышления, и от непосредственного слитного ощущения «себя» ребёнок отходит, а его отношения с самим собой опосредуются.

2) Носит скорее предвосхищающий ранний образ «Я», чем познавательный и чем вероятнее ценностно-заданный, и констатирующий характер [175, 44].

У детей происходит формирование самооценки в течение учебного года. Не связанная с содержательным представлением о себе, некоторая ситуативная самооценка, появляется раньше, чем «Я - Концепция», при этом значительно более устойчивой становится и внеситуативная самооценка в момент взаимосвязи с «Я - Концепция», при этом содержательного расхождения не обнаруживается. Образ «Я» увеличивается в два раза период учёбы.

Учебная работа предъявляет свои требования к ученику. Умение управлять собой, определять цели, самоконтроль, предопределяет самооценку. Процесс развития самоконтроля зависит от уровня самооценки. Лишь контроль взрослого и совместные действия одноклассников помогут осуществлению самостоятельного контроля детьми, так как основой самооценки ребёнка являются его представления о самом себе. Параметры самооценки многообразны, так как самосознание личности школьника формируется в процессе учебной деятельности.

Индивид двумя путями оценивает себя:

1) путём сопоставления с объективными результатами своей деятельности и с уровнем своих притязаний;

2) путём сравнения с другими людьми себя.

Удовлетворение потребностей усложняется с их ростом. Успех и неудачи не могут не повлиять на оценку личности своих способностей в определённом виде деятельности: успех, как правило, повышает притязания, а неудачи снижают их.

Момент сравнения не менее важен - индивид вольно или невольно сравнивает себя с другими, оценивая себя, при этом учитывая не только всю социальную ситуацию в целом, но и свои собственные достижения. Индивидуальные особенности также сильно влияют на общую самооценку личности и то, насколько важно для неё деятельность или оцениваемое качество. Самооценок частного типа бесконечно много. Невозможно судить по ним о человеке, не зная, внутреннее содержание для него понятия

«самооценка» или какие существуют системы его личных ценностей [169, 497]. Обнаружилось, что особое значение ребёнок придаёт своим интеллектуальным возможностям, при изучении роли самооценки в познавательной деятельности, а оценка другими этих возможностей ребёнка всегда сильно беспокоит.

Так, итоги исследования показали, что ни один ученик не сознался в непонимании учебного материала, в том числе и отстающие, когда оговорили причины плохой успеваемости, в овладении приёмами мыслительной деятельности и навыками. Никто из учеников не относил свой неуспех за счёт недостаточных интеллектуальных способностей, все дети предпочитали считать себя недисциплинированными и ленивыми, а активные, способные учащиеся, самостоятельно анализировали свои погрешности, имели адекватную самооценку и выбирали задачи, которые были им под силу. Если задача была выполнена с успехом, то ученик брался за выполнение ещё более сложного задания, если же нет, то брался за выполнение менее трудного.

Дети с высокой самооценкой, разительно отличаются своей адекватностью, желанием добиться учебной успешности. Такие дети показывают высокую степень развития самостоятельности, они уверенны, что смогут добиться успешности собственными усилиями, т.е. они основываются на собственные силы, способностях и правильной самооценке.

Низкая самооценка, часто ярко выражена у детей младших классов. Боязнь как бы потерять успех, потерять знания, боятся учебной деятельности, эти дети берутся за выполнение лёгких заданий. Сомнения в собственных способностях, силе, критическое отношение к самому себе препятствует развитию ребёнка. Подсознательно, такой ребёнок настроен уже только на неудачу, и он очень восприимчив к любому одобрению, похвале, всему тому, чтобы способствовало бы росту самооценки.

Нередко, бывает и так, когда ребёнок с повышенной самооценкой, переоценивает свои силы, способности, успешность в учёбе. Зачастую, они берутся за выполнение сложных задач и, не решив её, сразу переходят на

лёгкие задания или тупо продолжают настаивать на своём не правильном решении, выставляя его за правильный. Уровень притязаний формируется устойчивой самооценкой младшего школьника.

Знание и учёт самооценки ученика очень важно для учителя. Они необходимы для установления правильных взаимоотношений между педагогом и учеником, и включения как социально - необходимого. Самооценка ученика, на начальном этапе обучения, только формируется и наиболее подвержена внешним воздействиям. Ориентируясь на оценочное мнение педагога, в ходе учебного и воспитательного процесса, ученик выстраивает своё отношение к одноклассникам, к своим учебным результатам, к самому себе, как личности. С годами, обладая определённым багажом знаний, личностными качествами, он может обозначить свои реальные и перспективные достижения. Итак, установка на формирование самооценки ученика, является одной из главных составной процесса обучения и воспитания. Самооценка как самовыражение личностных достижений ребёнка играет главную роль в личностном поведении, в данном случае в учёбе. Помимо всего прочего, в самооценке выражается мнение о ребёнке других. Всё это вкупе влияет на рост и осознание собственных качеств как личности и регулирует дальнейшее поведение ребёнка. Реакция к допускаемым собственным ошибкам у детей весьма разнообразна.

Одни внимательно перепроверяют выполненную работу, другие, не утруждаясь, сдают учителю, третьи же бояться сдать, подолгу проверяя. Заметна и неоднозначная реакция детей на замечания учителя о наличии ошибок в их работе. Учащиеся с положительной самооценкой просят учителя не озвучивать их, а самим найти и исправить ошибки. Ученики, с заниженной самооценкой краснея, бледнея или с тревогой, просят её показать, при этом, соглашаясь безоговорочно с учителем, принимают его помощь, а третьи незамедлительно оправдываются обстоятельствами, и чаще всего, что им кто-то из одноклассников помешал. Важнейший показатель самооценки личности учащегося является признание недостатков не только в

учении, но и в поведении, отношении к допущенным ошибкам, к собственным промахам.

С правильной самооценкой, как уже отмечалось, наиболее естественно, реагируют на ошибки дети в своих работах. Они стараются самостоятельно с большим интересом найти ошибку в своих работах, в отличие от них, дети с низкой самооценкой, подавленно перечитывают свою работу, и, не пытаясь в ней что-либо изменить.

Чаще, такие ученики сразу же отказываются проверять себя и опускают руки, мотивируя тем, что всё равно ничего не знают и не увидят. Существенным стимулом, поддерживающим деятельность таких детей в учёбе, служат поощрения и благожелательное отношение учителя к ним. При таком отношении, они нередко сами находят ошибку и постепенно включаются в работу. Как уже отмечалось выше, в самооценке ученика младших классов отражается его отношение не только к уже достигнутому, но и его стремления, надежды на то, каким он хочет быть. Самооценка человека, теснейшим образом связана с тем, на что он претендует.

Формирование самооценки должно опираться как на самооценивание, так и на оценки отношения к успешности своих сверстников. Как показали наблюдения, дети с высокой самооценкой с удовольствием критикуют других детей. Ученики же с заниженной оценкой, наоборот, постоянно нахваливают, порой переоценивая, успехи своих одноклассников. Но, дети, которые не самокритичны, часто начинают обсуждать и критиковать других.

Если ученику первого или второго классов, с завышенной самооценкой, да к тому же ещё «хорошисту» или «отличнику», дать на проверку его же работу и аналогичную по качеству работу одноклассника, то себе он выставит либо пятёрку, либо четвёрку, а в работе одноклассника массу недочётов и мнимых ошибок. Процесс воспитания способствует формированию самооценки.

Соответственно не остаются в стороне и семья, и школа, играющие важную роль в успешности/неуспешности ребёнка. Развитие повышенной

самооценки поддерживается желанием ребёнка достичь успеха, отличающиеся активностью, как в учебной, так и общественной деятельности. Заниженная самооценка характеризует, наоборот пессимистичных детей. Они уже на подсознательном уровне готовы к неуспеху и к неудачи. Особенность таких детей - это неуверенность в себе. Связи между финансовым положением семьи и самооценкой ребёнка как таковой нет. Но влияние прочности семьи на самооценку на лицо. В неполных, неблагополучных семьях чаще встречались дети с пониженной самооценкой. Определилось что и связи между количеством часов, проводимые родителями со своими детьми, и самооценкой ребёнка, нет. Проявилось главное - важно не то, сколько часов родители проводят с ребёнком, а то, как они проводят. Значим факт корректного отношения пап и мам к ребёнку как личности, внимание к интересам, вкусам, знание окружающих друзей ребёнка и главное его характера.

Как показали исследования, в семьях, где росли дети с высокой самооценкой, родители привлекали их к обсуждению семейных проблем, планов. Мнение детей было важным для родителей, если даже иногда оно расходилось с мнением старших в семье [174, 780].

Семьи, в которых жили дети с низкой самооценкой, продемонстрировали совершенно другую картину. Родители не смогли даже охарактеризовать полно своих детей. Интерес к жизни детей проявляется на момент появления проблем у ребёнка, и зачастую этому служит вызов родителей учителем. Какие бы практические действия не предпринял бы учитель по отношению к ребёнку с низкой самооценкой, как бы искренни не были намерения учителя к нему, угроза отрицательной реакции ребёнка существует всегда. Поэтому так важно формировать положительное представление о себе у ребёнка с раннего детства [108, 44]. Рост самосознания младшего школьника растёт в арифметической прогрессии. Проявления самокритичности, ответственности, когда уже младший школьник может положительно оценить учебу, похвастаться

положительными оценками и вполне оправдать случаи неудачи. Более самокритичны дети вторых и третьих классов. Оценивая свою учебную деятельность, они оговаривают не только свои успехи, но и свои учебные неудачи.

Младший школьный возраст также отличает самостоятельность оценки. В этот период происходит своего рода реинкарнация конкретно-ситуативной самооценки к оценке, обобщаемой и поступки и действия ребёнка.

Если самооценка первоклассника напрямую зависит от поведенческих и оценочных действий взрослых, то дети вторых-третьих классов оценивают свои успехи уже самостоятельно, подвергая критике оценку учителя. В это время самооценка регулирует деятельность ученика, приобретает черты стабильности и самостоятельности. Выставляя оценку, учитель не только оценивает знания ученика, он оценивает и личность ученика, его возможности и место в ряду других детей.

Учащиеся сами делят себя и своих одноклассников на отличников, хорошистов, сильных или слабых, подсознательно ориентируясь на оценку учителя.

Выделяются три группы детей:

Первая группа включает детей по уровню представления о себе, уровню сформированной. Эти дети, приобретая навыки самоконтроля и игнорируя оценку взрослых, больше руководствуются знаниями о себе.

Вторую группу детей отличает неустойчивость и неадекватность представления о себе. Навыка самоанализа, умения выявлять у себя какие-либо качества, как такового нет. Хотя в особых ситуациях, дети, могут вполне адекватно оценить себя. Особое формирование навыков самоконтроля вменяется именно детям второй группы.

Третью группу детей отличает то, что на их представление о самом себе повлияла характеристика, данная старшими. Инертность представления своего «Я», неадекватность самооценки, отсутствие потребности и желания в создании своего мира представлений. Недостаточная, заниженная

самооценка это и есть результат незнания своих умственных способностей, неумения ориентироваться, незнания самих себя.

Педагогическая практика показывает, что не всегда в формировании самооценки младших школьников учителя осознают роль своих оценочных суждений, что является одним из главных методом, влияющего на личностное развитие младшего школьника. Одним из оперативных методов повышения результативности воспитательной деятельности, рост социальной активности младших школьников, является совершенствованием изучения механизмов оценочной деятельности учителя. Оценочная деятельность педагога выражается в декларативной форме и выставляется в цифровом варианте, как отметка, в журнале. Двойственность выражения оценивания дифференцируется, с одной стороны отметка как результат предъявляемых требований учебной программы и которая в обязательном порядке выставляется в классном журнале, с другой стороны, зачастую игнорируемые устные комментирования учителя. Комментирование оценок содействует развитию школьников и соответствует гуманистическим тенденциям народного образования. Поэтому значение вербальной оценки учителя выше оценки в классном журнале, и она даёт возможность наставнику ещё раз отметить прилежность ученика, прокомментировать конкретную ситуацию предметной усвояемости [111].

Как правило, самооценка ученика младших классов зависит от результатов его учёбы, фиксируется в классном журнале, так как они выступают мерилом контроля. Однако, доминирующую роль, в формировании самооценки школьника может играть и вербальная оценка, при условии умелого использования её учителем. Это связано и с тем, что она более эмоционально окрашена и лабильна, и, более доступна восприимчивой натуре ребёнка. Ребёнок поступает в школу, меняется режим, ведущей формой становится учебная деятельность. Начинается новый период жизни, где мерилом его деятельности, определяющие его как личность, место, в ряду себе подобных, выступает балл. Школьная

успешность и погрешности, отметки, получаемые в классе, оценивание его трудов учителем обуславливают отношение ученика к себе, формируя его самооценку. Небольшой эксперимент, проведённый нами в группе учеников, где каждый самостоятельно в присутствии учителя выполнял учебное задание. Учитель, намерено постоянно подходил к одним детям и интересовался тем, что они делают, при этом хвалил и поощрял их. Другим детям делал резкие замечания, комментировал ошибки в грубой форме. К некоторым он ни разу не подошёл и оставил безо всякого внимания.

Результаты показали следующее: те дети, которых учитель подбадривал, лучше всех справились с заданием. Ученики, которым учитель испортил настроение своими замечаниями, гораздо хуже выполнили задание, а у детей, которых учитель вообще не замечал, и никак не оценивал, оказались самые низкие результаты. Этот эксперимент убедительно показал, что ученики, нуждаются в определённом отношении к тому, что они делают, и испытывают потребность в оценивании результатов своего труда. Больше всего ребёнок нуждается в положительной оценке и в одобрении правильности выполненной работы, потому что ученика младших классов очень огорчает отрицательная оценка. Но равнодушие совсем действует угнетающе и выводит из строя, когда его труд игнорируется и не замечается, то парализует желание работать. Из чего следует, что для того чтобы наладить хорошие отношения с учеником младших классов, важно знание его собственной самооценки. В это время самооценка младшего школьника ещё только формируется, и в отличие от взрослой, она больше подаётся коррекции.

Учитель, организуя учебно-воспитательную работу, соотносит умственные способности и отношение к учению с достигаемыми результаты детей, не принимая в расчёт его собственные представления о своих способностях, его самооценку. Между тем, от отношения к ошибкам и ряду других моментов учебной деятельности учеником зависит представление о большей или меньшей его уверенности в своих силах. Высокое самомнение,

пренебрежение к одноклассникам «не отличникам» начинает уже формироваться во втором классе у отлично успевающих детей. В учебной деятельности учащихся существует значительная возрастающая диспропорция из класса в класс, которая создаётся между объёмом, сложностью и способами учебной и научной информацией, которую им надлежит усвоить. Трудности, которые испытывают учащиеся, не владеющие оптимальными способами усвоения учебного предмета снижается интерес к учёбе, связанные с собственной неорганизованностью и переживаются ими как «недоработки», «недоделки» [122]. В переходный период из начальной школы в среднюю некоторые учащиеся считают, что могут хорошо учиться, но, к сожалению, сами не очень этого хотят, хотя у них есть для этого все возможности и способности, но не хватает волевых качеств. Способность прислушиваться к мнению других, сопоставлять собственную оценку с внешней оценкой, свидетельствует о проявлении критической оценки результативности учебной деятельности учеников. Следует учитывать не только объективность выведенной оценки учителем, но и его ценность, и значимость для самого ребёнка [145, 103].

Осознание допущенных ошибок, отношения к выбору решения задачи, успеха или неуспеха полученного результата, необходимо сформировать у младших школьников самооценку, не вызывающий никаких сомнений в зависимости от степени трудности учебной деятельности и её контроля:

1) Необходимо довести до сознания младшего школьника, контролирующую функцию повторения, т.е. показать, что, повторяя урок родителям, самому себе, товарищам, можно убедиться в том, что выучил ты его или нет.

2) Необходимо приучать ребенка всё время, сравнивать свою работу с каким-то образцом в процессе работы, и по её окончании. В качестве образца для сравнения могут выступать не только ответы лучших учеников, но и то, что демонстрировал учитель в классе, что даёт ему возможность раньше понять необходимость постоянного самоконтроля.

На первых порах постоянный контроль родителей необходим маленькому школьнику, но взрослые всё время должны помнить, что главная цель заключается в том, чтобы научить самого ребёнка, а как можно дольше, стремиться к самостоятельности и добросовестности, и осознание ребёнком ответственности за плохо выполненную работу. Перед взрослыми встаёт главная задача приучить младшего школьника самого контролировать и оценивать свои действия с первых дней обучения.

До сознания ребёнка необходимо довести, что, когда его вызывают на уроке, само по себе первоначальное понимание ещё не обеспечивает уверенного ответа. Необходимо обратить особое внимание на достаточно прочные знания ученика, чтобы у него постоянно складывались устойчивые и объективные критерии оценки самого себя.

Как показали итоги ряда психологических и педагогических исследований, первоначальная оценка своей индивидуальности, своих качеств и поступков, является зеркальным отображением оценки данной его деятельности родителями, учителями, наставниками. Поэтому, этот период называют «пред самооценкой» в формировании самооценки.

Процесс развития подлинной самооценки делится на две стадии:

1) влияние на самооценку внешних воздействий;

2) включение в содержание оценки личностных качеств ребёнка, его внутреннее состояние.

Данные ряда психологических изысканий демонстрируют, что требования, которые должны усвоить учащиеся, должны осуществляться опосредованно через удовлетворение их учебной деятельности и результатом оценки учителем этой деятельности, а также свидетельствуют, что при оценке процесса формирования самооценки учащегося и их учебной деятельности оказывает решающее влияние поведение учителя.

Во многих их работах также подчеркивается, что оценка знаний учителем способствует продвижению учащихся и имеет воспитательно обучающий характер, но вместе с тем у опытных педагогов тоже существует

проблема оценка, несмотря на то, что они умело, используют пятибалльную оценочную систему при выполнении качественной учебной работы учащихся. Экспериментальные работы показали, что немаловажную роль среди множества причин, играет неведомая учителю оценочная деятельность самого ученика, своего рода «топтания на месте». Полученные результаты показали, что ученики оценивают свои способности вразрез с учителем, параллельно. Лишь только какая-то доля оценок, переводятся на оценки поведения самого себя и качества своей работы. Наиболее интенсивно у первоклассника развивается оценка в выполнении учебных заданий, т.к. ему применительно к разным занятиям приходится слышать оценки педагогов каждый день и при этом выявляется такая закономерность: сначала формируются критерии оценки у ребёнка и их применение по отношению к другим; затем по отношению к себе, но не в полной форме, и только лишь на последующих этапах учебного и воспитательного процесса приобретает значимость «самокритичность» и «самовзыскательность» [140, 180].

На наш взгляд, совершенно непростительным является скупость учителей в использовании одобрения. Прием требует лишь доброты и внимательного отношения к ученикам и совсем не требует затрат времени и энергии.

Зачастую положительно свою учебную деятельность характеризуют дети первых классов, неудачи, по их мнению, связаны с объективными обстоятельствами. Дети вторых, и особенно третьих классов уже ответственней, самокритичны, вкладывая в содержание оценки не только успешность, поступки, хорошие и плохие, но и не успешность. Возрастает самостоятельность самооценки.

Контроль стимулирует систематическую работу над учебным материалом и воспитывает волю. Однако, указывает А. И. Кучменко [102, 56], ситуация которая уменьшает продуктивность и увеличивает количество ошибок у слабых учеников. Систематическое использование стимула контроля может привести к формированию отрицательного

отношения к учению вообще. В связи с этим особую ценность приобретает одновременное его использование со стимулами, вызывающими положительные эмоции (интерес, доверие, уважение, приоритет).

Стимул ответственности создается ответственным отношением к обучению вообще, а также возложением некоторых обязанностей. Самооценка детей первых классов напрямую зависят от оценивания их поведения и учебной деятельности учителями, родителями. Самооценка же детей вторых и третьих классов уже самостоятельна, они способны дать характеристику оценочной деятельности учителя, объективна ли или не справедлива оценка. На протяжении всего школьного периода смысл отметки существенно меняется для ребёнка. Уже в начальных классах, предъявляемые требования к самому себе он связывает с мотивами учения. Желание верного представления о самом себе, самооценка собственных достижений всё больше связываются с его необходимостью, потребностью.

Трудно переоценить значение отметки учителя и его влияние на развивающуюся личность ученика, на его взаимоотношения, как к себе, так и с другими. Оценка является главным средством воздействия учителя на ученика. Она служит мощным и тонким оружием в учебно-воспитательном процессе [18, 205].

Контроль и измерения осуществляются учителем как в конце четверти, так и в процессе обучения. Цель измерений - установление обратной связи в процессе обучения и распределение учащихся по уровню знаний. Выставленные оценки, в данном случае, характеризуют уровни знаний учащихся относительно среднего уровня успеваемости учащихся. Каждый учитель оценивает этот уровень субъективно. Оценка «5» может иметь разный вес, и в этом случае учителю не следует приписывать какие-то недостатки. Учитывая воспитательную роль оценки, ею можно пользоваться как в поощрительных, так и в принудительных целях.

Как утверждал К.Д.Ушинский: *«*…используя ту или иную меру воздействия, воспитатель должен действовать не вслепую, а представить себе

её психологическую основу, т.е. знать, чего учитель ждёт от этой оценки и на что она рассчитана. Оценочные баллы, выставляемые учителем учащимся, должны соответствовать его действительным знаниям».

Выставление оценок, оценивание знаний ребёнка всегда требовало тактичного подхода со стороны учителя. Такт проявляется не только в отметке, а именно как преподнесёт её педагог, его комментарии, способные дать возможность ученику предугадать ожидания учителя от него. В выставлении оценок следует быть осторожным, т.е. не забыть поощрять малейшие продвижения в учёбе старательного, но отстающего ученика, и наоборот не «переборщить» с похвалой способного ребёнка [161, 60].

Таким образом, отношение наставника к каждому ученику предполагает глубокую веру в своего воспитанника, в его способности и возможности, независимо от его простых человеческих качеств.

2.2. Эффективные пути оценочной деятельности учителя, самооценки учащихся и родителей на развитие личности младшего школьника (итоги опытно-экспериментальной работы)

Будучи многогранным орудием в учебном и воспитательном процессе, которое влияет на ученика, выступает, как известно, оценка учителя. Выведенная отметка должна быть объективной, и в первую очередь должна соответствовать уровню знания материала ребёнка, обличённая педагогическим тактом и опытом самого учителя. Внутреннее содержание оценки заключается в вере учителя в ребёнка, в его потенциал и в личностные психологические качества каждого ученика.

Типология занятий самоконтроля и самооценки была подробно рассмотрена в работах Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, А.Б.Воронцова [174; 57; 45]:

- модификация подхода в осуществлении контрольно-оценочной функции, не связанные со срочностью, спешки повторов заданий проверочных работ;

- нервное напряжение;

- треволнения за итоги контрольных работ;

- побег от неприятных моментов для личного самолюбия;

- жить «от контрольной работы до контрольной» - это то что, отличает организацию такого рода занятий.

Главной задачей таких уроков является формирование у ученика навыков и умений самостоятельного контроля и самооценивания. Здесь следует особо отметить и то, что учитель может выставить оценку или балл лишь в случае, когда ученик не справляется с самооценкой и нуждается в помощи.

Особо следует заметить и то что, самоконтроль и самооценка являются необходимыми компонентами контрольно-оценочного механизма. Несмотря на то что, каждая практическая работа отличается своей специфичностью, в общем идейном содержании они едины. И поэтому мы предлагаем разработать схему интерактивного подхода к урокам с акцентом на самоконтроль и самооценки. Подобные занятия нужны. Осуществляя логический, плавный переход предыдущего занятия к следующему, одного учебного материала к другому ученик овладевает новым уровнем знаний.

Так, если ученик, для выполнения работы, решил воспользоваться собственно выбранным способом, то естественно он смог определить для себя как слабые и сильные моменты процесса, так и выявить уровень своих познаний. И такого типа занятия способствуют выработке своих приёмов у ученика и реализации главных задач обучения как то «самоконтроль» и «самооценка».

Проведение тестовых, т.е. диагностических работ определяется первым типом занятий самоконтроля.

Например, для того, что бы определить процент усвоенного материала, в данном случае арифметическими способами решения, даются задания типа «…выполнить все четыре задания на соответствующие четыре операции»:

1) отметить под разрядом правильный разряд;
2) разбить разряд, т.е. выявить неполную делимость или излишнюю;
3) подсчитать итоговое количество знаков;
4) указать цифровое количество каждого разряда.

Целью теста является определение меры детального освоения предметных операций и его последующей коррекции, как учеником, так и учителем. Ориентация трудностей на детальную диагностику и своевременная корректировка изученного способа - это то, что отличает данный тип контроля.

Такая диагностическая работа не может не вызвать у детей трудностей. По определению проблем, т.е. затруднений, детей делят по группам соответствующих видов ошибок. Каждая группа работает над устранением своих ошибок. Результаты работ учеников фиксируются. Данная схема работ, даёт возможность учителю наглядно видеть «кривую» познания, овладение знаниями каждого ученика. Это даёт возможность и руководству школы оперативно выявить и разрешить затруднения. Начинающим учителям, поможет определить, может быть, новую проблему или же случайную ошибку.

Второй тип предусматривает организацию самостоятельной работы учеников.

По окончании определённого раздела учебной программы проводятся самостоятельные работы. Отличие организации таких уроков заключается в том что, помимо банального выполнения заданий они содержат в себе самоконтроль и самооценку.

Третий тип предусматривает проведение проверочных работ по материалу, которые в силу разных причин ученики не успели освоить, т.е.

такие работы проводятся не сразу по пройденному материалу, а где-то в середине последующей темы.

Это даёт возможность ученику проверить прочность усвояемого материала и разобраться с новой темой во взаимосвязи с предыдущей.

Четвёртый тип предусматривает проведение контрольных работ с целью обозначить предел знаний ученика, его умение самостоятельно определить границы «ближайшего развития ученика».

Ученики сталкиваются со следующими типами задач:

1) задачи, решаемые учениками неизвестными способами. Ученик вправе отказаться от их выполнения. Отказ должен быть обоснованным, либо ученик должен попробовать решить задачу, что и будет говорить о проявлении умения учиться.

2) задачи, с использованием уже известных способов решения в необычной для ученика ситуации. Целью данных задач является определить, насколько глубоко ученик владеет ранее изученным приёмом решения и понятием.

3) задачи, решить которые предлагаются ученику с применением хорошо известных способов. Конечно же, такие работы оценить по пятибалльной шкале представляется невозможным. Необходима новая система оценивания по многобалльной шкале, причём в способах решения определённой задачи оценивается каждая составляющая, а не по принципу «решена или нет».

Пятый тип уроков самоконтроля - это организация и проведение контрольных работ - стартовые, итоговые, административные, два раза в год, с целью определения ватерпаса норм в результате учебной деятельности. Ежегодно, в начале нового учебного года - начало сентября без специальной подготовки, проводятся стартовые работы.

Стартовые работы выявляют остаточные знания после длительных каникул и позволяют целенаправленно определить тематику повторения учебного материала. Организация анализа и сравнения итогов проверочных

работ, и последующей оценки, требует необходимого участия и самих детей. Результаты проверки заносятся в таблицу с перспективой разработки индивидуального плана с целью определения проблем в реализации задач и устранению трудностей совместными усилиями с учителем. На основе типичных ошибок проводятся несколько уроков по составлению «Справочника ошибок».

И так, стартовые работы способствуют прицельной организации занятий по работе с вопросами и проблемами учеников, и определению их уровня знаний.

Итоговые результаты характеризуют работы, как учеников, так и учителя за прошлый учебный год, имеют административный характер. Такие работы разрабатываются, проводятся, и оцениваются администрацией школы, затем доводится и обсуждается в коллективе. Реализуется такая работа в несколько этапах, которая отображает уровень сформированности учебной деятельности и отдельных способов и уровня знаний ученика каждого класса.

Методическая схема такого рода занятия состоит из пяти этапов интерактивного метода:

Первый этап предусматривает индивидуальное выполнение самостоятельной работы учеником по конкретному заданию. Стоит ещё раз отметить, что данные задания ориентированы на формирование умений или знаний. Задания не должны быть объёмными, по времени этот этап рассчитан на 45 минут. Материал (тексты) раздаточный. На полях, с левой стороны листа, до начала тестирования ученик проставляет предполагаемую оценку, уже заранее определив, что из данной информации для него хорошо знакомо, что малоизвестно, а что абсолютно ново.

Такой анализ предусматривает тактику выполнения работ:

- в какой последовательности;
- каким способом;
- может отказаться от того или иного задания.

Второй этап определяет работу учеников в паре. Возможность совместного обсуждения по определению общих критериев выполненной работы - самоконтроля. По каким параметрам будет осуществляться проверка выполненных задач - это, также прерогатива ученической пары. Такое выполнение работы учениками является важным пунктом в процессе обучения и самоорганизации в школьной, учебной деятельности. Разработка критериев требует рассмотрения механизма действия подетально, и дети это осознают.

Затем, проверка проделанных контрольных работ учителем. Особенностью проверки учителем является то, что он не исправляет ошибки ученика, а проводит с ним в паре, тщательный анализ, пытаясь выяснить причину допущенных погрешностей.

Третий этап. Взаимопроверка выполненных работ, т.е. ученики, обменявшись тетрадями, отмечают выполнение действий карандашом или ручкой другого цвета, по общим установленным параметрам учителя. Такая работа нужна для того, чтобы чья бы работа не проверялась, учитель и ученик могли бы воссоздать последовательность проверки задания. Ученику, помимо всего прочего, такой способ помогает понять суть ошибки, взглянуть на свою ошибку со стороны, как на чужую. По завершению проверочных работ, организуется коллективное и частное комментирование каждого результата и соответствующей оценки, выясняется правильное решение и выбор действий. Затем работы даются ещё раз на руки ученикам, которые ещё раз просматриваются, есть или нет ошибки, и только потом сдаются учителю. Лишь вторичная проверка позволит ученику оценить свои знания и проконтролировать свои последующие действия. Неизменный характер носят, если ошибки, после таких проверок, остаются у ученика, что приобретает устойчивый характер, что требует серьёзной работы учителя по их ликвидации.

Четвёртый этап предусматривает обсуждение результатов контроля в парах учеников. Одинаково выполненное задание, с естественно одинаковым

ответом - таков итог самоконтроля учащихся. Но следует отметить, что к общему знаменателю ученики пришли различными способами и каждый из них готов отстоять свой выбор. В такой работе возможно появление пар сомневающихся в выборе способов выполнения задания, что говорит о низком уровне предметной подготовки и способов самоконтроля.

Пятый этап - обсуждение результатов проверки выполненного задания учителем. По выполнению самостоятельной работы, посредством обсуждения со всем классом, проверяются и правильность решения, и способы его выполнения, объективность самооценки. Учителем определяются пары, которые справились с заданием, и помогает тем парам, которым не удалось определиться с оценкой и способами проверки своих действий. Особое внимание учитель уделяет парам, которые не пришли к единому решению.

Таким образом, на уроках данного типа, в решении определённого ряда задач, обеспечении рефлексии и самооценки, упор делается на формирование у ученика «умения самоконтроля».

Деятельность учителя на таких занятиях, направлена непосредственно:

- на выработку у детей навыка определения, насколько усвоен материал, и соответствует ли выбранный способ правильному решению задачи;

- отвечает ли результат учебных приёмов целям самооценки, и главное основам умений учиться.

Самооценка возможна в обоснованном, содержательном анализе результатов и в сравнении с целью. В большинство проверочных работ, преднамеренно включают новый материал, ранее не изучавшийся, или же материал, требующий решения неизвестным для ученика способом.

Осознание собственных способностей, понимание школьником того, чего он ещё не знает и является началом формирования учебной самооценки.

Как оказалось, возвращение иногда к пройденному материалу с целью их редактирования, является более продуктивным, нежели написание новых работ. Такой подход способствует формированию у ученика навыка самому

анализировать свой результат и определять пути его совершенствования. Неоднократные попытки выработки единых критериев контрольно-оценочной системы не привели к какому-либо результату. Так как ученик на каждую оценку будет реагировать по-своему.

В настоящее время активно используются интерактивные методы обучения, несмотря на это имеет место быть и существование традиционной балльной системы.

Причинами сохранения балльной системы являются:

- необходимость «сиюминутного» предоставления отчёта руководству об успеваемости учеников;

- балл как орудие воздействия учителя на ученика;

- балл как показатель неуспеваемости ученика в ответ на претензии родителей;

В основе переживаний и поведения детей в оценочных ситуациях, лежат различные психолого-педагогические механизмы, и это может быть:

- не соответствие реальных достижений и уровня притязаний школьника;

- неуверенность в собственных способностях в сочетании с высокой самооценкой;

- как тип психологической самозащиты.

Анкетирование, опрос показали различие по отношению к учёбе и самооценки между детьми второго и третьего классов.

Ученики вторых классов ещё не вполне осознают значимость учёбы. Для них школа, как продолжение детских садов, дома, где можно также поиграть, побегать, т.е. праздно проводить время. Но, в это же время, дети начинают понимать авторитет учителя, его значимость в выставлении оценок. Вырисовывается определённая цель, то есть он должен получить отличную оценку взамен на родительскую похвалу и поощрение.

Стало быть, задача учителя научить детей учиться, формировать мотивы обучения, решена не для всех учеников, но для большинства же

необходимость учения уяснена. Более остро, психологическую и социальную значимость оценки воспринимают дети 3-го класса.

Отметка уже во втором и третьем классах провоцирует:

- появление внутренних конфликтов и обид на учителя;

- влияет на собственное «Я» ученика и его психическое состояние;

- «отличная» оценка и как следствие похвала, придаёт уверенности ребёнка.

Характеристика учителя также зависит от отметок: он «хороший», если ставит пятёрки и четвёрки, «плохой» когда ставит тройки, двойки. Зачастую, к сожалению, критерием характеристики ребёнка для родителей, учителей выступает оценка.

Психологический дискомфорт ребёнка напрямую зависит:

- от оценочной деятельности учителя;

- созданной ситуации;

- оценки, которую он хочет поставить.

При этом немаловажную роль играют:

- ожидания учителя от конкретного ученика;

- его относительно-нормативная ориентация;

- виды оценок;

- психологическая атмосфера;

- специфика контроля на уроке.

Организация оценочной ситуации должна ориентироваться на определённые характеристики оценочной ситуации, результаты обучения отвечать ожиданиям и потребностям школьников, т.е. учитель должен представлять себе картину потребностей учеников.

Мы единодушны с тем, что психолого-педагогические требования к организации оценочных ситуаций включают в себя такие положения как:

- специфичность учебной деятельности ребёнка, ориентация на личную норму в оценке, выступают краеугольным камнем в данной системе;

- ожидание результативности от каждого ученика, моральная поддержка

любых подвижек в усвоении учебного материала и оптимизм по отношению к ребёнку;

- оценка как информация об успешности ученика, а не как средство жёсткого воздействия и контроля;

- контроль учебного процесса, работы ученика, оценивание на основе такого контроля;

- участие ученика в выработке критериев оценивания, как своей деятельности, так и деятельности одноклассников;

- формирование умений самоконтроля;

- отсутствие равнодушия к школьнику, положительно-эмоциональный настрой учителя, осмотрительное оперирование «нехорошими» отметками, выбор форм похвалы и поощрения детей;

- организация положительной эмоциональной атмосферы оценочной ситуации;

- организация системы обучения на принципах гуманизма, которая дала бы прочные знания, умения и навыки.

Эта система повысила бы рейтинг нравственности и трудолюбия, послужила бы источником самостоятельного познания, что свело бы на нет существование контроля как такового.

В настоящее время контроль и оценка для ученика выполняют своеобразную роль индикатора определения «собственного роста» в учебной деятельности и ощущения «удовлетворения успехами».

Главным и необходимым, в реформе процесса обучения, мы считаем самостоятельную работу школьника под руководством учителя.

Переход к новой системе требует иной интерпретации педагогической оценки и понятия обучения. Обучение детей под непосредственным руководством учителя, это новый взгляд в организации и управлении деятельностью ребёнка, развивающий его в зависимости от личных способностей.

Представленная схема «новой» системы соответствует требованиям современности, таким как:

- индивидуализация;
- развитие обучающихся;
- самостоятельность;
- модернизация учебного процесса.

Процент вероятности исключения возможных пробелов в знаниях, беспричинных прогулов, качественное завершение школы, что способствует продуктивному усовершенствованию интеллектуальности школьника как личности, при новой системе возрастает. Соответственно, возрастает и творческая деятельность учителя. Учитель-воспитатель - друг, помощник детей в овладении знаний.

В настоящее время, зачастую большинство школ, оценивая учащихся, используют баллы. Ежегодно, по четыре раза в год, переводные и выпускные комиссии, прибегают к бальной системе оценивания, переводя из класса в класс. И такой подход кардинально отличается от старых экзаменационных традиций. Но, следует отметить, что привычка работать по старинке, всё ещё сильна, так как это требует меньше усилий от учителя.

В этом случае важен союз администрации школы и желание наставника работать так чтобы дети самостоятельно стремились к знаниям, т.е. самостоятельной работе учеников под руководством учителя отводится главная роль в новой системе. Качество и количество свидетельствуют о результативности выполненных заданий учащимися. Совершенствование организации и качественное руководство результатов выполненных заданий, требует детального анализа выполненного со стороны самого учителя. Учитель должен вести дневник, в котором обозначен перспективный план работ, кратко записывается ход урока и результаты выполнения заданий, как всем классом, так и каждым учеником.

Рассматривая педагогическую оценку через призму новой системы можно смело утверждать, что «…выраженное определение результата ЗУНов, которым должен овладеть ученик и есть педагогическая оценка».

Оценки при новой системе, несмотря на способы выражения, должны быть доброжелательными, тактичными, совмещаясь с конкретной помощью, могли бы поддержать, подбодрить, мотивировать ученика на успешность и наставлять.

Перевод «старой» системы к «безотметочному» обучению предлагается осуществить в два этапа:

I этап - подготовительный или начальный. Данный этап предусматривает обучение детей по единому утверждённому учебному плану. Данный этап не предполагает изменений, как и прежде, учитель выставляет оценки детям за выполненные домашние и классные задания, соответственно также выводятся четвертные и годовые отметки.

Контроль над освоением полученных знаний осуществляется посредством экзамена, от результата которого зависит и смена статуса ученика, т.е. перешёл, второгодник, выпускник.

II этап предусматривает разработку учителем заданий, тематики самостоятельных работ по дисциплинам на последующий учебный год, но методика освоения знаниями остаётся прежней.

Учащиеся, в зависимости от успехов в учёбе, могут заниматься по разным темам и в этом случае выставляются только аттестационные отметки. Как известно дети воспринимают учебный материал по-разному. И в зависимости от этого появляются сильные, успешные ученики, которые могут экстерно сдать экзамены, перескочив определённые этапы обучения.

Если перевод начальных классов зависит от самого учителя начальных классов, то уже с пятого класса - это становится прерогативой экзаменационных комиссий, которыми и выводятся отметки. Вопросами перевода школьника из класса в класс, решает уже переводная комиссия, при этом, не выставляя оценок. При таком новом подходе к организации

учебного процесса, школе вменяется решение главной социальной задачи - учить детей учиться.

В ходе исследования мы опирались на принцип дифференциации и индивидуализации, а также объективности оценки, то есть оценочные баллы, выставляемые учителем учащимся, должны были соответствовать кажлому ученику и его действительным знаниям.

Тактический подход к оценке предугадывал ожидания учителя от ученика. Самостоятельная работа, выполнение заданий содержали в себе самоконтроль и самооценку.

Поэтому наша экспериментальная работа предполагалась выполнение задания учеником в письменном виде.

Учитель оценивает работы учеников по трём критериям:

- адекватную;

-завышенную;

- заниженную.

Перед раздачей тетрадей учитель обращается к ученикам: «Ребята, ваши работы проверяли три учительницы из разных классов. Они поставили разные оценки, т.к. у них сложилось своё мнение о выполненном задании. Вам надо обвести кружком ту оценку, с которой вы согласны».

Посредством личной беседы выясняются ответы на вопросы:

1) Каким учеником ты себя считаешь: «средним», «слабым», «сильным»?

2) Если твоя деятельность заслуживает «3», а учитель поставил «5» тебя это обрадует или же расстроит?

3) Каким оценкам ты радуешься, а какие тебя расстраивают?

На основе полученных данных, по последующим показателям, определяется уровень самооценки ученика:

1. Некоторые уточнения, направленные на качество выполненных работ:

- совпадает или не совпадает самооценка ученика с отметкой учителя;

- характеристика обоснованности самооценки;

2. Другие характеристики обоснованности выставленных оценок:

- в соответствии с уровнем совпадений собственной отметки и ответов на поставленные вопросы, можно судить о стабильности или же колебаниях в самооценке.

Итак, с целью подтверждения нашей гипотезы о влиянии самооценки на успешность обучения был проведён ряд исследовательских мероприятий, определившие рост развития самооценки, где на начальном этапе успешность обучения влияла на самооценку, а затем, наоборот, самооценка на успешность.

Этапы исследования:

I этап - определяется успешность во 2-3-4 классах.

II этап - определяются особенности самооценки учеников младших классов.

III этап сопоставляет результаты первого и второго этапов, с целью выявления взаимосвязи самооценки с успешностью обучения.

Таблицы №1, №2, №3 демонстрируют отметки - как показатель успешности, выставленные учителем.

Посредством приёмов математической статистики, нами был определён средний уровень успешности.

1) учеников, имеющих средний балл от 2,5, мы отнесли к слабым ученикам.

2) средний балл от 3,5 до 4,5 - средний уровень.

3) 4,5 -5 баллов - сильные ученики.

Следующие гистограммы представляют полученные данные.

Таблица № 1.

Показатели успешности обучения детей 2-го класса

№ п/п	Фамилии 2 - «В» класс	[illegible] язык	[illegible] язык	Внеклассе-е чтение	Математ-ка	Природ о. (окруж-й [illegible])	Рисование и труд	Музыка и пение	Средний балл

1.	АбдуллоевАбдулло	4	3	4	3	3	3	4	3,4
2.	АбдуллоевБаходур	5	5	4	3	4	4	5	4,6
3.	АбдуллоевСиявуш	5	5	5	5	4	5	5	4,8
4.	АбуллочониДавлаталаи	4	3	3	4	4	4	5	3,8
5.	АбосовАбдулло	3	3	4	3	4	3	4	3,4
6.	АбурахимовЧамшед	5	5	4	3	4	3	5	4,1
7.	АминчониБахтиёрзода	4	3	3	3	3	4	4	3,4
8.	БаротзодаРабони	4	3	4	4	4	3	4	3,7
9.	БаротоваСуман	5	5	5	5	5	4	5	4,9
10.	БулбуловИсломиддин	4	4	3	3	4	3	5	3,7
11.	БурхоновМанучехр	3	3	3	3	3	3	4	3,1
12.	ВосиевЧамшед	4	4	4	3	4	3	3	4,1
13.	Дуллоев Мухаммад	5	5	4	5	5	5	5	4,8
14.	ЗамоновМирсултон	3	4	3	4	4	3	3	3,4
15.	ИргашеваДилноза	4	4	4	3	4	3	5	3,8
16.	Исмоили Рустам	4	4	3	4	3	3	5	3,7
17.	ИсмоиловаТахмина	4	4	4	3	3	4	5	3,8
18.	КаноатоваФотима	4	3	3	4	4	5	3	3,5
19.	МаксадчониМаъруф	4	3	4	3	4	4	4	3,7
20.	Махкамов Мухаммад	4	4	3	4	3	3	5	3,7
21.	МехрангизиАбубакр	4	3	3	4	4	4	4	3,5
22.	НаргизиХуршед	4	3	4	4	3	4	5	3,8
23.	НишоноваСаодат	4	4	4	3	4	4	5	4,0
24.	ОдинабековаАзиза	4	4	3	4	3	3	5	3,8
25.	ОлимовАбдухалил	4	3	4	3	4	4	4	3,5
26.	РаджабовПарвиз	4	3	3	4	4	3	5	3,5
27.	Саидзода Санам	4	4	3	4	3	4	4	3,8

28.	СанчинаиМунир	4	4	3	3	4	4	4	3,7
29.	СубхонзодаЭхсон	3	4	3	4	4	5	3	3,7
30.	СултоноваСухайли	4	3	4	3	4	4	4	3,7
31.	Холов Мухаммад	3	4	4	4	3	4	4	3,7
32.	Чафаров Мухаммад	4	4	3	4	3	4	4	3,8

Диаграмма распределения оценок во 2-ом классе.

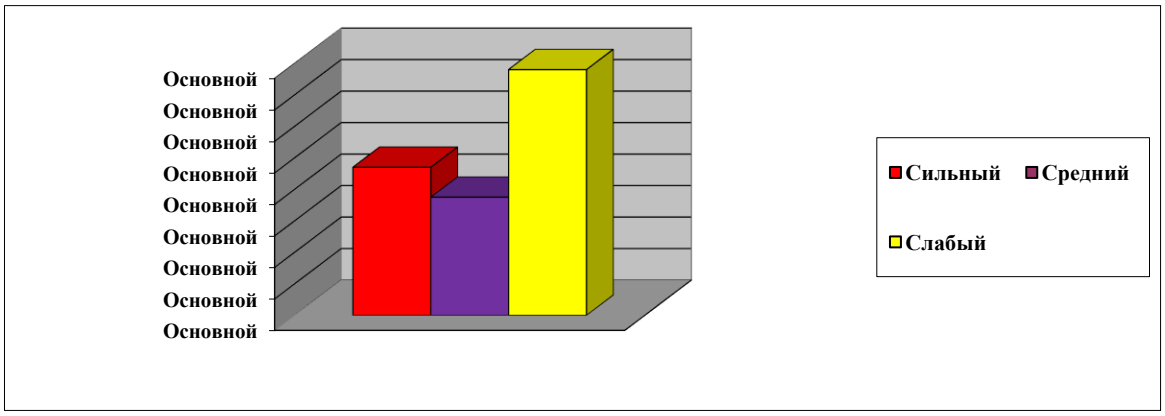


Таблица № 2.

Показатели успешности обучения детей 3-его класса.

№ п/п	Фамилии 3 - «В» класс	яз-к	Матем-ка	Природ овед	ИЗО	Музыка	Физкул-ра	Тр уд	Поведе ние	Средни й балл
1.	АбдуллоевАбдулло	3	3	3	3	5	4	3	3	3,4
2.	АбдуллоевБаходур	4	4	5	5	5	5	5	5	4,6
3.	АбдуллоевСиявуш	4	3	4	4	5	5	5	4	4,3
4.	АбуллочониДавлатали	4	4	4	5	5	5	5	5	4
5.	АбосовАбдулло	5	5	4	5	5	5	5	5	4,3
6.	АбурахимовЧамшед	3	3	3	3	5	4	3	3	3,4
7.	АминчониБахтиёрзода	4	4	3	4	5	4	4	4	4
8.	БаротзодаРабони	3	3	3	4	4	5	4	4	3,8
9.	БаротоваСуман	5	4	4	4	5	5	4	4	4,4
10.	БулбуловИсломиддин	4	4	4	4	4	5	4	4	4,1

11.	БурхоновМанучехр	4	4	3	4	5	5	3	4	4
12.	ВосиевЧамшед	3	3	3	3	5	5	3	3	3,5
13.	Дуллоев Мухаммад	5	5	4	5	5	4	5	4	4,6
14.	ЗамоновМирсултон	3	3	3	4	5	4	4	4	3,7
15.	ИргашеваДилноза	3	3	3	5	4	4	4	3	3,6
16.	Исмоили Рустам	4	4	4	4	4	5	4	4	4,1
17.	ИсмоиловаТахмина	3	3	3	3	4	5	3	3	3,4
18.	КаноатоваФотима	4	4	4	5	5	5	5	5	4,6
19.	МаксадчониМаъруф	3	3	3	4	5	4	4	4	3,7
20.	Махкамов Мухаммад	3	3	3	3	5	3	4	3	3,4
21.	МехрангизиАбубакр	4	4	4	4	4	4	4	4	4
22.	НаргизиХуршед	4	4	4	4	5	3	4	3	3,4
23.	НишоноваСаодат	3	3	3	3	5	3	3	3	3,1
24.	ОдинабековаАзиза	4	4	4	4	5	4	4	4	4,1
25.	ОлимовАбдухалил	3	3	3	3	4	4	3	3	3,2
26.	РаджабовПарвиз	5	4	5	5	5	5	5	5	4,8
27.	Саидзода Санам	4	3	4	4	4	4	4	4	3,8
28.	СанчинаиМунир	4	3	4	4	4	4	3	4	3,7
29.	СубхонзодаЭхсон	5	4	5	5	5	5	5	5	4,9
30.	СултоноваСухайли	5	4	4	5	5	5	5	5	4,7
31.	Холов Мухаммад	4	4	4	4	4	4	3	4	3,8
32.	Чафаров Мухаммад	4	3	4	4	5	4	4	4	4

Диаграмма распределения оценок в 3-ем классе

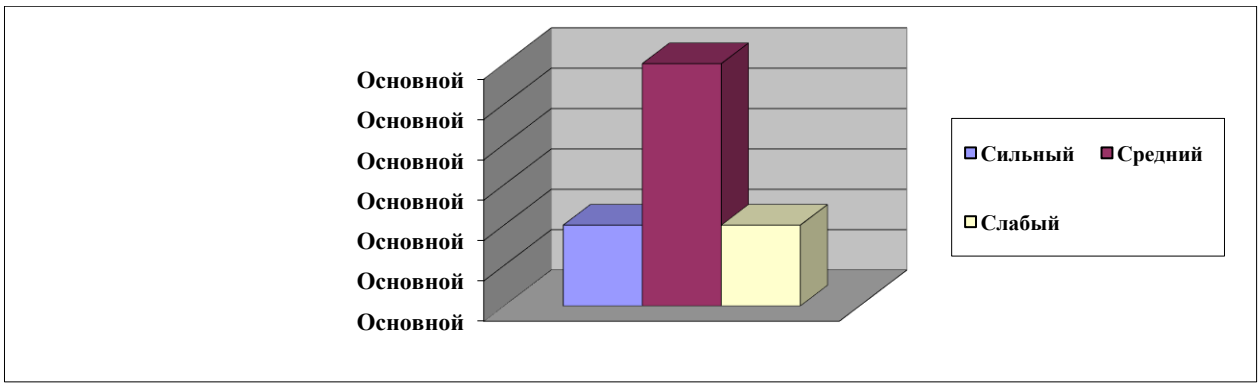


Таблица № 3.

Показатели успешности обучения детей 4-го класса

№ п/п	Фамилии 4 «В» класс	Чтение	Родной язык	Мат-ка	природвед-е	Русс-й яз-к	Физкуль-та	Рисов-е	Труд	Пение	Поведе-е	Сред-й балл
1.	АбдуллоевАбдулло	4	4	4	5	4	4	5	5	3	4	4,2
2.	АбдуллоевБаходур	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4,6
3.	АбдуллоевСиявуш	3	4	4	4	4	3	5	5	5	4	4,1
4.	АбуллочониДавлатали	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4,4
5.	АбосовАбдулло	3	3	3	3	5	4	4	5	4	4	3,8
6.	АбурахимовЧамшед	4	3	5	3	4	4	4	4	5	3	3,9
7.	АминчониБахтиёрзода	4	3	4	5	3	4	4	5	5	3	4,0
8.	БаротзодаРабони	3	3	4	4	3	4	3	4	5	4	3,7
9.	БаротоваСуман	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4,6
10.	БулбуловИсломиддин	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4,6
11.	БурхоновМанучехр	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4,4
12.	ВосиевЧамшед	3	3	3	4	3	5	4	5	4	5	3,9
13	Дуллоев Мухаммад	3	3	3	3	3	5	4	4	5	4	3,7

.												
14.	ЗамоновМирсултон	4	4	3	4	4	5	5	5	5	4	4,3
15.	ИргашеваДилноза	3	3	3	4	3	5	5	5	5	4	4,0
16.	Исмоили Рустам	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,9
17.	ИсмоиловаТахмина	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3,8
18.	КаноатоваФотима	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3,7
19	МаксадчониМаъруф	5	4	5	5	4		4	4	5	5	4,6
20.	Махкамов Мухаммад	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3,6
21.	МехрангизиАбубакр	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3,5
22.	НаргизиХуршед	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3,5
23.	НишоноваСаодат	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	4,6
24.	ОдинабековаАзиза	4	4	3	4	4	5	3	3	3	4	3,7
25.	ОлимовАбдухалил	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3,5
26.	РаджабовПарвиз	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,9
27.	Саидзода Санам	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3,6
28	СанчинаиМунир	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3,7

.												
29.	СубхонзодаЭхсон	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4,8
30.	СултоноваСухайли	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,9
31.	Холов Мухаммад	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3,7
32.	Чафаров Мухаммад	3	3		3		3	3	3	3	3	3,0

Диаграмма распределения оценок в 4-ом классе

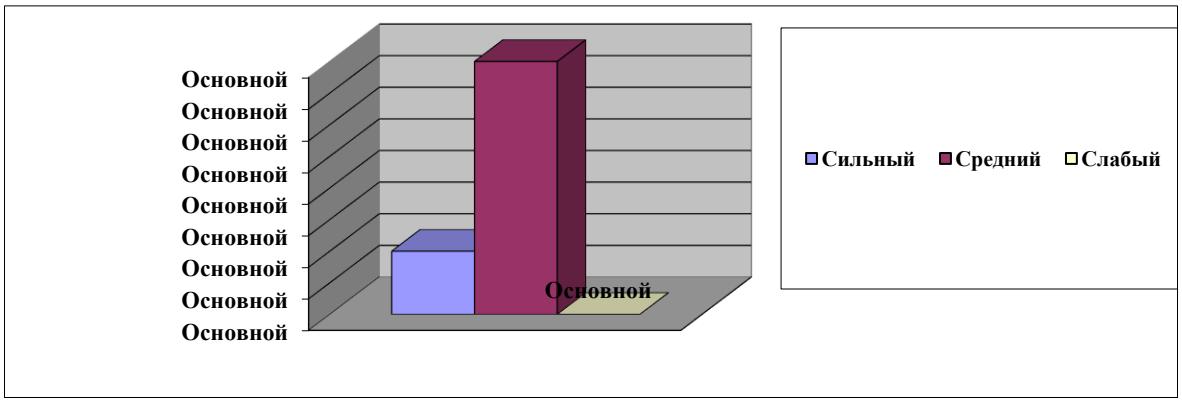


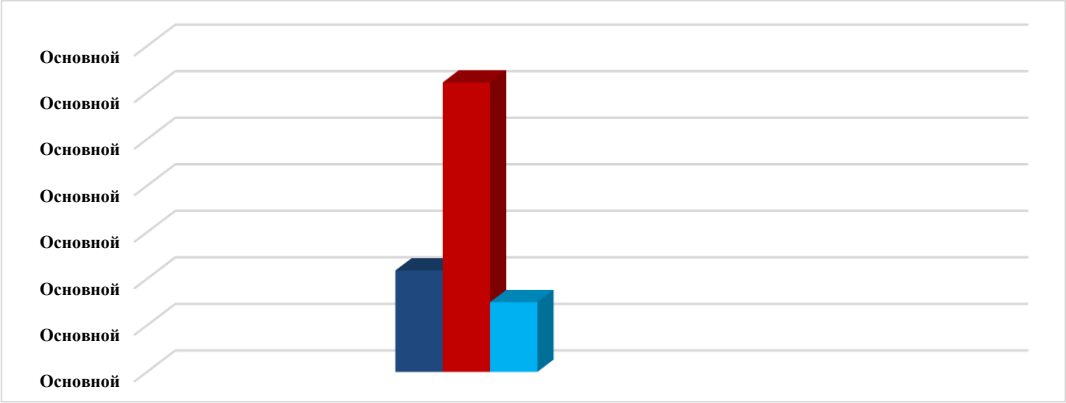
Таблица № 4.

Особенности самооценки учащихся во 2-ом классе.

№ п/п	Фамилии 2 - «В» классе	Оценка учителя	Выбор оценки учеником	Самооценка
1.	АбдуллоевАбдулло	2	3	Завышенная
2.	АбдуллоевБаходур	3	4	Завышенная
3.	АбдуллоевСиявуш	3	4	Завышенная
4.	АбуллочониДавлатали	3	4	Завышенная
5.	АбосовАбдулло	4	5	Завышенная
6.	АбурахимовЧамшед	3	3	Адекватная
7.	АминчониБахтиёрзо	4	3	Заниженная

	да			
8.	БаротзодаРабони	3	3	Адекватная
9.	БаротоваСуман	5	4	Заниженная
10.	БулбуловИсломидд ин	3	4	Завышенная
11.	БурхоновМанучехр	5	4	Заниженная
12.	ВосиевЧамшед	3	4	Адекватная
13.	Дуллоев Мухаммад	3	3	Адекватная
14.	ЗамоновМирсултон	3	4	Завышенная
15.	ИргашеваДилноза	4	5	Завышенная
16.	Исмоили Рустам	3	4	Завышенная
17.	ИсмоиловаТахмина	4	5	Завышенная
18.	КаноатоваФотима	3	4	Адекватная
19.	МаксадчониМаъруф	3	4	Завышенная
20.	Махкамов Мухаммад	3	4	Завышенная
21.	МехрангизиАбубакр	4	5	Завышенная
22.	НаргизиХуршед	3	4	Завышенная
23.	НишоноваСаодат	4	4	Адекватная
24.	ОдинабековаАзиза	3	4	Завышенная
25.	ОлимовАбдухалил	4	3	Завышенная
26.	РаджабовПарвиз	5	4	Завышенная
27.	Саидзода Санам	4	3	Завышенная
28.	СанчинаиМунир	5	4	Завышенная
29.	СубхонзодаЭхсон	3	4	Завышенная
30.	СултоноваСухайли	3	4	Завышенная
31.	Холов Мухаммад	4	5	Завышенная
32.	Чафаров Мухаммад	3	4	Завышенная

Диаграмма распределения оценок во 2 - ом классе



Итого:

5 - учеников «адекватная» - 15%;

20 - учеников «завышенная» - 62,2%;

7 - учеников «заниженная» - 21,8%

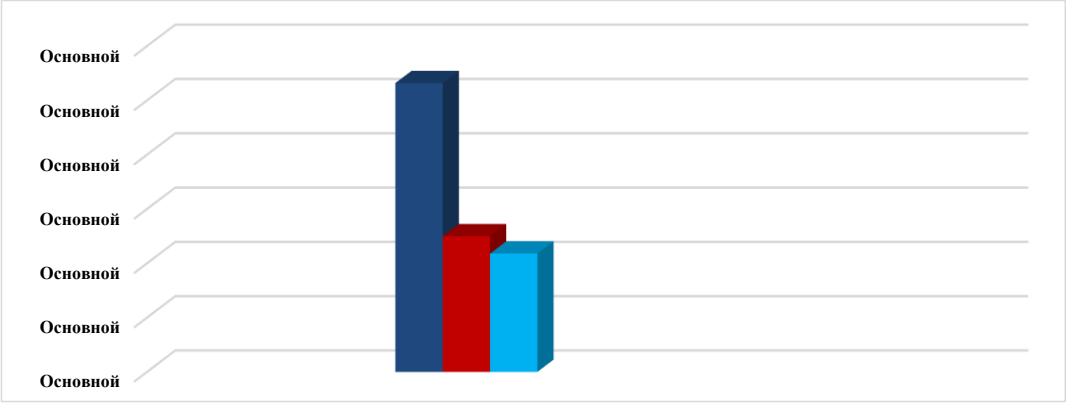
Таблица № 5.

Особенности самооценки учеников в 3-ем классе

№ п/п	Фамилии 3 - «В» классе	Оценка учителя	Выбор оценки учеником	Самооценка
1.	АбдуллоевАбдулло	2	3	Завышенная
2.	АбдуллоевБаходур	3	3	Адекватная
3.	АбдуллоевСиявуш	3	4	Завышенная
4.	АбуллочониДавлатали	3	3	Адекватная
5.	АбосовАбдулло	4	4	Адекватная
6.	АбурахимовЧамшед	3	3	Адекватная
7.	АминчониБахтиёрзода	4	3	Заниженная
8.	БаротзодаРабони	3	3	Адекватная
9.	БаротоваСуман	5	4	Заниженная
10.	БулбуловИсломиддин	4	3	Заниженная
11.	БурхоновМанучехр	5	4	Заниженная
12.	ВосиевЧамшед	3	3	Адекватная
13.	Дуллоев Мухаммад	3	3	Адекватная
14.	ЗамоновМирсултон	3	4	Завышенная

15.	ИргашеваДилноза	4	4	Адекватная
16.	Исмоили Рустам	4	5	Завышенная
17.	ИсмоиловаТахмина	4	4	Адекватная
18.	КаноатоваФотима	4	5	Завышенная
19.	МаксадчониМаъруф	3	3	Адекватная
20.	Махкамов Мухаммад	4	4	Адекватная
21.	МехрангизиАбубакр	4	3	Заниженная
22.	НаргизиХуршед	5	5	Адекватная
23.	НишоноваСаодат	3	3	Адекватная
24.	ОдинабековаАзиза	3	4	Завышенная
25.	ОлимовАбдухалил	4	4	Адекватная
26.	РаджабовПарвиз	4	3	Заниженная
27.	Саидзода Санам	3	3	Адекватная
28.	СанчинаиМунир	4	3	Заниженная
29.	СубхонзодаЭхсон	4	4	Адекватная
30.	СултоноваСухайли	5	4	Заниженная
31.	Холов Мухаммад	3	3	Адекватная
32.	Чафаров Мухаммад	2	3	Завышенная

Диаграмма распределения оценок в 3-ем классе



Итого:

7 - учеников «завышенная» - 21,8%;

17 - учеников «адекватная» - 53,2%;

8 - учеников «заниженная» - 25%.

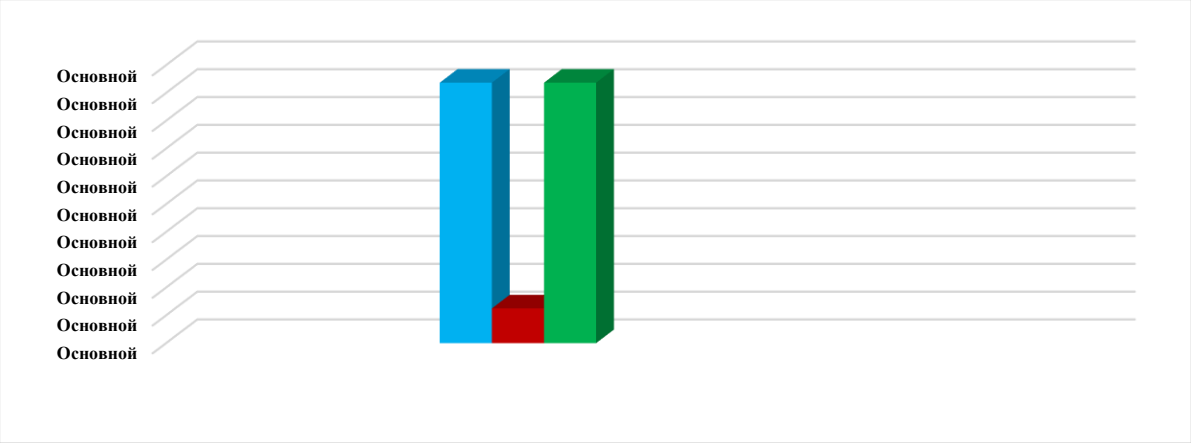
Таблица № 6.

Особенности самооценки учеников в 4-м классе

№ п/п	Фамилии 4-«В» класс	Оценка учителя	Выбор оценки учеником	Самооценка
1.	АбдуллоевАбдулло	4	4	Адекватная
2.	АбдуллоевБаходур	4	4	Адекватная
3.	АбдуллоевСиявуш	5	5	Адекватная
4.	АбуллочониДавлатали	5	5	Адекватная
5.	АбосовАбдулло	4	3	Заниженная
6.	АбурахимовЧамшед	5	4	Заниженная
7.	АминчониБахтиёрзода	4	5	Завышенная
8.	БаротзодаРабони	4	4	Адекватная
9.	БаротоваСуман	5	4	Заниженная
10.	БулбуловИсломиддин	5	4	Заниженная
11.	БурхоновМанучехр	4	4	Адекватная
12.	ВосиевЧамшед	4	3	Заниженная
13.	Дуллоев Мухаммад	3	3	Адекватная
14.	ЗамоновМирсултон	4	3	Заниженная
15.	ИргашеваДилноза	4	3	Заниженная
16.	Исмоили Рустам	3	4	Завышенная
17.	ИсмоиловаТахмина	3	3	Адекватная
18.	КаноатоваФотима	4	3	Заниженная
19.	МаксадчониМаъруф	4	4	Адекватная
20.	Махкамов Мухаммад	5	4	Заниженная
21.	МехрангизиАбубакр	5	5	Адекватная
22.	НаргизиХуршед	4	3	Заниженная

23.	НишоноваСаодат	4	4	Адекватная
24.	ОдинабековаАзиза	4	3	Заниженная
25.	ОлимовАбдухалил	3	3	Адекватная
26.	РаджабовПарвиз	3	2	Заниженная
27.	Саидзода Санам	3	3	Адекватная
28.	СанчинаиМунир	5	4	Заниженная
29.	СубхонзодаЭхсон	3	3	Адекватная
30.	СултоноваСухайли	4	3	Заниженная
31.	Холов Мухаммад	5	4	Заниженная
32.	Чафаров Мухаммад	4	4	Адекватная

Диаграмма распределения оценок в 4 - ом классе



В таблицах №4, №5, №6 представлены результаты исследования особенностей самооценки младшего школьника.

Анализ особенностей самооценки учащихся вторых классов выявил, что адекватную самооценку имеют 15% детей, в то время как 86% имеют неадекватную. Из них завышенную самооценку показали 62,2% опрошенных, и заниженную самооценку - 21,8%.

Таким образом, завышенную самооценку имеют большинство учащихся второго класса.

Изучение самооценки у учеников третьего класса, выявило, что 53,2%, опрошенных имеют адекватную оценку, 46,8% - неадекватную, из числа

которых: с завышенной самооценкой - 21,8%, с заниженной самооценкой - 25%.

Полученные результаты исследования учащихся 4-х классов обозначили следующее: адекватная самооценка - 46,85%; неадекватная самооценка - 53,15%, из них: 62,5 % демонстрируют завышенную самооценку, заниженную самооценку - 46,85%.

Анализ результатов исследования показал, что в течение всего периода младшего школьного возраста наблюдается динамика развития самооценки. Кривая показателей свидетельствует о росте детей с адекватной самооценкой и изменении процента опрошенных имеющих завышенную самооценку. Следует отметить и рост количества детей имеющих заниженную самооценку: 21,8%; 26,7%; 46,85% соответственно классам - 2;3;4.

Сопоставив успешность обучения с результатами исследования самооценки, было выявлено что, большинство отстающих учеников второго класса переоценивают свои способности. Разницы между тем, чего от них требуется и тем, что они могут выполнить, дети пока не понимают и чувствуют. Осознание этой разницы, по началу этапа отставания, ещё не зрело и абсолютно не воспринимается учеником.

Сопоставив успешность обучения с результатами исследования самооценки детей третьего класса, заметна зависимость характера самооценки от успешности обучения. У успевающих учащихся самооценка адекватна или же завышена, и лишь у некоторых занижена.

В третьем классе самооценка отстающих учеников уже адекватна - низкая, лишь только один неуспевающий имеет завышенную самооценку.

Результаты опроса учеников четвёртого класса выявили что, самооценка напрямую воздействует на успешность обучения. Так, учащийся с заниженной самооценкой не имеет никаких притязаний, и это негативно влияет на успешность обучения.

На вопрос: «Каким учеником ты себя считаешь?», учащиеся второго класса не могли дать какой-либо обоснованный ответ, большинство из них

давали абсолютно неадекватные ответы, т.е. второклассник ещё не понимает, кого можно назвать сильным или слабым учеником.

Ученики третьего и четвёртого классов, на этот же вопрос, давали вполне разумные ответы, демонстрируя способность отличать сильного, слабого и среднего ученика.

Большинству второклассникам нравится получать пятёрки («5»), некоторым четвёрки («4»); расстраиваются, когда получают двойки («2») и тройки («3»), некоторые огорчаются и из-за четвёрок («4»). Основной контингент третьих - четвёртых (3 - 4) классов радуются пятёркам («5») и четвёркам («4»), огорчаются из-за двоек («2») и троек («3»).

На вопрос: «Твоя работа заслуживает оценки «3», а учитель поставил пять («5»), тебя это обрадовало бы?». На этот вопрос ответили:

2 класс: 26,7% - «нет», 73,3 % - «да».

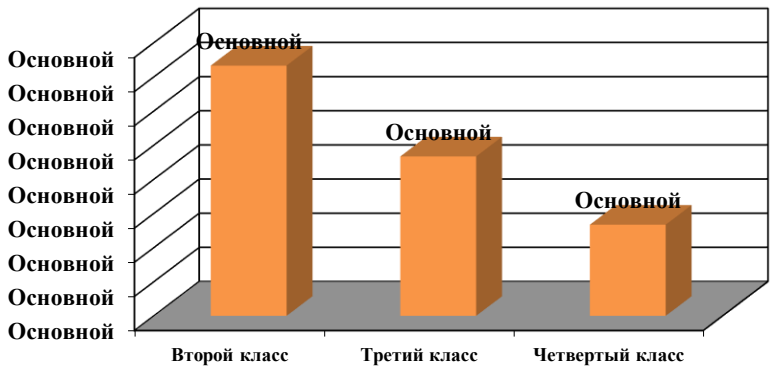
Вывод - большинство, опрошенных учеников, обрадовалось незаслуженной пятёрке.

3 класс: 53,3% - «нет», 46,7% - «да».

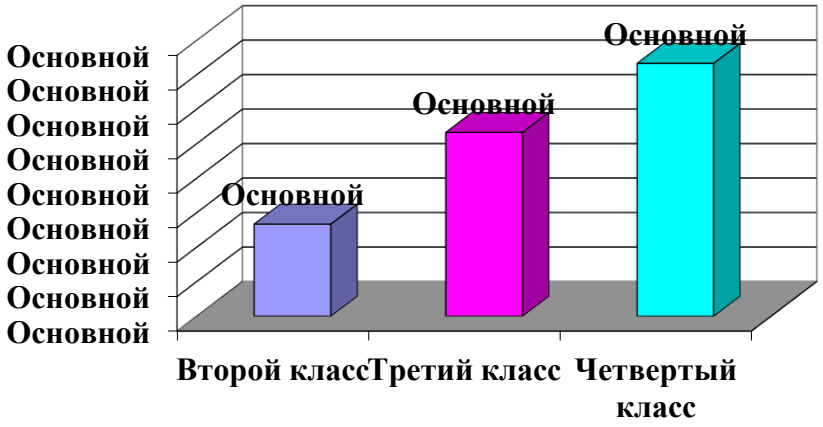
4 класс: 73,3% - «нет», 26,7% - «да».

Итак, результаты опроса показали, что самооценка влияет на успешность обучения. Следовательно, выдвинутая гипотеза в ходе экспериментальной работы полностью подтвердилась.

ОТВЕТ «ДА».



Ответ «НЕТ»



Открытая анкета для учеников 2-х и 3-х классов

Анкетирование проводилось в лицее № 2 г. Душанбе, где: во втором классе опрошено 60 учащихся. С целью определения положительных и отрицательных сторон обучения детям было предложено ответить на восемь вопросов, способствующих определению и решению ряда проблем, появляющихся в школе.

Вопрос № 1:

- Ты ходишь в школу. Для чего и зачем?

Вопрос предопределяет понимание учеником смысла, значения школы. Как показал анализ ответов из числа опрошенных учеников, осознают значимость и надобность обучения - 83,4%.

Полученные ответы говорят о том, что дети ходят в школу для того чтобы:

- получить знания;
- познать окружающий мир;
- научиться писать и читать.

Вопрос № 2:

- Хочешь ли ты учиться?

Вопрос № 3:

- Не отбили ли у тебя желание учиться требования и оценки учителя?

Оценочная деятельность, дискомфортные условия в классе, когда учитель может наказать, а когда и похвалить никак не сказались на желании детей учиться - 5,6% из которых ходят в школу за отличными оценками, в то время как 11% никак не отреагировали.

Вопросы № 2 и № 3 формулируют требования предъявляемые детьми учителю, определяют положительные и отрицательные качества наставника.

Следующие вопросы № 4, № 5, соответственно:

- Какие качества тебе нравятся в учителе?

- Какие бы оценки ты хотел бы получать всегда?

Характеризуя педагога, дети обратили внимание на личностные характеристики учителя, на выставляемые им оценки.

Это дало возможность определить качества присущие настоящему наставнику:

- доброжелательность;

- уважение;

- ласка;

- терпение;

-заботливое отношение к детям, отметило 88,9% опрошенных учеников.

11,1% отметили, что в учителе им нравится всё.

В свою очередь, 11,1% оценили учителя за его пятёрки («5») и четвёрки («5»).

Опрос позволил помимо положительных качеств, определить и отрицательные качества, присущие современному учителю и определить такие негативные стороны как:

- личностные особенности педагога;

- организация учебного процесса

- объективность выставленной оценки.

Из всего числа опрошенных детей, а их оказалось 45%, указали на характерные особенности поведения наставника: как он управляет

дисциплиной в классе и детьми, нравится ли им учитель, который грубо относится детям.

На неудовлетворённость проводимого урока, процесса обучения, указали 10% анкетируемых учащихся, определяемые как:

- частые замечания детям;

- много заданий;

Значит развитию негативного отношения к учению у школьника, способствуют постоянные замечания со стороны наставника, а то, что учитель часто ставит одни лишь двойки («2») и тройки («3») не нравится 5% опрошенных.

40% - учащихся, как, оказалось, вполне нравится их учитель и никаких отрицательных качеств в нём не находят.

60% - учащихся недовольны наставником, что составило большинство

40% - выразили своё желание быть похожим на учителя и, это уже во втором классе.

Вопрос № 4 - был поставлен с целью установить положительное в обучении. Ответы на данный вопрос показали, что именно нравится детям в учёбе и в школе.

93,2% - из числа опрошенных учеников, указали на любимые предметы;

3,4% - нравятся все предметы.

Таким образом, ответы свидетельствуют о познавательной заинтересованности детей. Определили интерес к той или иной науке. Наряду с этим 6,8% учеников указали, на то, что в школе им нравится, особенно «переменки». Значит, детей больше интересует времяпровождение за пределами школы, внеурочное время, а не предоставляемые знания. Немало было и таких ответов: много друзей, поэтому мне нравится в школе, нравятся перемены, посмеяться над другими и т.д. и т.п

Анкета (вопросы) опроса детей с целью определения причин нежелания учиться и выявления отрицательных сторон процесса обучения.

В своих ответах на такие вопросы, ученики выразили недовольство обучением, процессом его организации. И проблем, препятствующих овладению знаниями детьми, как оказалось, предостаточно.

Причинами, мешающими обучению, как указали **26,5%** учеников, оказались следующие:

- «отвлекают соседи», т.е. неправильная рассадка детей учителем, и как следствие, дискомфорт, рассредоточение на уроке.

- «контрольные», т.е. ученик ставится в условия стрессовой ситуации, в неуверенности своих способностей и страха за невыполненные задания;

- «маленькая перемена», т.е. недостаточность времени для того чтобы детский организм смог отдохнуть.

- двойки и тройки, ребёнок понимает, что задание оказалось ему не по силам, и, конечно же, его это очень сильно огорчает. Как следствие постоянное стрессовое состояние, разочарование приводит к сомнению в собственных силах.

- грубость со стороны учителя по отношению к ребёнку, пугает его. Ребёнку необходимо время для восстановления душевного спокойствия, что отвлекает его от темы занятия.

47,7% детей перечислили предметы, которые абсолютно им не нравятся. Нравится всё, и школа, и учёба, учителя – 26 % опрошенным.

Вопросы по выявлению нелюбимых предметов, и причины неприязни к ним: 15% указали на то, что все предметы интересны, и нравятся им. 35% детей не нравятся предметы, требующих умственных усилий. Из них:

- нелюбимый «Государственный (таджикский язык)»; неприязнь обоснована тем что: «много пишешь», «много домашнего задания», «упражнения сложные, трудные» - ответило 30%;

- «много примеров и задач», так оправдали свою «нелюбовь» 5% детей;

- не нравится физкультура из-за того что надо много бегать да и «строгий учитель», ответило 10%;

- предметы, предусматривающие развитие определённых способностей, такие как труд, рисование, музыка не любят 25% детей: не нравится музыка потому что надо петь, не нравится рисование т.к. «не получается нарисовать и поэтому получаю «3» тройки - 5% учеников.

Вывод: Такими способами, развитие интереса к такому роду деятельности, помимо как отвращения и неприязни, невозможно.

Предметы, требующие запоминания, пересказа:

- чтение и природоведение - не нравятся 15% учеников.

Из них, чтение недолюбливают 5%. Природоведение не нравится 10%, потому что «надо много читать и учить».

Результаты опроса выявляют довольно таки непрезентабельную картину: подача материала, схема оценивания, сама организация учебного занятия, да и поведение учителя способствовали формированию и развитию отрицательного отношения к предмету.

Вопрос, обуславливающие предложения по улучшению и требования учебного процесса

Как оказалось, ученикам хотелось бы внести коррективы в учебный процесс. Ответы детей касались, во-первых изменений в структуре обучения, во-вторых изменения в самом учителе, в-третьих изменения самого себя, своего «Я», и в четвёртых, желание, что бы все хорошо учились и, никаких изменений.

38,8% детей были за изменения в самом учителе, им хотелось бы видеть «хорошего учителя» доброго и способного учить их как надо и, несмотря на то, что он «строгий» учитель должен помогать делать уроки, подсказывать. В этом контексте учитель представляется в новом образе – образе старшего товарища, друга и помощника в получении знаний. За реформирование процесса обучения, такие как, например продление урока, чтение сказок и рассказов выступило 16,7% опрошенных.

Личностные изменения и желанием учиться на «хорошо» и «отлично» обозначило 16,7 детей

27,8 % ответов учеников относятся к четвёртому направлению.

Обобщив итоги анкетирования, мы пришли к выводу, что:

- 5% учащихся второго класса отметили, что оценка имеет основное значение;

- низкие отметки, постоянное контролирование со стороны учителя, напряженно-психологическая и гнетущая обстановка в классе вызывают негативное отношение и к предметам, на эти факты указали 30% анкетируемых.

Мы в исследование использовали модифицированную методику У. Тейлора.

Вопросы для выявления степени влияния полученных отметок на детей 2-х, 3-х классов и их личностные ожидания от оценивания учителем.

В роли экспериментальной группы – ученики третьих классов, в количестве 60-ти человек, лицея №2 города Душанбе. Анонимность предопределялась необходимыми требованиями опроса.

Фраза № 1 - выявить значение школы в жизни ребёнка. Результат рассмотрения предложений обнаружил, что 94,4% детей осознают значимость школы.

В 50% ответов детьми была указана практическая направленность значимости обучения:

- «стать умным»;

- «устроиться на хорошую работу».

В определении целей обучения заметна и роль родителей, причём ответ «стать умным» свидетельствует о неуверенности в собственных способностях детьми. Из общего числа опрошенных, 34%, ответили подобной фразой. Следует отметить и немаловажность сомнений в способностях своего ребёнка самих родителей на данный момент.

«Получить знания», так ответили 44,4% учеников. Это говорит об осознании детьми значимости школы и обучения.

5,6% детей, просто не смогли дополнить предложение.

Фразы № 2, № 5 формулируют требования к учителю.

Дети обращают внимание на такие качества учителя, как:

- как «говорит учитель», т.е. его речь, манера;

- компетентность в предмете, в частности «русский язык, математика»;

- внешний вид учителя, «хорошая одежда»;

- очень часто дети подражают учителю;

- девочки, в манере одеваться, хотят быть как своя учительница.

- «любовь, счастье учителя», т.е. личностное поведение ученика зависит от настроения учителя;

- большинству импонирует, что учитель говорит с учениками как с равными.

Отдельно было указано на личностные характеристики самого учителя, т.е., он должен:

- быть другом, товарищем;

- при необходимости помогать;

- понимать;

- никогда не повышать голоса на учеников;

- не оскорблять и не ругаться;

- быть умным;

- « ответить на любой вопрос» ученика.

- «здоровым», т.е., детей волнует и здоровье учителя.

Каким не должен быть учитель, и каких качеств не должно быть у учителя определила фраза №5. Итак, дана следующая шкала ответов:

- «учитель не должен ругать учеников». Так продолжили фразу 16%;

- «не должен обзываться»; оскорбления учителя унижает достоинство ученика, что отрицательно сказывается на самооценке. Ответили – 5,6%;

- «не должен ставить просто так двойки» - 11,2%;

- «не быть плохим» - 16,8%;

Красивый и понятный почерк учителя, что способствует положительному восприятию детьми учебного материала, всегда считался

эталоном подражания и поэтому 5,6% продолжили фразу «не должен писать некрасиво»;

- 11,2% ответили, что учитель не должен обижаться на ученика.

- 5,6% детей ответили, что, если выполненное задание неправильное, и за это поставили плохую оценку, то ученику учитель должен дать возможность исправить её. Это говорит об осознании учеником пробелов в пройденном учебном материале.

Фразы № 3, № 7, № 8 – выявили оценку детьми негативных ситуаций.

Фраза № 3 – интерпретирует душевное состояние, чувства ребёнка в момент комментирования учителем полученной «плохой» оценки.

Дети написали о таких чувствах как когда:

- «что по мне кто-то стучит по голове, и я сейчас как будто провалюсь»;

- «очень грустно», «плохо», «ужасно», «обидно»;

- «я сделал что-то не то, надо исправиться». Ученик, осознав пробел в знаниях, хочет восполнить его, об этом свидетельствуют ответы;

- «дома, за плохую отметку, меня будут ругать». Родители в оценку своего ребёнка, вкладывают свой смысл и, конечно же, оценка выступает основным критерием в определении ребёнка: «плохая оценка - плохой ребёнок…наказать, хорошая - похвалить…».

Ребёнок, под воздействием оценки чувствует «себя плохо», имеется риск возникновения невротических состояний, у ребёнка, под влиянием семьи, сформировалась заниженная самооценка.

Как влияют замечания учителя на поведение ученика, определила фраза №7. Дети, пытаясь восстановить собственное эмоциональное состояние, продолжили фразу то как:

- «думаю только о хорошем». Ученик хочет отвлечься от грустных мыслей, от внутренней напряженности и чувства личного дискомфорта, вызванное замечанием учителя, и намеренно переключает своё внимание с отрицательного на положительное, с целью восполнения позитивных эмоций. Урок ему не интересен, предмет же – как олицетворение негатива.

- продолжение фразы, типа « я уже не балуюсь», «извиняюсь», говорит о том, что ученик осознал и принял замечания учителя правильными и старается исправиться.

- «сержусь», «обижаюсь». Ученик не понял причины замечания учителя и считает что «учитель просто к нему придирается».

Неприятные моменты для учащихся на уроке описываются во фразе № 8,такие фразы как**:**

- «не понял тему»;

- «за поведение получил «неуд» «2»;

- «слушал соседа»;

- «болтаю на уроке»;

- «получил двойку «2» за незнание»;

- «подсматриваю в мою тетрадь»;

- «шум и выкрики»;

- «когда меня ругают» определяют неприятные моменты для учеников.

В целом, эти фразы говорят и о недостатках в организации учебной и оценочной деятельностях.

Положительные оценочные ситуации характеризуют фразы № 4 и № 6.

Каково воздействие на внутреннее состояние ребёнка хороших отметок и, что они в этот момент чувствуют:

- хорошее настроение, «радость», «счастье», «веселье»;

- чувство собственного достоинства, что он «лучше всех», «гордость»;

- «теперь меня похвалят», «поумнел», «повзрослел»;

- - «готов прыгать от радости»;

- «мне нравится учиться», «нравится школа»;

- «похвалят папа и мама».

Следовательно, выводы:

- положительная оценка как регулятор эмоционального настроения ребёнка;

- ученик верит в собственные силы и способности, повышается самооценка;

- оценка регулирует отношения ребёнка и родителей;

- характеристика учителя даётся детьми в зависимости от выставляемым им отметкам.

Фраза № 6 определяет стимул желания детей учиться:

- несмотря на получаемые низкие отметки, 50% детей изъявили желание учиться.

- «Хочу учиться лишь тогда, когда я что-то понимаю» - 5,6%.

- «Хочу учиться, потому что я ничего не знаю» - 5,6%.

- «Буду учиться по настроению», «буду учиться, когда буду в хорошем настроении – 22,2%

- «Учусь, что бы быть лучше Саидбека» - 5,6%.

- «Учусь потому что рядом мои друзья» - 5,6%.

Дифференциация понятий «оценка» и «отметка» учащимися.

Фраза № 9, определила, насколько дети знают различия данных понятий. Это:

- самое главное в школе это оценка и отметка. Такое мнение выразили 38,4% опрошенных;

- ««оценка и «отметка» – это одно и то же», так ответили 11,2%;

- ««оценка» и «отметка» совершенно разные вещи» считают 5,6% детей;

- ««Оценка» не самое главное» отметили 11,2%;

- «всё нормально, хорошо» ответили 28% и 5,6 % написали что:

- « «оценка» учителя оценивает меня, мои способности».

Подытоживая результаты опроса в третьем классе, мы пришли к следующему выводу:

- «отметка» как социальный фактор, характеризующий человека – указали 88,8% учеников;

- ««отметка» - как стимул учения» - обозначили 50% детей;

- особой разницы между отметкой и оценкой не заметили 94,4%;

- отметка, может быть как источником радости, так и источником печали.

Анкета для родителей

(методика незаконченных предложений)

Цель данной методики – выявить, каково влияние оценочной деятельности учителя на семейные взаимоотношения ученика и его родителей.

Анкета была предложена девятерым родителям, согласно которой они должны были дополнить девять предложений.

Фразы № 1, № 4, по словам родителей, должны были определить роль школы в жизни ребёнка.

Фраза № 3 предполагает определить, что значит успешность в учёбе ребёнка для родителей.

- 88,9% родителей проявляют постоянный интерес школьными успехами своих детей.

- 22,2% из их числа, требуют предъявления дневников, т.е. родители заинтересованы, в первую очередь самой школой, учебными успехами своих детей, но эмоциональное состояние самого ребёнка уходит на задний план.

- 11,1% родителей предлагают детям поесть, что говорит о том, что ребёнок, каким не был ребёнок - «сильный» или «слабый», он всё равно в учёбе. Родителей больше беспокоит физическое и моральное состояние их ребёнка, и что ему необходимо восстановление затраченных сил, а о школьных успехах «я спрошу потом».

Фраза № 4 – предполагала определение места школы в жизни ребёнка и её влияние на семейные взаимоотношения ученика и родителями. И фраза №4 выявила следующее:

- 77,8%, каждый день провожают детей в школу с напутствиями: «не ругайся», «слушай» и «слушайся учителя», «будь повнимательней..», «запоминай слова учителя»;

- родители 33,3% детей провожают своих чад с пожеланиями успехов и удач;

Родители всегда волнуются за своих детей, 22,2% в особенности. Отправляя детей в школу, они просят ребёнка быть «осторожным на дороге», сразу же звонить «если что», т.е. родителей прежде всего волнуются за своих детей, а не за их учёбу.

Значение оценивания ребёнка для родителей раскрывают фразы № 2, № 3, № 5.

О влиянии оценки, в частности «2» и «3» на действия родителей по отношению к ребёнку раскрывает фраза №2.

Действия родителей управляемымые оценками, вкупе, делятся на три группы:

- 44,5% родителей считают что, в получении плохой оценки виноват сам ребёнок, не оговаривая при этом необходимость своей помощи.

- 33,3% пытаются выяснить причину неудачи, помогают ребёнку посредством работы над ошибками;

- 22,2% родителей не заинтересованы в причинах плохих оценок, предоставляя ребёнку самому решать проблему неуспешности, и не видят необходимости своей помощи ребёнку.

Фраза № 3 - показывает как реагируют родители на положительную отметку своего ребёнка - 77,8%,

- 11,2% - радуются успехам своего ребёнка и поощряют его. Следовательно, для большинства родителей, отметка выступает мерой измерения в «шкале» поощрения-наказания.

Что значат успехи детей для родителей, какими они считают своих детей, показывает фраза № 5.

Для 44,4% опрошенных родителей, их дети «очень даже» нормальные, такие же, какими должны быть «хорошисты», считая данный уровень вполне «достаточный».

- 11,1 % представили себя как самые «чадолюбивые» родители, для которых оценки их детей, высокие или низкие , не имеют никакого значения: «люблю только за то что он есть».

- 88,9% пап и мам, называют своих деток «умничками», «толковыми», «старательными» в зависимости от учебной успешности ребёнка.

Фразы № 6, № 8, формулируют условия, позволяющие охарактеризовать учителя и его оценочную деятельность.

Так, фраза № 6,предусматривает отношение родителей к объективности учителя к ученику. Родители обратили внимание на беспристрастность учителя в оценивании знания ученика. В этом плане родители на стороне педагога: никакого предвзятого отношения. Таким образом авторитет наставника перед детьми сохраняется.

Фраза № 8 показывает определения родителями качеств учителя, в частности даны следующие характеристики:

- компетентный в деятельности;
- доброжелательный к детям;
- квалифицированный, профессионал;
- объективный по отношению к детям;
- научно подкованный;
- дружелюбный по отношению к детям.

Фраза № 7. Дифференциация понятий «отметка» и «оценка».

Данная фраза должна определить, насколько родители понимают разницу в понятиях «оценка - отметка».

То что эти два понятия абсолютно разные, ответили 55,6% родителей.

Оценка и отметка – как определители уровня готовности ученика к занятию – отметили 11,1%.

Для 22,2% родителей оценка и отметка вполне тождественны, «почти одно и тоже».

Из числа опрошенных, 22,2% попытались объяснить различия «отметки» и «оценки». Ключевым в ответах было: «объективное оценивание учебной деятельности ученика предопределяет выставление справедливой отметки ».

Для 11,1% приоритетным является уровень знаний их ребёнка, отметку они считают чем-то «второстепенным».

Фраза № 9. Разрешение вопросов успешности в обучении учащихся.

- 66,7% родителей, об учебной деятельности своих детей узнают от учителя, «забывая спросить у ребёнка ».

- 22,2% , наоборот спрашивают об учёбе у своих деток, не интересуясь мнением учителя.

- 11,1% опрошенных указало на деятельность своеобразного «трио»: учитель-ученик-родитель, направленного на выяснение и разрешение спорных моментов.

- 88,9% опрошенных, подчеркнули важность школы в жизни ребёнка и особенно его учебную успешность, т.е., как оказалось, для большинства родителей отметка является показателем становления ребёнка к личности.

-11,1% опрошенных родителей видят в ребёнке маленького, формирующегося человека.

Таким образом, сформировавшаяся система обучения практикует оценивания «чистых знаний», имеющиеся у ученика, не учитывая прилагаемых стараний, усилий самого ребёнка, содержания учебной деятельности, мотиваций. Практически, оценивание в школе выступает в форме развёрнутого комментирования отметки, либо выставление отметки как факт. В данном случае, мы наблюдаем игнорирование стараний и усилий ребёнка, как развивающегося человека, рациональности его учебной деятельности.

Не учитываются и те факты, что побудило ученика выучить учебный материал:

- «ради знаний»;

- либо «доставить радость родителям»;

- «радость учителю».

А может он был готов, с целью:

- «выделиться среди одноклассников»;

- «получить игрушку, которую обещали купить».

Несмотря на то, что мотивы получения знаний меняют внутреннее содержание отношения ученика к знанию, на суть оценки оно никак не влияет.

Большинство учителей считают отметку главным средством формирования мотивов учения, регулирующим систему взаимоотношений в их микросоциуме.

Зачастую, отметка выступает как средство наказания:

- нет тетрадки, пожалуйста «2»;

- не выполнил домашнего задания - «2»;

- обидел одноклассника опять двойка.

Такое поведение учителя, в педагогике формулируется как «педагогическое невежество». Неадекватность поведения учителя, вредит ему самому. Палка о двух концах: с одной стороны, в плохой оценке ученик видит несправедливость учителя, а с другой стороны - бессилие учителя.

Педагогическое невежество учителя проявляется в неумении держать дисциплину в классе, в неумении воспитать у детей чувства ответственности, что говорит о совершенной безнравственности учителя как человека.

Как отмечал К.Д.Ушинский «… учителя совершенно бы растерялись без единицы и пятёрки, а ученики не знали бы границ своей лености» [161, 28].

Установившаяся система оценивания не может характеризовать ученика, так, как традиционная дидактика не рассматривает школьника как личность. Она изучает отдельные стороны психики, как память, волю, внимание.

Анализируя практику контроля в классе, по мнению А.З.Зака «… ни один из видов валидности не реализуется в должной мере» [76,142].

Валидность - это мера соответствия методик, в данном случае контрольных заданий, и результатов эксперимента поставленным задачам. Валидность касается и знания предмета и способов познавательной деятельности.

Составление вопросов контрольных работ требует контроля не только видов, приёмов деятельности, но и качество их формировки. Нужно так же учитывать и тот факт что знания, одни и те же действия можно постигнуть с разными показателями.

Содержательная валидность, соответствующая требованиям, связана напрямую с предметным знаниями. Содержание контрольных заданий должно соответствовать содержанию тематики учебных программ.

Контроля валидности, как такового не существует.

Поставленная оценка учителя, который годами учил ученика конкретному предмету, намного объективнее экзаменационной отметки. Но, правило есть правило. «Ответил на «отлично»» - получи «пять», ответил «плохо» - получай «двойку».

Соответствие контрольных работ тому познавательному способу, которое требует контроля, определяет функциональная валидность. Составление контрольных работ подразумевает учёт взаимосвязи между знаниями, логическими и характерными способами познания.

Результат контроля выражается в числовом эквиваленте - «отметка».

Беспристрастность и логика обоснованности оценки и отметки возможна при следующих педагогических условиях:

1) учёта всех параметров, характеризующих знания и умения, предусмотренные целью научения и которые должны быть проконтролированы. Контролю вменяется получение данных по каждому направлению в отдельности и наличие проверочных заданий соответствующих этим характеристикам;

2) контроль определённых параметров усвоения в соответствии с одними и теми же целями в результате проверки выставляется одинаковый балл [52, 155-160].

При одних и тех же проверочных заданиях, одни и те же вопросы и ответы, данные условия не осуществляются, но заложенные в различные контрольные механизмы ученики получают уже разные отметки.

Общение, управления, оценивание - критерии, характеризующие педагогическую деятельность учителя, его стиль.

Обусловленная типичными особенностями константная система приёмов, формирующегося у человека, стремящимся к совершенствованию данной деятельности, предопределяет оригинальный стиль деятельности.

Стиль педагогической деятельности обнаруживает воздействие ряда факторов:

во-первых, личностные и поведенческие характеристики учителя, т.е. индивидуально-психологические особенности;

во-вторых, особенности самой деятельности;

в-третьих, возраст, пол, статус и уровень знаний ученика.

Выводы по второй главе

Исследование позволило выделить важность дифференцированного и индивидуального подходов к оценочной деятельности учителя. Эту же мысль отметили 38,4% опрошенных. Было указано на оценку способностей, отметки как социального фактора, характеризующего человека.

Наблюдения показали, что поставленная оценка учителя, который годами учил ученика конкретному предмету, на много объективнее экзаменационной отметки.

Взгляд ученика на обучение, как известно напрямую зависят от характера учебного процесса, взаимоотношения учителя и ученика. Отношение к учению формируется во взаимосвязи организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности учащихся, принципов оценивания.

В Таджикистане имеются возможности использования общественной оценки, ибо развитые родственные отношения могут послужить оцениванию успеваемости и успешности школьников. Социологами показывается большой процент населения при хождении в гости. И часто в этом случаи ученик подвергается оцениванию его знаний родственниками. Оценке подвергаются участие детей в республиканских конкурсах, олимпиадах и т.д.

Итоги опытно-экспериментальной работы показали, что анализ особенностей самооценки учащихся вторых классов экспериментальной школы (лицей №2 г. Душанбе) составил: неадекватную оценку имеют 86% детей, завышенную показали 62,2 % опрошенных и только 28 показали «заниженную» оценку.

В течение всего периода младшего школьного возраста наблюдаете динамика развития самооценки. Исследование показали, рост детей с адекватной самооценкой и изменение процента опрощенных имеющих завышенную самооценку.

Сопоставив успешность обучения с результатами исследования самооценки детей третьего класса, заметна зависимость характера самооценки от успешности обучения. У успевающих учащихся самооценки адекватна или завышена, и лишь у некоторых занижена. На четвёртом классе учащиеся с заниженной самооценки, не имеют ни каких претензий, и это негативно влияет на успешность обучения.

Итак, результаты опроса показали, что самооценка влияет на успешность обучения. Она развивает критическое мышление, самостоятельности, оценку самого себя и своей успешности в обучении.

Исследование показало, что в учебной успешности детей большое значение имеет позиция родителей, их активность в учебно - воспитательной деятельности школьников. Это фактор в тоже время, является одним из эффективных путей отслеживание процесса и результата обучения, а также развития детей родителями. Анкетный опрос, целью которого состоял в выявлении влияние оценочной деятельности учителя на семейные взаимоотношения ученика и его родителей показал, что, 88,9% родителей проявляют постоянный интерес школьными успехами своих детей, имеют непосредственное отношения к учебной успеваемости. Родителей больше беспокоит физическое и моральное состояние их ребенка, и что ему необходимо восстановление затраченных сил. О школьных успехах они спрашивают потом. 22,2% из их числа, в особенности, волнуются за своих

детей и заинтересованы, в первую очередь, самой школой, их учебными успехами. 44,5 % считают, что в получении плохой оценки виноват сам ребенок, не оговаривая при этом необходимость своей помощи. 33, 3% выясняют причину неудачи, и помогают ребенку посредством работы над ошибками. Родители также обратили внимание на беспристрастность учителя в оценивании знания ученика.

В определении родителями качеств учителя особое внимание было уделено профессионализму, доброжелательности, объективности научной подкованности, дружелюбию по отношению к детям.

Таким образом, освоение и учет родительской оценки непреложное педагогические условие успеваемости, качества образования и вовлечение родителей в процесс отслеживания обучения и оценки. Однако, школьная практика Таджикистана показывает, что все же взаимодействие родителей, учителей и учеников в этом плане является очень слабой. Хотя, из указанных обязанностей в законе Республики Таджикистан «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей» [79,2], следует отметить, что родители должны иметь тесную связь со школой и в оценочную деятельность вкладывать свой смысл. Она (оценка) выступает основным критерием в определении качества обучения детей.

По результатам анкетного опроса на активное вовлечение родителей в оценочную ситуацию и её положительное воздействие указали сами ученики. Они отметили, что при получении хороших «отметок» их «похвалят папа и мама». Таким образом, оценка регулирует отношения ребенка с родителем.

По результатам исследования нами выявлены основные причины, мешающими успешному развитию детей, оказывающими негативное отношение к учению у школьников. Среди них - отрицательные качества присущие некоторым современным учителям. Хотя 88,9% опрошенных учеников среди важных качеств к настоящему наставнику отмечали «заботливое отношение к детям». 40% - нравится их учитель, и ни каких

отрицательных качеств в нем не находят. 40% учеников 2- го класса выразили свое желание быть полностью похожим на учителя.

Более 90% из числа опрошенных учеников, указали на любимые предметы, как один из факторов успешного развития. Вместе с тем, причинами мешающими обучению указали 26,5% учеников. В их числе, неправильная рассадка детей учителями, «контрольные», «двойки» и «тройки», «грубость «со стороны учителя по отношению к ребенку».

Около 50% указали на предметы, которые им не нравятся и. т. д.

И так, по итогам исследования выдвинутая гипотеза в ходе её организации полностью подтвердилась.

Таким образом, освоение и учет родителями процесса оценивания даёт возможность расширить сферу оценочной деятельности и самооценки учащихся и является непреложным педагогические условием успешности учебно-воспитательной деятельности. Для эффективной реализации оценочной деятельности целесообразна разработка педагогической программыформирования у учителей компетентности в оценочной деятельности и самооценки учащихся, включающая следующие компоненты:

- активизировать деятельность организационно-методических структур разных уровней (республиканские, областные, городские и районные, а также школьные) в нормативно-правовом обеспечении учителей по вопросам оценочной деятельности;

- более широкое вовлечение в процесс оценивания учителями результатов успешности развития школьников и самооценки учащихся родительские комитеты и Ассоциации родителей и учителей региона;

- в процессе оценки знаний, умений и навыков применять традиционные и инновационные методы, сочетать эффективные формы средств, в том числе, современные программы информационно-коммуникационных технологий образования и Интернет;

-оценку результатов учебно-воспитательного процесса организовать на основе принципов системности, гуманизации, дифференциации,

индивидуализации с учетом склонностей, половозрастного состава учащихся, учета психологических особенностей, предложенных им заданий различного уровня сложности, из которых они могут выбрать посильные, если претендуют на более высокую оценку;

- повышать оценочную компетентность учителей школ республики в ходе их непрерывного повышения квалификации и переподготовки. Совершенствовать педагогическую культуру и оценочную деятельность родителей;

- обобщать передовой опыт учителей начальных классов совместно с родителями по использованию эффективных форм оценочной деятельности и самооценке учащихся и т.д.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Оценка знаний, умений и навыков учащихся тесно связана со сложившимися особенностями системы образования и воспитания в каждом государстве, а оптимальные механизмы оценивания способствуют повышению уровня и результативности процесса образования.

Как показали исследования, важным в этом процессе является разработка научно-обоснованных принципов, функций и критериев результативности оценки.

Изучение и анализ теоретико-методологических подходов к проблеме формирования оценочной деятельности учителей и самооценки учащихся показали, что основополагающими принципами являются: системность, гуманистический, практико-ориентированный, деятельностный подходы, принципы дифференциации и индивидуализации; объективность оценки, открытость процедуры и результатов оценки,комплексный подход к оценке результатов образования и др.

Анализ функций в научно-педагогической литературе позволил выделить несколько важных функций оценки: нормативная, информирующая, корректирующая, воспитывающая, социальная, влияющая на самооценку, статус школьника в коллективе сверстников и стимулирующая функция способствующая созданию успеха, поддержания интереса к деятельности и т.п. Выделение одного принципа или функции и игнорирование остальных определяет обучение как разрешение педагогических задач, что соответственно требует существование единой сферы деятельности и их применения. Именно оценочные принципы и функции в немаловажной степени влияют на позицию и деятельность, как учителя, так и учащихся.

История существования оценочной системы знает ни мало попыток выработки критериев выставления отметок. Но, даже самые «справедливые» критерии оценивания не могут не воздействовать на личную интерпретацию полученной отметки учеником. Предлагаемые педагогические условия

объективных и жёстких мер оценивания, уходит глубоко корнями в систему представлений о том, что добровольно никто учиться не будет, извечных стремлений усилить контроль над знаниями детей.

Причинами сохранения балльной системы, выступает:

1) возможность оперативного предоставления отчёта начальству об успеваемости в классе;
2) балл, как средство воздействия на учащихся;
3) разрешение всех конфликтных ситуаций с недовольными родителями.

В основе личностных переживаний и поведенческих стилей детей по отношению к оценочным ситуациям находятся многообразные психолого-педагогические механизмы.

Возможны варианты:

- несоответствие уровня притязаний и потенциалом возможностей самого ребёнка;

- сомнения в собственных способностях при завышенной самооценке;

- разнотипность психологической защиты.

Как показали результаты анализа опроса, вторые классы резко отличаются от третьих классов своим отношением к учёбе, к оценке и оценочной деятельности педагога и, также к собственной самооценке.

Небольшой процент учеников второго класса ещё не осознают значимость и нужность обучения. Для них школа, как продолжение детского сада, где всё ещё можно поиграть, пообщаться с друзьями, рассказать что-нибудь интересное, хоть что, но не учиться. В этот период, большое значение, для ребёнка приобретает оценочная деятельность учителя. Отметка для ученика выступает как самоцель, даёт неверное направление поведенческому стилю ученика. Ученик стремиться получить («5») пятёрки, скорее всего в угоду родителям, зная, что его ждут поощрения и похвала. Стало быть, что мотивы учения сформированы не у всех второклассников. Для большинства уже понятна значимость учёбы.

В третьем классе ребёнком болезненно воспринимается значение оценки и отметки, в это время оценка выступает критерием стимулирования обучения и целей учёбы. Во втором и третьем классах заметны внутренние конфликты, связанные с оценками, дети обижаются на своих учителей за «нехорошие» отметки. В этот период наиболее сильно влияние оценки на личностное становление ребёнка, на его внутреннее психическое состояние.

Своевременная похвала учителя повышает самооценку ученика, придаёт уверенности в собственных знаниях, умениях и навыках ребёнка. По выставляемым отметкам дети характеризуют учителя: если он ставит пятёрки и четвёрки, значит он хороший, если же он ставит двойки и тройки та это же конечно не нравится ребёнку, тогда учитель «нехороший». Получаемые учеником оценки, в свою очередь, служат критериями характеристик ребёнка и со стороны, как родителей, так и учителей.

Немаловажное значение для ребёнка имеет и оценочная ситуация созданная учителем, при чём главную роль здесь играет относительно-нормативная ориентация учителя. Немаловажным компонентом оценочной ситуации также является прогнозируемый, ожидаемый учителем результат от каждого ученика, типология оценивания, контролируемые приёмы и его особенности - особенности общего фона ситуации.

Желательный прогнозируемый итог учебного процесса лежит в основе формирования оценочной ситуации. Требования оценочной ситуации должны соответствовать ожиданиям и требованиям учеников.

Итак, организация оценочной ситуации и психолого-педагогические требования заключаются в следующем:

- целенаправленное определение оценки в зависимости от способностей ученика, т.е. учитель на момент оценивания отталкивается от особенностей развития, его самооценки и самой учебной деятельности;

-психологический настрой на успешность каждого ученика, доброжелательное отношение в поддержке малейших усилий ученика в усвоении учебного материала;

- новая интерпретация оценки, т.е. оценка как средство информации об эффективности учебной деятельности учащихся, а не как средство давления и контроля и управления;

- координация самого хода учебного процесса, помимо обязательного контроля результата; использование прозрачной оценки по итогам проверки;

- организация положительного фона комментируемой и выставляемой оценки;

- способность оценить свою работу и работу одноклассников;

- выставление оценки и самооценки совместно с самим учеником;

- мотивация ученика в поиске оптимальных путей поощрительных действий со стороны учителя;

- тактичность при объявлении низкой оценки, с целью избегания стрессовой ситуации для ребёнка;

- формирование самоконтроля у ребёнка;

- определение критерий оценок совместными усилиями учителя и ученика;

- участие родителей в отслеживании оценки и самооценке учащихся, их успешности развития;

- поэтапный переход от письменного, к аутентичной проверке, от единовременной оценки с помощью одного измерения (чаще всего теста), к поэтапному оцениванию (оценке работ, выполненных учащимися за определенное время, устных ответов и т.д.).

Стабильность знаний, умений и навыков таковы конкретные цели гуманистической системы обучения. Воспитывая самостоятельность познания, параллельно, возрастает и уровень нравственных и трудовых черт человека, что как следствие привело бы к сведению на нет, контролирующих действий.

Ученик должен чувствовать свой рост, ощущать радость учебного успеха - таково содержание нового подхода к контролю, что предопределяет гуманное отношение к ученику.

Итоги исследования подтвердили вывод о том, что самостоятельная работа ученика под контролем наставника это есть то основное, что мы предлагаем включить в саму суть реформированного процесса образования.

Поэтому, на данном этапе необходима настойчивость руководства школы и стремление учителей к научению детей к самостоятельной работе. Самостоятельная работа ученика под руководством учителя выступает краеугольным камнем новой системы и подразумевает учет взаимос

«Новая система», десятибалльная отметка, которая предложена Министерством образования и науки Республики Таджикистан и озвучена Президентом страны, 1 сентября 2022 года соответственно, будет требовать и иного подхода к оценке. Формулировка понятия «обучение», отражающий новый взгляд на ход и контроль знаний, приобретает новое звучание. Итак: обучение учению ученика, ориентированное на их способности, под руководством учителя, организующего творческую, индивидуальную, развивающую каждого ученика, работу.

«Новая» система» соответствует требованиям современности. Самостоятельность, индивидуальность, использование новейших технологий, развитие ученика актуально в современном мире. Ребёнку предоставляется возможность в минимально сжатые сроки закончить обучение в школе, что поспособствует и минимуму денежных средств. Уменьшается риск пробелов в знаниях и беспричинных прогулов. Повышается и значение роли учителя в жизни ученика; он становится другом, помощником в учебе; возрастает его статус как воспитателя.

Как было отмечено, к баллам прибегают, специальными переводными или выпускными комиссиями, при переводе из класса в класс или же при выпуске, и это в корне отличается старой традиционной практики. Как правило, человеку трудно отказываться от старых привычек, так и учитель:

новое требует новых усилий, новых затрат. Количество и качество выполненных контрольных работ влияют на результативность проверки. Причем пристальное внимание уделяется анализу способов и приёмов решения тех или иных заданий учеником, с целью усовершенствования организации перспективного руководства.

Результаты исследования показали, что «педагогическая оценка и есть показатель меры усвоения ЗУНов учащимися» так педагогическая оценка звучит в новых условиях системы.

Представление оценки в новых реалиях возможно в разных интерпретациях, но её главное предназначение: воодушевлять, вдохновлять, настраивать на успех, и которые бы учили детей тактичности, способности оказать помощь. Такой подход предусматривает взаимосвязь оценочного суждения со степенью овладения знаниями, который отражал бы итог учения детей, не затрагивая личностных качеств самого ребёнка.

Другое важное педагогическое условие - повышение компетенций, педагогической культуры учителей в оценочной деятельности и широкое вовлечение в этот процесс родителей, который позволит установить более тесные контакты образовательного учреждения и семьи, повысить обязанности родителей в обучении и воспитании детей, повысит их успеваемость. В связи с этим возникает необходимость разнообразить формы и методы педагогического просвещения родителей.

Оптимизация оценочной деятельности учителей и самооценки учащихся зависят от эффективности работы организационно-методических структур разных уровней (министерств, управлений и отделов образования областей, городов и районов республики) по вопросам оценке качества образования.

Подытоживая результаты исследования, можно заключить, что разработка педагогической программы оценочной деятельности учителя и самооценка учащихся, повышение компетентности учителей начальных классов путем организации курсов усовершенствования и переподготовки кадров, изучение, обобщение и распространение опыта передовых учителей,

новаторов, имеющих творческий подход к обучению и оценке, значительно улучшит работу в этом направлении.

По результатам выводов исследования нами предлагается ряд **научно-методических рекомендаций** относительно дальнейших изысканий в данном направлении. В частности:

1. Стратегия развития Республики Таджикистан до 2030 года предусматривает интеллектуальной развитие подрастающего поколения, включающее в себя всестороннее повышение качества образования и обеспечение успешной успеваемости для всех, с тем, чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке показателей обучения.
2. Контрольно-оценочная деятельность учителя должна быть направлена на формирование необходимой установки учащихся на адекватную оценку своих возможностей, как одного из основных компонентов самооценки.
3. При оценивании учителю следует учитывать психолого- педагогические трудности, испытываемые младшими школьниками в процессе учебы и при этом должен стремиться к устранению этих недостатков и добиваться совершенствования знаний.
4. Для организации ритмичной и систематической работы младшего школьника необходима постоянная обратная связь и систематический контроль. Оптимальный режим контроля активности школьника должен быть неразрывно связан с содержанием обучения и соответствовать принципу адекватности контроля, целям и задачам обучения.
5. Оценивание знаний должно быть всесторонним и проводиться систематически, с учетом принципов дифференцировано и индивидуального подхода. Система учета приучает учащихся работать регулярно и способствует формированию трудолюбия как черты личности. Следовательно, необходимо поощрять малейшие продвижения в учебе старательного и отстающего ученика, и наоборот не переборщить с похвалой способного ребенка.

6. Расширение сферы оценочной деятельности путем осмысления и учета вовлечения родителей в процесс отслеживание оценивания процесса и результатов успешности развития обучающихся, успеваемости, образования, воспитания и обучения.

Поводя итоги исследования, следует отметить, что школе требуется создать такую систему оценивания, которая бы точно и объективно позволяла бы отслеживать не только отдельные стороны или проявления способностей ученика — как в отношении освоения им системы знаний, так и в отношении освоения способов действий, но и давала бы действительно целостное, а не разрозненное представление об учебных достижениях ребенка, о достижении им планируемых результатов обучения.

Изложенные в диссертационном исследовании выводы и предложения не предполагают окончательного и исчерпывающего решения целостной проблемы влияния оценочной деятельности учителя на самооценку младшего школьника в процессе успешного его развития в общеобразовательных учреждениях (начальных классах), а представленный теоретический и практический опыт требует дальнейшего развития и углубленного изучения в сфере оценочной деятельности в учебно-воспитательном процессе, а также повышение эффективности процесса оценивания в общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан на других ступенях школьного обучения.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребенка.- :ИОИ, 2017.- 176 с.
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве. -М :Эксмо 2015. 496с.
3. Акимова М., Козлова В. Как преодолеть интеллектуальную пассивность // Народное Образование. -1998.- №2.- С. 145-146.
4. Активизация познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя / Под ред. М.П.Осиповой, Н.И.Камановской. - Минск, 2007.- 230 с.
5. Амонашвили Ш.А. Возможность обучения без отметок в начальных классах. Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. - Тбилиси, 2009. - 35с.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценок учения школьников. - М.: Педагогика, 1994. - 296с.
7. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные труды по психологии - Том 2. - М.: Просвещение, 1980 – 287с.
8. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе.- М.: УЧПЕДГИЗ, 2006. –163с.
9. Андреева Е. Память школьника её изучение и развитие. //Народное образование.-1971.- №2.- С. 43-46
10. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды.- М.: Наука, 1978.- 400 с.
11. Анохина Н.Ф. Факторы школьной неуспеваемости / Н.Ф. Анохина // Воспитательная работа в школе. – 2015. – № 8. – С. 55-60.
12. Антонова Г.П. Различия в мыслительной деятельности школьников при решении задач //Типические особенности умственной деятельности младших школьников/ / Под ред.С.Ф.Жуйкова.-М.: Просвещение, 1968.-с.71-124.

13. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе.-М.: Высшая школа, 1974 – 384 с.
14. Асауляк Г.В. Пути повышения объективности оценки знаний учащихся // Советская педагогика.- М:1978.- №8.- стр 97-101.
15. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М.: Просвещение, 1980 – 368с.
16. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы).- М.: Просвещение, 1982.-191 с .
17. Бабанский Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников – М.: Академия, 2012. – 290 с.
18. Бардин К.В. Чтобы ребёнок успешно учился. - М.: Педагогика, 2007. - 505с.
19. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу: Знаете ли вы своего ученика? – М: - «Академия», 1996.-240с.
20. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. - М.: Просвещение. 1991. 176 с.
21. Белова Ю.В. Педагогика [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Белова Ю.В. – Электрон.текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 83 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/72353.html. – ЭБС «IPRbooks», по паролю.
22. Бернс Р. Развитие «Я - Концепция»/Перевод с английского. - М.: Прогресс, 1986. -421 с.
23. Безносов С П . Особенности оценочного стиля личности: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., 1982. - 15 с.
24. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.- 192 с.
25. Бирюков С.М. Изучение мотивов учебной деятельности младших школьников // Начальная школа.- 1999.- № 10.- С-23-43
26. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. -М., 1998.- 143 с.
27. Блага К., Шебек М. Я твой ученик, ты - мой учитель: Книга для учителя. Перевод с чешского. -М.: Просвещение, 1991.- 144 с

28. Блонский, П.П. Школьная успеваемость [Текст] - М.: Просвещение, 2001. - 423 с.
29. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды. (Под ред. Д.И. Фельдштейна) - 3-е изд. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. - 349 с.
30. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников //Вопросы психологии школьника (Труды Института психологии) (Отв. ред. Л.И. Божович. // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Выпуск 36. М.: АПН РСФСР, 1951. С. 29—104. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/kip/2018/n2/Gootkina.shtml
31. Большунова Н.Я. Развитие индивидуальности младшего школьника. // Начальная школа. - 2003. - №11-12. - С.12-14.
32. Бударный А.А., Розенталь У.Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества // Советская педагогика». 1966, - № 7. С. 56-63.
33. Буре Р. С. Формирование положительного отношения к учению на занятиях. Начальная школа. Изд. Просвещения,1987. - с.86-97
34. Вайнер, М.Э. Учителю об эмоциональном развитии младшего школьника. Начальная школа. - 1997. - №3. - С.21-23.
35. Венгер, Л.А. Педагогика способностей. - М. 3нание, 1973. 96 с.
36. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] /А.Л. Венгер, А.Г. Цукерман. - М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС", 2004. - 534 с.
37. Вендровская Р. Б. Уроки дифференцированного обучения // Советская педагогика. — 1990. — № 11. — С. 78—86.
38. Вершловский С .Г., Махлин М.Д. Что важно знать педагогу о семье школьников // Воспитание школьников. -1991. № 2. - С.22-25
39. Витушкина Э.В. Особенности формирования самооценки младших школьников как основы достижения личностного результата образования /

Э.В. Витушкина, Т.В. Кружилина //Вестник Челябинского государственного педагогического университета.- 2015.- № 3. С. 48-59.

40. Власенко В. В. Психология взаимных оценочных отношений учителей и учащихся старшего школьного возраста. - Автореф. дис. канд. психол. наук. Л.: ЛГУ, 1981.- 23 с.
41. Возрастные возможности усвоения знаний [Текст] : (Младш. классы школы) / Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. - М: Просвещение, 1966. - 442 с.
42. Волкова М. Г. Развитие способностей у детей - основа жизненного успеха. - М.: НИИВШ, 1989. - 120 с.
43. Волокитина М.Н. Очерки психологии школьников первого класса /Под ред. А.А.Смирнова. Изд. 3-е, доп.- М.:Учпедгиз, 1954.-111 с.
44. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей. Под ред. Ю.К. Бабанского. Ростов-на-Дону, 1972. - 523 с.
45. Воронцов А.Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся // Начальная школа. 1999. - № 7. - С.61-71.
46. Всё начинается с учителя: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов. / Под ред. З.И.Равкина. - М., 2003. - 258с.
47. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. - М. Педагогика-Пресс, 1999. С. 336—354. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/zaretsky.shtml
48. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства. //Культурно-историческая психология - 2015.Том. 11, № 3. стр 46-63.
49. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1996.- 536 с.
50. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной психологии). Сбор.соч.: в 6 т. Т. 4. - М.: Педагогика, 1984. С. 243—432. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/zaretsky.shtml [Теорема Л.С. Выготского

«Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства - Культурно-историческая психология - 2015.Том. 11, № 3]

51. Гальперин П.Я., Запорожец В.А., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений и новые методы обучения в школе //Вопросы психологии.- 1963.- № 5. –С.3-12
52. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М.: Просвещение, 2005. – 326 с.
53. Горбачева В.А. К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей. //В кн.: Известия АПН РСФСР. Вып. 18, ч. 2. - М. 1948, С. 3-26.
54. Гулмадов Ф. К теории воспитания духовно-нравственных ценностей младших школьников // Вестник РТСУ. – Душанбе, 2013. – №3 (42). – с. 252 – 259.
55. Гуревич К.М., Горбачёва Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. - М.: Знание, 1992, -179 с.
56. Давлетшина А. А. Изучение индивидуальных особенностей младших школьников. // Начальная школа. - 1993.- №5. – С. 10 - 12.
57. Давыдов В. В. Теории развивающего обучения. (монография) - М. : Интор, 1996. - 544 с.
58. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии.- 1991.-№6.- С.5-14
59. Дедюхин А.М, Сухомлинский В.А. О развитии мышления младших школьников // Начальная школа. - 1984. - №1. - С. 70 - 72.
60. Деминцев, А.Д. О затруднениях учителей в реализации принципа индивидуального подхода в обучении // Советская педагогика. - 1977. - №12. - С. 72-76.
61. Денисевич Н.Н., Ермолаева С.А. Подготовка ребёнка к школе как проблема предупреждения отклонений в его социальном развитии. //Начальная школа. - 1996. - №6. - С. 2-7.
62. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб.пособие для студентов пед. ин-тов / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я.

Лернер, А. А. Бударный, Н. М. Шахмаев, В. В. Краевский; под. ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. - М. : Просвещение, 1975. – 345с.

63. Дадонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. - 1984.- №4. стр 126-130
64. Довгалевская Н.А. Системный анализ факторов учебной успешности (на материале обучения иностранному языку в специализированном морском вузе): Дис. канд. пед. наук. Л.: ЛГУ, 1974. - 229с.
65. Доманов А.Г., Якунин В.А. Индивидуально-психологические различия в процессе обучения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях её перестройки. - М. - Л., 1998.-117стр.
66. Домашенко. О развитии самоконтроля у детей //Дошкольное воспитание.- 1976.- № 8.- С.88-94
67. Дощицына, З. В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации: Методические рекомендации для воспитателей детских садов, учителей начальных классов и руководителей школьных методических объединений. – М.: Новая школа, 1994. – 196 с.
68. Дружинин А.Е. Индивидуально-типические особенности познавательных процессов как фактор успешности обучения: Автореф. дис. канд. псих, наук. - Л., 1986. - 16 с.
69. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. -Красноярск, 1984 – 184 с.
70. Елагина М. Роль оценки взрослого в развитии детей //Дошкольное воспитание. - 1988. - № 9. - С. 71-76.
71. Ермолаева, Б.А. Учить учиться // Начальная школа. – 2009. - №11. – С. 16.
72. Ефимов В.Ф., Чернова JI.В. Развивающие аспекты обучения первоклассников // Начальная школа.- 1995, -№10.- С.8-11.
73. Жуйков, С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку .- М., 1979.-212 с.
74. Задоя Т.Г. Деятельность учителя в период адаптации первоклассников. // Начальная школа. - 1997. - №12. - С. 57 - 60.

75. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. - М.: Знание, 1982. - 96 с
76. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6 - 10 лет: Учебно-методическое пособие для учителей. - М.: Новая школа 2006. - 350с.
77. Зайцева С.А., Смирнова А.А. Изучение влияния самооценки младших школьников на академическую успеваемость // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №61-1. - 467-469.
78. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» [Текст]. - Душанбе, 2013. - 56 с.
79. Закон Республики Таджикистан «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей» от 2 августа 2011 г. №762 // Народная газета. - 2011. - 17 августа.
80. Занков Л.В. Беседы с учителями (Вопросы обучения в начальных классах). М.: Просвещение, 1970. - 200с.
81. Захарова А.В. Формирование самооценки в учебной деятельности. Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. – М.: Просвещение, 2007. - 559с.
82. Захарова А.В., Андрушенко Т.Ю. Исследования самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии.- 1990.- № 4. – с.58.
83. Зубайдов У.З. Дифференцированное обучение и современная школа. - Душанбе, 2013. - 304 с.
84. Иванова Н.В. Эффективные средства и приемы формирования познавательного интереса у младших школьников //Н.В. Иванова, В.А. Калюлина, Е.В. Минаева. Перспективы науки и образования. -2017.- №6 (30). С. 70-73
85. Иванов М.Г. Дифференцированное обучение младших школьников// Начальная школа. - 1994.- № 11. стр.45-46
86. Индивидуальные варианты развития младших школьников (Под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой).— М.: Педагогика, 1973.

Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/authors/a1829.shtml [Занков Леонид Владимирович].

87. Иматова Л.М. Размышления о теории и практике обучения математике в начальной школе //Вестник ТНУ. Серия гуманитарных наук. - Душанбе, 2020. - №7. - С. 277-281.
88. Какауридзе Н.Г. Формирование действий оценки у детей 5 лет в процессе обучения изобразительной деятельности: Автореф. дис.канд. пед. наук. - М., 1980. - 18 с.
89. Калмыкова, З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников //Советская педагогика .- 1968. - № 6. - С. 43-57.
90. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога.- М.: Знание, 1982. – 96 с.
91. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления. - СПб: Алетейя, 2000. - 463 с.
92. Китов А.И. Психология управления учебным процессом в младших классах. - М. -2009. - 312с.
93. Ковалев А.Г. Психология личности. Второе издание, исправленное и дополненное,- М.: «Просвещение». 1965. - 289 с.
94. Коган Е.Л. В. А. Сухомлинский о воспитании интереса к учению. //Народное образование.- 1977.- № 12.- С. 80-83.
95. Кон И.С. Психология младших школьников: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 2005. – 423 с.
96. Концепция национальной школы в Республике Таджикистан. Министерство образования Республики Таджикистан. - Душанбе, 2003. - 22 с. (на тадж. и рус.яз.).
97. Кузнецова А.Я. Гуманизация образования и интеллект. – Новосибирск: Лада, 1999. - 144с.
98. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования (Под.ред. Н. В. Кузьминой). 2-е изд. - М. : Народное образование, 2002.- 207стр

99. Кукушкин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования / Под ред. В.С.Кукушкина. Учебное пособие. — Ростов на Дону: Март, 2005. — 592 с.
100. Куликова З А. Успешность решения учебных задач студентами при различных способах активизации их познавательной деятельности: -Автореф. канд. пед. наук. СПб., 1995. - 18 с.
101. Курбатова А. С., Пухова А. Г., Беляева Т. К. Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований //Перспективы науки и образования. - 2019. - № 1 (37).- С. 251-261
102. Кучменко А.И. Влияние различных учебных ситуаций на продуктивность умственной деятельности старших школьников в зависимости от силы и уравновешенности нервных процессов //Вопросы психологии.- 1974.- № 4.- С.52-58.
103. Ланда Л.Н. О формировании мыслительной деятельности при решении задач //Вопросы психологии. – 2009.- № 3. - С.14-36.
104. Лейтес, Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. - 1988. - № 4. - С. 98- 107.
105. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971. - 277 с.
106. Леонтьев А.А. Психология коллективной деятельности в учении. // Начальнаяшколаю плюс - 2002., - № 11. - С.4-6.
107. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения. М.: Смысл. 2019. – 432 с.
108. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.- 304с.
109. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1971. - №4. -С.34-39.

110. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности. //Проблемы диагностики умственного развития учащихся. - М.: Педагогика, 1975, с.134-155.
111. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность самооценки в учебной деятельности. - М.: Просвещение, 1968.-141с.
112. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии: монография.- М: Наука, 1984, 226 с.
113. Лутфуллоев М. Урок.[Текст]. - Душанбе: Маориф, 1995. - 191 с. (на тадж. яз.).
114. Лямина Н.В. Интегрированные уроки - одно из средств привития интереса к учебным предметам. //Национальная школа.- 2005. - № 11.- стр. 22-25.
115. Маджидова Б. Планирование педагогического процесса в дошкольных учреждениях: монография.- Душанбе, 2018.- 228с.
116. Матвеева, О. Н. О социализации младших школьников в современных условиях //Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2010. – №. 20. С. 114-118
117. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. Л. Психология младшего школьника. - М.: Просвещение, 1976. - 208 с.
118. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: монография –М.: Директ-Медиа, 2014.-274 с.
119. Махова И.Ю. Зависимость успешности прогнозирования в педагогической деятельности от активности личности студентов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., 1989.23 стр.
120. Межпредметные и внутрипредметные связи как резерв повышения эффективности обучения. М.: Изд-во НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1975, - 132 с.
121. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников: Пособие для учителя. (Сост. Л.Я. Осадчий: Под ред. Л.Ю. Гордина). -М.: Просвещение, 1990. - 144 с.

122. Менчинская Н.А. Проблемы воспитания и психического развития ребенка: Избранные психол. труды. М.: Институт проблем психологии.- Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 443 с.
123. Менчинская Н.А. Проблемы учение и умственное развитие школника: избранные психологические труды. - М. Педагогика, 1989, 224с.
124. Менчинская Н.А., Колмыкова З.И. Проблемы преодоления отставания в учении // Народное образование - 1963. –№4.- С.46-52
125. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. -М., 2016, - 443с.
126. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе. //Вопросы психологии личности школьников.- М.: Просвещение, 1961, 332 стр.
127. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1998.-352 с.
128. Остапова С.Н. Развитие навыков самооценки и самоконтроля- //Начальная школа. - 2014. № 12.- С. 42 — 45.
129. Очерки психологии детей //Сборник статей/ (Под ред. А.Н.Леоньтева и Л.И.Божович). - Изд.2.-М.: Изд-во АПН РСФСР.- 1950. 192 стр
130. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля (предисловия О.Зеленьский) // Школа и жизнь.- Петроград, 1916- 29 стр.
131. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова, Р. С. Димухаметов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Изд. Юрайт, 2019. — 219 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534- 09130-4. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: https://www.biblio-online.ru/book/pedagogika-437311.
132. Петров Ю.С. «Исследуя причины второгодничества» - //Народное образование, - 2008,- № 8. стр. 8-19
133. Петровский А.В. Развитие личности и проблемы ведущей деятельности // Вопросы психологии.- 2007.- № 1.стр 15-26.

134. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Издательство Политическая литература, 1982. –253 с.
135. Подласый И.П. Педагогика. В 2 т. Т.1. Практическая педагогика: учебник для бакалавров (ФГОС ВПО 3-го поколения) /И.П. Подласый. – 2- е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. Юрайт, 2015. –491с.
136. Психология младшего школьника [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. – Электрон.дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018 – 1 электрон.опт. диск (CD-ROM).
137. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. / Под ред. Н.А. Мечинской, М., 2001. - 278 стр.
138. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др.; под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 2001. - 303с.
139. Рахимов А.А. Школьный учебник. Содержание, структура, дидактика. – Душанбе, 2018.-139 с.
140. Рахимов Х., Арабов А. Решающие значение семьи и школы в формировании личности ребенка.– Душанбе, 1985. – 127 с.
141. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
142. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство Питер. 2020. – 713 с.
143. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М., 1997. - 190 с.
144. Сабуров Х. М. Начальное образование: сущность, задачи, потребности общества. - Худжанд: Нуримаърифат, 2014, 206 с. (на тадж. языке)
145. Садовский В.Н. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудностей. Москва.- 1968- 270с.

146. Самохвалова В.И. Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала. // Возрастные и индивидуальные различия памяти. М., Просвещение, 2007.- 66с.
147. Соловцова Э.И. К вопросу об оценочной функции контроля в обучеии иностранному языку //Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе.- М., 1986 .- С 66
148. Северцев В.А. Оценка знаний - объективность //Вестник высшей школы.- 1982.-№2.- С.3-9
149. Сердюкова Н.С. Интеграция учебных занятий в начальной школе. // Начальная школа. - 2004. - № 11.стр. 5-12
150. Серебрякова Е.Д. Уверенность в себе и условия её формирования у школьников. Дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук.- М., 1955. 150стр
151. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. 205 стр
152. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М.: Академия, 2008. – 367 с.
153. СластенинВ.А.,Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. - 2003. - № 1. Стр 30-45
154. Сластенин, В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. (под ред. В.А.Сластенина). - 2- ое изд. Стериотип. - М.: Академия, 2003. - 576 с.
155. Смирнов А. А. Психология запоминания. - М.- Л., - 328 с.
156. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1989. - 288с.
157. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа.- М.: Просвещение, 1979. - 398 с.
158. Трапезников В.А. Теория управления: развитие и проблемы. М. 2004. - С.414 - 415.
159. Уманская Л.И. Психология организации деятельности школьников. - М., 2000. - 240с.

160. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. -М.: Педагогика, 1990. 192 с.
161. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения.- М.:Просвещение,1968.- 557с.
162. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. // Педагогика. - 2010. - №7. - С.3-11.
163. Ходжиматова Г.М. К вопросу об оптимальном методе обучения // Вестник ТНУ, Душанбе .-2021.-№7.- с. 233-241
164. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. – М.: Педагогика, 2006. – 243 с.
165. Черномарова О.Н. Авторитет преподавателя и его влияние на учебную успешность студентов: автореферат дисс. канд. пед. наук.- Л., 1986. 26 стр.
166. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. // Вопросы психологии. - 2001. - № 5. - С. 27-34
167. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., - 2012. - 335с.
168. Шадриков В.Д. О содержании понятий "способность" и "одаренность". // Психологический журнал.-1983.-Т.4-№5-С,3-10
169. Шарипова, Д.Я. Нравственно-патриотические воспитание младших школьников //Духовность и проблемы образования: сб.науч.ст. - Душанбе, 2007. - С. 164-167.
170. Шарифзода Ф., Каримова И.Х. Учитель - творец добра и справедливости.– Душанбе: Ирфон, 2010. – 200 с.
171. Школа должна учить мыслить: Материалы архива Э.В.Ильенкова / Мат. подгот. В.Давыдов // Наука и жизнь. – 2004. - № 8. - 15с.
172. Штерн В. Одарённость детей и подростков и методы её исследования. Харьков, 2006. - 278с.
173. Щепетов Е.Г. Методы активизации мышления / Е.Г.Щетепов, Б.В. Шмаков, П.Д.Крикун. - Челябинск: ЧПИ, 2005. - 84с.

174. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. (под ред. В. В. Давыдова и В. П. Зинченко). - М. : Педагогика, 1989. - 560 с.
175. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 2004. - 64с.
176. Юлдашева М.Р. Условия эффективной реализации Национальной концепции воспитания и образования в Республики Таджикистан. Монография авторского коллектива кафедры культурологи: Развитие культуры и образования в условиях глобализации. – Душанбе: РТСУ, 2018. – С. 133-137.
177. Юнусова Н.М., Ризвонова З.П. Здоровье семьи и его влияние на психологическое состояние детей. // Вестник Академии образования Таджикистана.- 2020. № 3 (31). - с. 125-133.
178. Якунин В.А., Дмитренко Н.А. Дидактическая и социально-психологическая эффективность групповой формы работы .
// Психологическое обеспечение социального развития человека. - Л., 2009.- 149стр
179. Якунин В.А., Силенок М.М. Педагогическая оценка как фактор формирования личности учащихся. // Вестник ЛГУ. - № 17. -2003. – стр 43-49.
180. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие: Европ.ин-т экспертов / В.А. Якунин. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во "Полиус", 2000. – 349 с.