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

На правах рукописи

ХАМИД ЭРФАНФАР

Дидактические основы перехода на критериальное оценивание знаний, умений и способностей учащихся в школах Ирана (на материалах 4-х классов)

по специальности 13.00.01- общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Душанбе – 2014г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ----------3-14

ГЛАВА I. Научно-теоретическое обоснование критериального оценивания способностей учащихся, как результат качественного образования.

I.1. Анализ историко-педагогического становления оценивания способностей учеников в школах Ирана **----------15-35**

I.2. Качество образования, как выражение потребностей личности и общества – подходы и характеристика**----------35-57**

Выводы первой главы ----------57-60

ГЛАВА II. Оценивание как активная форма педагогического контроля способностей учащихся в школах Ирана.

II.1. Анализ использования критериального оценивания знаний, умений и способностей учащихся в школах Ирана**----------61-92**

II.2. Опытно-экспериментальная работа по критериальной системе оценивания на уроках математики учеников младших классов, как результат качества обучения **----------92-111**

Выводы второй главы ----------111-113

ЗАКЛЮЧЕНИЕ----------114-117

БИБЛИОГРАФИЯ----------118-139

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена отсутствием эффективной, научно-обоснованной системы измерения и оценки качества академической подготовки обучающихся остаётся одной из самых острых проблем развития образования многих стран.

Более полувека в школах Ирана вместо системы оценивания используется социально-педагогический ранжир – система в основе, которой набор отметок («2», «3» и т.д.), распределяющий детей по группам, отношение к которым со стороны педагогов и родителей вполне определённое. В качестве инструмента измерения, учителя применяют традиционные контрольные работы, диктанты, псевдо тесты и другие, субъективные и ненадёжные методы контроля качества знаний. Тезис о том, что отметка должна иметь воспитательный характер до сих пор живёт и побеждает и в школах пока ещё бытует мнение о тестировании по всем предметам, как о чём-то совсем необязательном, насаждающем сверху.

Тест – очень специфический измеритель качества знаний. В силу некоторых особенностей его конструирования, обработки результатов и их интерпретации объективность оценивания академических достижений школьников с использованием метода педагогического тестирования на порядок превосходит традиционные методы оценки **[147,с.105].**

В современной школе Ирана приоритетной целью образования становится развитие личности, готовой к эффективному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Для достижения самостоятельности в процессе обучения неоспоримое значение имеет контрольно-оценочная самостоятельность ребёнка, т.е. готовность и способность контролировать и оценивать свою деятельность, и деятельность своих одноклассников, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Чтобы сформировать эти умения, необходимо внести существенные изменения в контрольно-оценочную деятельность в школе, пересмотреть её цели, содержание и технологию.

Проблема оценочной деятельности – одна из актуальнейших проблем, как в педагогической теории, так и в педагогической практике многих стран мира.

Традиционная система оценивания, существующая в Иране, отражает результат знаний, а не процесс их усвоения, что не соответствует в полной мере современным требованиям *компетентностного* подхода, ибо процесс оценивания является постоянной составляющей образовательного процесса и также подлежит развитию.

Под понятием *критериальное оценивание* (кредитная система) подразумевается компетентность учащегося, сформированной личностно-осмысленным опытом успешного осуществления учебно-познавательной деятельности на междисциплинарном уровне. Несмотря на разносторонность выполненных исследований и их несомненную теоретическую и прикладную значимость работы, посвящённые проблеме оценочной деятельности учащихся, не исчерпывают проблему формирования учебно-познавательной компетентности, и она не получила своей завершённости.

Основной проблемой в оценивании остаётся субъективизм школьной отметки. Вопрос отсутствия чётких критериев в выборе отметки и отсутствия в отметке конструктивной информации о том, что именно является причиной низкого или высокого балла, а также трудность ранжирования результатов средствами пятибалльной оценки – все это требует скорейшего разрешения проблемы оценивания.

Проблему оценивания учебных достижений учащихся можно решить путём формирования критериальной оценки результатов освоения учащимися основных образовательных программ. В Иране опыт применения критериальной (*кредитной*) системы оценивания всё ещё не используется большим успехом, не смотря на то, что балльное оценивание значительно препятствует повышению качества учебного процесса и процессу освоения междисциплинарных занятий учащимися в иранских школах. Исходя из этого, тема диссертационного исследования имеет актуальное значение для

выявления положительных аспектов применения и реализации критериального оценивания в учебном процессе.

Настоящее диссертационное исследование направлено на комплексное изучение сущности и содержания критериального оценивания и особенностей его применения на уроках математики в начальных школах ИРИ.

Степень разработанности. Анализ психолого-педагогической литературы и практических наблюдений свидетельствует о том, что в течение последних двадцати лет существенный вклад в развитие теории оценивания внесли таджикские исследователи, такие как: Лутфуллоев М.,У.З.Зубайдов, Нугмонов М., Алиев С., Раджабов Т., Сабзаев С., Шоев Н.Н. и др., которые определяли оценку как результат учебной деятельности, отмечали систематический характер процесса оценивания, предлагали проводить оценивание с заранее намеченным эталоном

Российские учёные также неоднократно подвергали изучению вопросы, связанные с оцениванием учебных достижений учащихся: Ш.А.Амонашвили, Б.Г. Ананьев, В.Л.Беспалько, В.В.Давыдов, А.И. Липкина, А.Н. Майоров, В.М. Полонский, Е.И. Перовский, А.А.Реан, Н.М.Скаткин, Д.В.Чернилевский, Д.Б.Эльконин, А.Б.Воронцов, И.В.Гладкая, И.С.Якиманская и др., которыми была доказана необходимость создания универсальной, отвечающей всем требованиям современного общества и потребностям личности учащегося систему оценивания, вопрос оценивания с социальных позиций, грамотной организации процесса оценивания с целью формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и стимулирования, учебных достижений, критерий оценивания как некоторый эталон, показатель уровня владения знаниями.

Российская исследовательница А.А.Красноборова говорит о степени изученности системы оценивания, как о *процессе оценивания, являющимся постоянной составляющей образовательного процесса и в дальнейшем подлежащий развитию*.

Характеризуя недостатки данной системы оценивания и противоречивый характер школьной отметки (*балла*), великие педагоги Я.А.Коменский и К.Д.Ушинский, отмечали, что *«отметка»* не должна подавлять умственную деятельность учащихся.

Иранские исследователи, такие как: Сияси, Хейдари, Растагор, Кокия, Алмаси и др., в своих исследовательских работах отмечают, что переход от традиционной системы оценивания к критериальной не гарантирует повышение качества учебно-познавательного процесса, напротив, приводит к его ухудшению.

Резаи (1385-2006), Фуруи Абри и Ковепур Абракуи (1383-2004), Нусрат Нохуки (1391-2012), Салехи (1389-2010), Исо-заде (1388-2009), Фатхабади (1385-2006), Хасан-заде (1389-2010) указывали на качество и учебный прогресс учеников, уровень знания которых измеряли критериальным оцениванием.

Результаты исследований, соответствующие с результатом данного исследования: Калхар (1384/2005г.), Заманифард и его коллеги (1389/2010г.), Махер и его коллеги (1386/2007г.); Мусави (1384/2005г.) указывают на то, что критериальноеоцениваниеимеет связь со снижением тревожности, психической релаксации, интересом к обучению.

Другая группа иранских учёных, таких как: Мусави, Абркои, Резаи, Салехи, Исазаде, Фатхабади, Джафари, Муртаза Нажад, Карими, Хакики, Мусави, Амири, Фатхаби, Хасанзаде, Зреи и др., изучая успеваемость в школах, где применяется критериальное оценивание, отмечают целесообразность и преимущество данного подхода над традиционным видом оценивания. Критериальное оценивание, согласно мнению указанной группы учёных, расширяет взаимосвязь между учеником и преподавателем, обеспечивает постоянную обратную связь между ними и в конечном итоге приводит к лучшему усвоению урока.

Из числа европейских исследователей кредитное оценивание занимало умы таких учёных, как: Келлехера, Фреда, Блека, Уильяма, Махера, Фонтана,

Фернандеса и др. В их трудах отмечается, что критериальная оценка способствует снижению волнения, напряжённости и психической релаксации, повышает интерес к обучению и качества преподавания, даёт положительный эффект на самооценку и экспертную оценку производительности и достижению учащихся.

Таким образом, анализ дидактических основ подхода к критериальному оцениванию умений, знаний и способностей учащихся в школах Ирана - **не рассматривалась.**

Проблема исследования заключается в научно-теоретическом обосновании путей и педагогических средств разрешения противоречий между требованиями критериального и традиционного оценивания к качеству обучения.

Целью исследования является разработка теоретических основ и опытная проверка дидактических особенностей перехода от традиционного на критериальное оценивание способностей учащихся начальных школ Исламской Республики.

Объектом исследования является процесс креитериального оценивания как технологии формирования учебно-познавательной компетентности учащихся 4-х классов в уроках математики.

Предмет исследования – теоретические основы и практический анализ к обобщению итогов внедрения критериального оценивания на уроках математики в начальных школах ИРИ.

Гипотеза исследования соотносится с ведущей его идеей и основана на предположении о том, что использование критериального оценивания будет способствовать формированию учебно-познавательной компетентности школьников, **если:**

1) критериальное оценивание будет разработано и реализовано как педагогическая система и технология;

2) разработанная модель технологии системы критериального оценивания в школьном образовательном процессе, будет учитывать

социальный заказ общества и потребности личности учащегося, включающая: цель, принципы, оценочную политику, организационно-педагогические условия;

3) данная модель будет реализована на практике, как система мер организационно-содержательного характера, направленная на формирование учебно-познавательной компетентности учащихся.

Задачи определены, основываясь на цель и гипотезу исследования:

1. Проанализировать дидактические основы и условия перехода от традиционного к критериальной системе оценивания;

2. Разработать модель, технологию критериального оценивания, сформулировать принципы организации, направленные на формирование учебно-познавательной компетентности учащихся и экспериментально проверить их эффективность.

3. Апробировать опытно-экспериментальным путём модель технологии критериального оценивания на уроках математики в 4-х классах начальных школ; выявить количественные и качественные параметры эффективности данного оценивания как технологии формирования учебно-познавательной компетентности учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составили психолого-педагогические концепции образования и культуры, опирающиеся на принципы эмоционального интеллекта, объективности идеи взаимосвязи и взаимообусловленности социальных, культурологических, педагогических, психологических, объективных и субъективных факторов образования.

Наиболее продуктивными являлись:

- культурно-логический подход к проблемам образования и педагогической мысли;
- основные положения и выводы общей и социальной педагогики и психологии, которые определили логику, методику и процедуру научно-исследовательской работы;
- системный подход по педагогическим основам;

• применения эмоционального интеллекта в сфере образования, который разработан в трудах российских, таджикских, иранских и зарубежных учёных, педагогов, психологов, социологов;

• выводы общей и социальной педагогики и психологии, касающихся проблеме эффективного применения критериальной системы оценивания в школах и других образовательных учреждениях.

Методы исследования. Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки положений, выдвинутых в гипотезе, были использованы нижеследующие теоретические и эмпирические методы исследования:

▪ анализ и обобщение педагогического и психологического материала;

▪ историко-педагогический анализ;

▪ сравнение и классификация;

▪ социометрия;

▪ наблюдения, опрос, анкетирование, беседы;

▪ методы математической обработки данных.

Кроме того, были широко использованы:

▪ педагогический эксперимент;

▪ анкетирование учителей общеобразовательных школ,

▪ собеседование с педагогами и управляющими системы образования, наблюдения за учебно-деятельностным процессом учителей.

Источниками исследования послужили:

1. Изучение научной, психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов ИРИ (закон об образовании, указы президента, постановления, государственные программы в области образования и др.);

2. Идеи и взгляды крупнейших таджикских, российских и иранских учёных в области философии, культуры, культурологи, педагогики, психологии по познавательной компетенции школьников;

3. Труды современных исследователей Таджикистана, России и Ирана, высказывания представителей системы образования на страницах

педагогических и научно-аналитических журналов и газет, фундаментальные исследования иранских и зарубежных учёных, посвящённых проблемам внедрения критериального оценивания в учебном процессе.

Организация и основные этапы.

На первом этапе (2010-2011г.г.) - осуществлялось изучение, обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования; выявлялись основные концептуальные идеи исследования, его приоритетные задачи и направления; проводился анализ литературы по проблеме исследования.

На втором этапе (2011-2012г.г.) проводился констатирующий эксперимент, формулировались педагогические принципы поддержки эмоционального интеллекта и профессиональной удовлетворенности работников системы образования, разрабатывалось содержание и дидактическое обеспечение.

На третьем этапе (2012-2014г.г.) на основе методов наблюдения, анкетирования, тестирования, бесед, экспертного оценивания проводилась экспериментальная работа по проверке эффективности критериальной оценки на повышение качества учебного процесса на уроках математики в 4-х классов. Была разработана методика дидактического обеспечения и влияния критериального подхода на профессиональную удовлетворенность и эффективность обучения.

Обобщались и систематизировались материалы исследования, формулировались выводы и рекомендации по внедрению результатов в практику, подготовка публикаций и оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

♦ Обоснована необходимость научной разработки дидактических, методологических, педагогических, психологических основ применения критериального оценивания на уроках математики в начальных школах ИРИ с

целью усовершенствования повышения уровня и качества интеллектуальных и моральных способностей учеников.

♦ Выявлены сущностные характеристики критериального оценивания и доказан технологический характер процесса критериального оценивания способностей школьников.

♦ Разработана и создана научно-обоснованная модель и организационно-педагогические условия реализации технологии критериального оценивания, направленного на формирование учебно-познавательной компетентности учащихся.

♦ Сформулированы педагогические принципы организации критериального оценивания.

♦ Подтверждено влияние критериального оценивания на формирование учебно-познавательной мотивации и компетентности учащихся.

♦ Выявлена положительная динамика формирования учебно-познавательной компетентности учащихся 4-х классов в условиях реализации технологии критериального оценивания.

Теоретическая значимость результатов исследования проявилась в том, что:

♦ уточнено и представлено авторское определение критериального оценивания, способствующего формированию учебно-познавательной мотивации и компетентности учащихся;

♦ обоснована организация и содержание критериального оценивания учебных способностей школьников;

♦ реализована модель технологии критериального оценивания, как педагогической системы;

♦ получено развитие положения компетентностного подхода в образовании применительно к теории и практике оценочной деятельности в общеобразовательных школах ИРИ.

Практическая значимость заключается в том, что:

♦ разработана оценочная политика и дидактические рекомендации по

организации критериального оценивания в общеобразовательных школах Исламской Республики Иран;

♦ созданы контрольно-измерительные материалы критериальной оценки знаний и навыков учащихся 4-х классов по математике;

♦ разработана технология осуществления критериального оценивания и внедрения в образовательную практику учебных заведений Исламской Республики Иран.

Результаты исследования могут быть применены в разработке соответствующих тем лекционных курсов по методике применения критериального оценивания в процессе преподавания математики в начальных и общеобразовательных школах Исламской Республики Иран.

Положения, выносимые на защиту:

1. Использование педагогических технологий позволяет рационально выстраивать процесс обучения. Критериальное оценивание выполняет функцию обратной связи, когда ученик получает информацию о своих успехах и неудачах. При этом даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимаются учеником лишь, как рекомендации для улучшения собственных результатов. В критериальном оценивании описаны уровни достижений, соответствующие каждому баллу. Важно, что шкала оценивания начинается с нуля, и это очевидно, так как оценивается не личность ученика, а его деятельность.

2. Применение критериального оценивания на уроках математики способствует снижению волнения учащихся и формированию у них навыков: *самоанализа, самооценивания, ответственности* за результаты своего труда. Для обеспечения прозрачности процедуры оценивания на уроках математики необходимо разработать и применить подробные инструкции (рубрикаторы), которые должны содержать подробное описание уровней достижений учащегося и соответствующее им количество баллов. Подобные инструкции составляются для каждого вида оценочной работы, причём наполнение критерий подбирается в зависимости от содержания темы. Важно, чтобы в

инструкции (рубрикаторе) давалась характеристика не ученику, а выполненной им работе. Систематическое применение критериального оценивания в соответствии с инструкцией позволяет повысить мотивацию к учёбе за счёт снижения волнения, чёткого понимания требований, предъявляемых учителем, повышает прозрачность оценивания, т.е. понимание родителями и учащимися проблем и путей их решения, что приводит к повышению качества знаний.

3. Критериальный подход к оцениванию позволяет решать проблему объективного оценивания учащихся и стимулировать их для достижения более высокого результата. В процессе применения этого метода первоначально проходит процесс адаптации к новой системе оценивания. Ученики постепенно адаптируются и стараются лучше готовиться к констатирующим работам, учатся работать с дескрипторами, что способствует формированию у учеников качества самостоятельности и самооценки, лучшему пониманию и проявлению своих способностей при освоении материала, пониманию того, что оценка не зависит от настроения учителя.

В целом, критериальная система оценивания гарантирует повышение качества уроков, в том числе и математики.

Достоверность исследования определяется:

- методологической и теоретической обоснованностью его искомых позиций;
- системным подходом, обоснованным исходными методологическими принципами;
- адекватным выбором и использованием разнообразных методов;
- репрезентативностью выборки;
- математической обработки научных данных с использованием компьютерных программ статистического анализа;
- эффективностью апробации и использования результатов исследования в эффективности системы образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты, положения и выводы диссертации неоднократно обсуждались и докладывались на научно-практических конференциях Таджикского Национального Университета: *«Связь оценивания с методикой обучения структуризма»*, *«Критериальное оценивание»*, *«Эффективное обучение в школах Ирана»*, научных и методических семинарах, заседаниях кафедры общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни, на методических семинарах аспирантов и соискателей (2010-2013гг.) в городах Тегеран и Душанбе.

Результаты и выводы исследования нашли своё отражение в монографии и научных статьях автора. Основные выводы и положения диссертации в настоящее время используются при чтении спецкурсов и спецсеминаров в педагогических вузах Ирана.

Эмпирическая база исследования.

Исследование проводилось в городах Ахвоз, Андимешч, Шуш и Дизфуль в двух 4-х классах общеобразовательных школах города Исламской Республики Иран.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

ГЛАВА I. Научно-теоретическое обоснование кредитного оценивания способностей учащихся младших классов, как результат качественного образования.

I.1. Анализ историко-педагогического становления оценивания способностей учеников в школах Ирана.

Начиная с самых древних времён люди, имеющие дело с преподаванием, обучением и воспитанием использовали различные формы и методы оценивания. Применение тестов социальных услуг, как показывает история, началось три тысячи лет назад в Китае. В те времена один из императоров, решил проверить уровень достойных знаний своих служащих. С того периода, принимались на государственные должности, только те, кто получал хорошие оценки *по музыке, верховой езде, гражданскому праву, мастерству писания, знания конфуцианских принципов и официальных формальностей*.

В школах Древнего Рима и Греции также экзамены включали в себя *чтение стихов громким голосом или публичного выступления*.

Например, Сократ и другие греческие учителя в своих классах использовали экзаменационные вопросы.

В конце периода Зандитов, для проверки уровня успеваемости детей, изучающих религиозную доктрину и предписания, в конце года назначался экзамен, проводимый в индивидуальном порядке и в устной форме с участием учёных, градоначальников и старейшин.

Как видно из истории, в прошлом оценивания способностей в основном были устными или практическими, что в свою очередь играло не маловажную роль в развитии навыков *ораторского мастерства и практичности людей*.

История оценивания как неформальная практика гораздо древнее, чем, кажется на первый взгляд. Изучение различных обществ и особенностей выполнения правительственных решений указывают на наличие оценивания в прошлом (в зачаточном виде).

В истории Древнего Ирана, как стало известно, существовали агенты, которых называли *«глазами и ушами царя»*. В их функции входило

осуществление сбора информации о противнике, которую передавали царю, для последующего его приказа военачальникам, для изучения состояния боеготовности своего царства и противника и согласно этому строили свою тактику, и метод ведения войны.

Основываясь на исторических источниках можно сказать, что во время Сасанидского царя Шапура среди учеников, изучающих медицину в Гунди Шапуре, проводились собрания для экзаменов и испытания, и лишь прошедшим и сдавшим экзамены ученикам выдавали утвердительные письма о получении профессии врача.

В VII веке по хиджре, количество желающих учиться в медресе Мустансирия в Багдаде, превышало возможности и норм, и тогда при поступлении организовывались экзамены, по итогам которых и отбиралось необходимое количество учащихся. В школах периода Каджаритов учителя каждый день, а также в конце каждой недели опрашивали прошедшие темы на уроках, проверяя знания и способности учащихся посредством экзаменов, не принимая во внимание такие понятия как *«ночь перед экзаменом»* или *«время экзаменов»* **[130,с.69-82].**

В школах эпохи Каджаритов оценивание состояло из двух периодов:

1. *Периодическое оценивание*, которое проводилось ежедневно, или один раз в течение нескольких дней.

2. *Итоговое оценивание*, которое проводилось по окончанию материала книги или курса уроков и сопровождалось специальной церемонией.

В школах эпохи Каджаритов экзамены и обучение имели индивидуальные подходы и в большинстве случаев проводились в устном виде при присутствии других учеников. Письменный экзамен проводился лишь в необходимых случаях, например во время проверки орфографии и каллиграфии и вместо утвердительного письма. Сдача самого экзамена после окончании книги, считалось особым утвердительным признаком **[133].**

Такие реформаторы, как Аббас-Мирза, Амир Кабир и Мушир-уд-Доуле с началом периода модернизации во времена Каджаритов уделяли особое внимание системе образования. Вначале формирования современного образовательного института (*система образования*), постепенно со стороны ответственных лиц было уделено внимание оцениванию. Но особое внимание было сосредоточено на оценке деятельности учащихся и улучшения их успеваемости. Например, академия имела систему экзаменов и выдачи сертификатов, которые сводились к получению дипломов академии.

Несомненно, первым документом в сфере образования в Иране является «*Закон об образовании*», который был принят в 1289 г.х., но первым официальным документом по оцениванию обучения является «*Устав школы*», который был утвержден в 1302г. на 53 - ем заседании Высшего Совета образования. В данном уставе был определён пункт об оценивании, в котором говорилось: *«После завершения учёбы директор и учителя школы с участием старейшины села, а также при возможности местного инспектора образования организуют экзаменационный сбор и присылают протокол и результаты успешно сдавших экзамена учеников в областной отдел образования*».

Высший Совет образования также принял инструкцию по экзаменам для школ нового типа, в которой представлен относительно точный механизм системы оценивания знаний учащихся.

В Исламской Республике Иран образовательные подсистемы оценивания рассматриваются по двум аспектам:

А) *Регулирование*.

Б) *Структура, организация и административные задачи.*

В Иране в 1286 году начался официальный контроль оценивания. Данный подход определяется под понятием *«забота»*.

В 1290 году мониторинговую группу называли *«Ревизор»*. Инспектор этой группы имел право наблюдать в любое время сутки. Позже его называли по-разному, в том числе как «*наблюдатель и проверяющий*».

В (1921- 1300г). данная группа была переименована в «*Организацию образовании*» и культуры.

В (1923 - 1302 г). была написана инструкция и система оценивания по экзаменам от **«0»** до **«20»** баллов**.**

В (1934- 1313) году был написан «*Устав для школ*», где было установлено, что каждый учащийся, не сдавший экзамены два года подряд, исключался из школы. Оценивание в этом уставе было предусмотрено по рейтинговой шкале.

В (1950 - 1329 году произошло значительное изменение в подходе к оценке. Так, оценки первой и второй трети учащихся ставились на усмотрении учителя, согласно их достижениям.

В (1952– 1331 г). оценки первой и второй трети считывались по коэффициенту «**1»**, а оценки третей трети по коэффициенту «**2»**. Таким образом, оценки первой трети добавились к оценкам второй трети, и сумма добавлялась на квадрат оценки третей трети. Конечную оценку разделяли на три части, и полученная сумма считалась итоговой оценкой конца года по конкретному предмету.

В (1954 -1333) году наряду с балльной шкалой **«0»** - **«20»** также была использована и применена рейтинговая шкала.

В (1955-1334) доктором Мехрали-заде **[133,с.80]** был использован план самосовершенствования - ***критериальное оценивание***.

Оно состояло из двух важных основ:

1) присутствие учащегося в классе;

2) выполнение поставленных задач перед учеником.

Такое оценивание продолжалось до(1960 - 1339 г).

В (1964 - 1343) году *«Верховный Совет культуры»* был переименован на «Верховный Совет по вопросам образования и воспитания». В этот период в систему образования также входили офицеры армии. Их оценивали от **«7»** до **«20»** баллов, что являлось критерием приёма на учёбу.

В (1980 - 1359) на основе устава оценка **«10»** из **«20»** стала критерием поступления в учебное заведение.

В (1989 - 1368) году было внедрено непрерывное оценивание как часть критерия отбора поступление в вуз.

В (1998 - 1377 г). экзамены перешли от трёх трети (*три периода*) на два периода - непрерывное и итоговое оценивание, которые стали критерием отбора.

Обычно в инструкциях по экзаменам цели приводятся в первой их части. Первый официальный «*Устав*», связанный с экзаменами *«Устав официальных экзаменов»* был принят в (1923 - 1302) году на тридцать первой сессии *«Верховного совета по вопросам образования и воспитания»* и состоял из 26 статей и нескольких нот, в котором не были указаны цели.

Основные направления «Устава»:

- разделение на внутренний и итоговый экзамен;
- установление условий совершенствования;
- критерии, используемые для количественной успеваемости образовательного развития.

Анализ содержания *«Устава»* показывает, что основная цель экзамена, как и раньше, является выявление уровня учебного достижения для решения о переводе учащегося на более высокий уровень (*внутренний экзамен*) или следующей этап (*итоговый экзамен*). Основное внимание *итоговому экзамену* уделялось потому, что завершение каждого учебного периода было связано с получением весомой профессиональной степени, и имело особую экономическую и социальную пользу, для правильного оценивания уровня знаний учащегося. От результатов зависело выявление уровня знаний и принятия решения для приёма на работу. Такие отношения были свойственны и последующим уставом, то есть, несмотря на то, что ни в одной из уставов относящихся Высшему Совету до (1964 - 1343 г). не были указаны цели, но содержание уставов говорят о регулировании точного механизма для оценивания профессионального подхода учащихся. Именно поэтому все

старания были направлены на правильность выполнения оценивания, особенно оценивания, за которыми следует выдача важных документов об образовании, но, оценивание успеваемости и образовательного продвижения учащихся, высшие идеалы обучения и воспитания, как мышление, убедительность и т.д. - ***остались в стороне***.

Цель экзаменов в уставе школ, принятый в 14 тире (1964 - 1343 г)., в статье 78, приведена следующим образом: «*Оценивание является делом учителя и проверка объёма и информации тестов знания учащихся входит в учебную программу. То есть, впервые в этом уставе уделяется внимания на термин «объём и информация тестов знания*».

В уставе экзаменов первого этапа общего образования относящийся к 3-ему Абану (1970 - 1349 г).х., был принят после формирования новой системы образования и воспитания и создания предварительных учебных периодов (4-3-5).

Цели оценивания в пятилетнем начальном периоде были приняты следующим образом:

• привлечение внимания учащихся к уровню своего учебного и воспитательного успеха для направления их к будущей деятельности;

• измерение уровня теоретического и практического освоения учебного материала со стороны учащихся и претендентов к учёбе в этом периоде, для получения общих представлений в определения их подготовки и их перевода в более высокий учебный период;

• получение некоторых необходимых критериев для оценивания методов обучения и способов устранения их недостатков;

• оценивание качества работы школ и проверка уровня деятельности учителей;

• определение уровня влияния комплексных программ первоначального пятилетнего периода в деле обеспечения общих целей обучения и воспитания.

Почти больше года, после победы Исламской революции в седьмом урдубихиште (1980 - 1359 г).х. был принят *«Устав»* экзаменов общего периода - начально- предварительный.

В целях этого Устава написано, что во всеобщем образовании экзамен в качестве части учебного оценивания проводится для достижения следующих целей:

• проверка уровня продвижения учащихся с точки зрения создания необходимого условия для поднятия от одной степени на более высокую степень и осведомления каждого учащегося и его родителей об уровне его успеваемости;

• анализ результатов экзаменов для поиска внешних факторов продвижения или отсутствия достижения ученика, включая методы преподавания учителя или несовершенства учебной программы, роль книги и других учебных пособий;

• проверка способностей и интересов к учёбе у учащегося и создания необходимых условий для их руководства ради улучшения освоения знаний [].

Анализ вышеприведённых целей показывает, что с точки зрения ответственных лиц сферы образования, формирование подсистемы экзаменов и оценивания основная цель, всё также является созданием благотворных условий для принятия экзаменов и использования их результатов для принятия решения по повышения уровня или повторного обучения учащихся. Но в последующих уставах наличие повседневных оценок показывает, что эти программы направлены на *оценивание наиболее лучшей успеваемости*. Кроме этого, начиная с 70-х годов х.ш., также цель *оценивания успеваемости* поменялась на *цель оценивание более лучшей успеваемости*.

Иначе говоря, оцениванием цели являлся, сбор информации для принятия решения ради повышения статуса учащегося, направленный на такое оценивание, цель которого является помощь повышению уровня знаний учащихся.

Традиционным инструментом оценивания в Иране, является тест «*правильно» – «неправильно*».

В тестах, которые называются «*правильно*» - «*неправильно*» каждый вопрос составляется из одного предложения и тестируемый учащийся отвечает на один из двух вариантов сформированных по типу «*правильно» - «неправильно», «да» - «нет», «согласен» – «не согласен».* Также существует «*игровой тест*».

Каждый «игровой тест» состоит из нескольких упражнений, которые состоят из следующих трёх частей:

1) руководство к решению;

2) вопросы;

3) перечень ответов.

Испытуемый при помощи руководства согласовывает перечень ответов с перечнями вопросов - тест с нескольких вариантов ответов.

Каждый тест с несколькими вариантами ответов составляется из вопросов с несколькими вариантами ответов и состоит из трёх основных частей:

1) Вопрос;

2) Правильный ответ;

3) неправильный ответ.

Основа вопроса состоит из предложения или схемы. Правильный ответ выбирается со стороны знающего испытуемого, а неправильные ответы усложняют работу незнающих испытуемых **[146,с.94].**

Контрольная работа *(сочинение).*

Основными особенностями этого типа испытания выглядит следующим образом:

1) нет однозначного ответа на поставленные вопросы и нельзя считать какой-нибудь ответ стопроцентно - правильным и окончательным;

2) степень правильности ответов отличаются друг от друга;

3) при таком тесте испытуемым даётся свобода для выражения мыслей **[146,с.230].**

Тесты с короткими ответами.

Набор кратких вопросов, которые часто предназначены для измерения низкого уровня образования. Эти вопросы от учащихся требуют, чтобы они дополнили или написали *слово, фразу, цифру или символ, в ответ на вопрос* или *закончили незаконченное предложение*. 16

С учётом разновидностей тестов, которые применяются для проверки, мониторинга, анализа и оценки обучения учащихся, можно придти к следующим выводам:

- Тесты типа *«правильно» – «неправильно»* не пригодны для всех целей и в основном измеряют низкие уровни в обучении.
- Тесты с несколькими вариантами ответов служат для измерения частичных и второстепенных информаций.
- Контрольные работы, также определяют малую часть материала урока и обучения, вдобавок, корректное оценивание на ответы учащихся становятся трудной задачей.

Анализ вышеописанных методов оценивания подводит к выводу, что такого рода оценивание направляет учащихся в сторону искусственных и заранее готовых несвязанных ответов. Этот метод не уделяет должного внимания на взаимосвязь оценивания и освоения знания. Иначе говоря, в таких тестах, в конце каждого семестра или в конце учебного года, учащиеся не замечают недостатки тестов и не в состояние найти и исправить существующие недостатки. Кроме этого учитель и учащиеся не могут найти время, чтобы совместно сотрудничая, найти ошибки и исправить их. Также, от учащихся не требуется конкретного объяснения логики его ответов, что не даёт ему возможности получения положительного отклика от своих учителей. У учащихся не остаётся необходимого времени для получения навыков в решении задач, и наконец, кроме получения оценки и его положения в классе, он ничего другого не получит.

Из этого следует вывод - настало время, когда оцениванию необходимо предъявить такие требования, которые бы помогли в подготовке основ для развития и практичности учащихся в социальной и других аспектах их жизни.

С учётом, краткой вышесказанной истории системы оценивания, её целей и методов, можно подчеркнуть, что одной из важнейших подсистем в образовании и воспитании является оценивание, так как от его результатов зависит многое в психолого-педагогическом и экономическом плане у учащихся, их семей, и в целом в обществе Исламской Республике Иран.

Исходя из этого, в деле реформирования системы оценивания, школам была предложена критериальная система оценивания, на которую была возложена большая надежда в исправлении и компенсировании недостатков предыдущих систем.

Критериальное оценивание было внедрено в (2000 - 1381) году, среди 100 классов начальных школ. В (2001 - 1382 г). это число возросло до 200 классов **[146,с.46] .**

В (2006 - 1385г). было принято решение, согласно которой все классы должны были перейти на эту систему оценивания, но в силу некоторых трудностей эта задача стала возможной лишь в (2009 - 1388 г). В этот год все классы начальных школ перешли на систему критериального оценивания.

Следует иметь в виду, что в современном быстро меняющемся обществе, школа должна формировать способность гармонически сочетать национальные традиции с развитием умений выработки новых способов ориентации в социальном мире, конструктивной интеграции в этот часто неопределённый, стохатически изменяющийся мир.

Глобальные проблемы современности *(экологическая, энергетическая, социально-экономическая, национально-этническая и т.д.*) сегодня оказывают интегрирующее влияние на человечество, осознающее *взаимосвязь, взаимозависимость, общность судеб, природных и социальных процессов*.

Под влиянием необходимости сотрудничества в решении общих проблем современности усиливается проблема образования в мире. В связи с

этим коренным образом меняется картина мира, общая целостная ориентация современного человека, возникает необходимость формировать у учащихся такой способ миропонимания, когда мир предстаёт как единая целостная образовательная система.

Со второй половины XX в. процессы интеграции в общественном развитии принимают всеобъемлющий характер, поэтому в современном научном познании главными принципами являются интеграция и системный подход в образовании.

На сегодняшний день в педагогике условно можно выделить две фундаментальные парадигмы:

- *традиционную* (рациональную, императивную, нормативно-формулирующую);
- *гуманистическую* (феноменологическую, личностно-центрированную, педагогику свободы).

Резюмируя содержание традиционной и гуманистической парадигмы, можно сказать, что в русле первой образование ориентируется на *социализацию* ребёнка, вторая же парадигма – это ориентация *на развитие индивидуальности человека* **[63,с.2-28].** В рамках каждой парадигмы образования существуют различные направления, течения обучения, обладающие общностью фундаментальных установок, но различающиеся по механизмам, способам, средствам обучения.

Безусловно данные педагогические течения не исчерпывают всего спектра направлений, но дают представление о тенденциях поисков совершенствования обучения в Иране и за рубёжом.

Прежде всего, следует отметить, что понятие тенденций в образовании чаще всего понимается не как появление чего-то абсолютно нового, а как выдвижение на первый план категорий, которые уже были в истории образования, но в настоящее время меняют частично своё содержание, смысл и функции. Например, сегодня большое место в образовании занимает педагогическое проектирование (в разных вариантах: как стратегия, как метод

и т.д.). Но известно, что эта идея использовалась в педагогике очень активно (также в разных вариантах) ещё в 20-е гг. XX столетия.

Необходимо обратить внимание на ещё одну особенность выдвижения новых тенденций в образовании, которую часто не учитывают. Речь идёт о том, что, говоря о новых подходах оценивания обучения, нередко отбрасывают полностью *традиционный подход*, лежащий в плоскости инновационных подходов (*критериальный*).

Это означает, что традиционные средства (*аспекты*) остаются также целесообразными при определённых условиях, эти средства не исключаются из образования, а обязательно дополняются ими.

В стратегическом плане удельный вес прежних средств должен снижаться, преобладать должны инновационные средства, хотя в определённых ситуациях прежние средства могут занимать ведущее место.

№	**Категория образования**	**Новая тенденция**	**Традиционный аспект**
1.	Цель образования	Самоактуализирующий и компонентный человек (поиск личностных смыслов, развитие индиивидуального опыта)	Человек знающий (овладение системой знаний, умений, навыков)
2.	Подготовка обучающихся к жизни	Обучающиеся участвуют в реальной жизни и социума, осуществляется их естественная социализация через разрешение жизненных проблем, культивируется готовность к переменам и инновацио-	Обучающиеся действуют в рамках учебных ситуаций, осуществляется только подготовка к будущей жизни, причём в условиях стабильного общества

		нная потребность	
3.	Овладение содержанием образования	Ориентация на структуирование материала	Ориентация на объём материала
4.	Характер образовательных программ	Вариативность образовательных программ, возможность для обучающихся выбора программ в соответствии со своими способностями и интересами	Единообразие образовательных программ
5.	Методы обучения	Методы творческого типа (исследовательский метод, метод проектов, метод – практики, дискуссии т.д.)	Преимущественно репродуктивные, объяснительно-иллюстративные методы
6.	Техническая оснащённость образователь-ного процесса	Компьютерная информация образовательного процесса	Технические средства обучения (демонстрация кинофильмов, проекторы, кодоскопы и т.д.)
7.	Характер общения	Диалог, демократичность, открытость, личностное общение	Монолог, авторитарность, ролевое (функциональное) общение
8.	Характер деятельности обучающихся	Создание условий для развития способностей обучающихся само-	Создания условий для развития у обучающихся исполни-

		стоятельно организовывать свою деятельность (ставить цели, планировать, оценивать) делать свободный выбор	тельности, способности оптимально достигать поставленные педагогом цели
9.	Характер оценивания	Оценивание личности в целом (в единстве её интеллектуальных и собственно личностных свойств), развитие способности обучающихся к самооцениванию, к рефлексии	Оценивание только интеллектуального аспекта выпускников, ориентация обучающихся на внешний эталон, внешнюю оценку
10.	Национальный характер образования	Гармония иранской культуры, культуры этносов, входящих в Иранскую и мировую культуру	Соотнесение традициям иранской культуры

Анализируя вышеприведённую таблицу тенденций развития образования, следует ещё раз подчеркнуть необходимость оптимального сочетания инноваций и традиций.

1. ***Первая тенденция.*** Новая цель образования – компетентность ученика, не может быть достигнута без овладения определённой системой знаний, умений (традиционный аспект). Вопрос состоит в том, чтобы методологически и технологически грамотно строить образовательный процесс, определяя место и функции разнообразных педагогических средств по достижению новых целей на основе овладения знаниями и умениями.

2. ***Вторая тенденция*** в образовании – естественная социализация подрастающего поколения в школьный период, является, безусловно превалирующей по сравнению с традиционным подходом, но, тем не менее, необходимо развивать у школьников способность работать в режиме упорядочения норм, обеспечения стабильного образовательного процесса, когда следует соблюдать определённые правила, учебную дисциплину. В русле сочетания нового и традиционного аспектов у школьников вырабатывается гармония свободы и дисциплины.

3. ***Третья тенденция*** – ориентация на структурирование материала, предполагает развитие способности использовать изучаемый материал для решения различных проблем. Это требует интеграции умений выделять главное, определять смыслы, строить логику, модели и т.д. Но вместе с тем могут быть образовательные ситуации, когда надо быстро и точно запомнить какой-то материал рядоположного типа, который, не поддаётся структурированию, например, иностранные слова, названия костей или мышц в анатомии, частично математика и др.

4. ***Четвёртая тенденция*** **–** вариативность образовательных программ, сегодня является, в сущности, полностью реализованной в стратегическом плане, единообразные программы могут быть только для отдельных групп обучающихся.

5. ***Пятая тенденция*** **–** приоритет методов творческого типа, требует опоры на репродуктивные методы.

6. ***Шестая тенденция*** **–** использование компьютерных информационных технологий, в настоящее время часто реализуется на уровне обычных ТСО, т.е. на компьютере демонстрируют фильмы, графики и т.д. При этом экономится время, облегчается труд учителя. Но сегодня необходимо качественное изменение в применении компьютерных технологий, т.е. нахождение таких особенностей в их применении, которые не могут быть заменены традиционными средствами.

7. ***Седьмая тенденция*** – диалогичность общения, является важнейшим условием развития личности школьников, причём личности современного типа: свободной, самостоятельной, ответственной и т.д. Но монолог, тем не менее, может иметь место при определённых обстоятельствах и в учебных ситуациях и во внеклассной деятельности. Например, необходимо представить учащимся образец логики – лекции, реферата, эксперимента и т.д., или в «разболтанной», недружной группе ребят при выполнении какой-то работы следует чётко и однозначно определить правила и последовательность действий.

8. ***Восьмая тенденция*** **–** развития способности самостоятельно строить свою деятельность, является основой деятельностного подхода и формирования у обучающихся опыта разного типа – субъективного, личностного, социального и т.д. Но овладение опытом требует упражнений, тренировок, дисциплинированности, а это всё развивается в условиях выполнения задач, поставленных извне, с определённым алгоритмом их выполнения и только на их основе определяется переход к развитию опыта самостоятельной деятельности.

9. ***Девятая тенденция*** **-** целостное (аутентичное) оценивание, в настоящее время реализуется только на уровне отдельных форм (портфолио, рейтинговое оценивание). В официальном плане существует только интеллектуальное оценивание (экзамены). Поэтому в реализации тенденции актуального оценивания предстоит решить ещё много проблем содержательного, организационного и несомненно психологического характера.

10. ***В десятой тенденции*** необходимость сочетания новых и традиционных ценностей заложена изначально. Но здесь существует опасность, что, вписываясь в европейское образовательное пространство (Болонское соглашение) и открывая каналы для интеграции с мировой культурой, можно утерять важные достоинства и преимущества национальной культуры и образования.

Приоритет методов творческого типа, требующие опоры на репродуктивные методы и необходимость их сочетания представлены в данной таблице.

Факторы обучения, от которых зависит выбор	**Репродуктивные**	**Творческие**
1. Функции методов	▪ Усвоение образцов логического мышления; ▪ Обработка типовых умений и навыков; ▪ Усвоение знаний, которые нельзя «открыть» (факты, даты, цифры и т.д.); ▪ Возможность за короткий промежуток времени усвоить большой объём информации (при необходимости).	▪ Преодоление отчуждённости знаний для учащихся, выработка механизмов смыслообразования; ▪ Формирование опыта творческой деятельности; ▪ Развитие эмоционально-ценностной сферы учащихся.
2. Особенности педагогических ситуаций	Цель – ознакомление учащихся с материалом, который не является опорой для дальнейшего обучения	Цель – изучение сущности явлений, процессов, закономерностей, способов действия, т.е. материала, без овладения которым невозможно продвижение в обучении.
	Материал рядоположный, отдельные элементы не связаны друг с	Материалы иерархизированные, т.е. существуют главные и вто-

	другом.	ростепенные элементы, находящиеся в той или иной зависимости.
	У учащихся отсутствуют базовые знания, умения, предусмотренные программами для соответствующего этапа обучения.	У учащихся есть опорные знания, умения, позволяющие им осознанно участвовать в исследовательской работе.

С целью внедрения передовых достижений развитых стран в системе оценивания, а также их адаптации к особенностям региона ответственные лица сферы образования Ирана, начиная с конца 70-го десятилетия, приступили к реформированию системы оценивания в общеобразовательных учреждениях. В том числе принятия *«Устава двухразовых экзаменов»* вместо *«триместрных экзаменов»* и установление ряда документов о непрерывном оценивании, принятия решения об испытательном выполнении требований критериального оценивания, и наконец, принятия решения об устанавливающихся методах оценивания на *«Высшем Совете»* Министерства образования, что является примером практических стараний, проведенных в течение последних лет. Все эти усилия направлены на то, чтобы свести к минимуму влияние балльного оценивания в процессе успеваемости учащегося.

Определения, связанные с критериальным оцениванием:

♦ постоянное или постепенное оценивание;

♦ повторяющееся оценивание;

♦ конструктивное оценивание.

Постоянное или постепенное оценивание в наши дни являются повседневными понятиями среди учителей, но многие из них не имеют единого мнения о точном значении этих понятий, и в большинстве случаях

сталкиваются с проблемами при объяснении этого типа оценивания. Некоторые учителя думают, что эти понятия схожи с конечным оцениванием, лишь с той разницей, что они проводятся в меньшем масштабе и большем количестве. Другими словами, они считают, что слова *«повторяющиеся»* и *«последовательное»* имеют одни и те же значения.

Следующая группа учителей считают, что такое оценивание наподобие тестов, которые проводятся в конце каждого урока. Дело в том, что сегодня понятия *«непрерывное, постоянное, повторяющее оценивание»* являются синонимами *«Formative Assessment»* и берёт своё начало от теории Криюн (1967), который указал на два типа оценивания: *«Итоговое оценивание» (Summative Assessment)* и «*Конструктивное или формирующее оценивание» (Formative Assessment).*

В Оксфордском словаре наряду с этими понятиями указан знак прилагательного, что обозначает *«наличия важного и устойчивого влияния на развития особенностей кого-либо или чего-либо»*.

Следовательно, перевод термина *«Formative Assessment»,* как *«Постоянное оценивание»* неправилен **[159,с.152-153].**

Российские учителя математики М.Ф.Королёв **[40,с.120],** С.А.Карасёв **[34,с.32-39]** и М.А.Чошанов **[62,с.181]** в своей статье под названием *«Использование критериальной системы оценивания учащихся на уроках математики»* следующим образом определяли ***формативное*** и ***констатирующее*** оценивания: *«Формативное оценивание предназначено для определения уровня освоения знаний, навыков в процессе повседневной работы в классе или дома. Оно осуществляется в различных формах и позволяет учителю и ученику скорректировать свою работу и устранить возможные пробелы и недочёты до проведения констатирующей работы. Формативные отметки не учитываются при выставлении отметок за констатирующие работы и итоговые отметки за четверть»*.

Констатирующее оценивание предназначено для определения уровня сформированности знаний и учебных навыков при завершении изучения блока

учебной темы. *Констатирующее оценивание* проводится по результатам выполнения констатирующих работ различных видов (*тесты, контрольные работы)*. Отметки, выставленные за констатирующие работы, являются основой для определения итоговых отметок по курсу математики за четверть, за год**».**

Цель использования критериальных методов в оценивании направлена на практику, в котором учитель происходящие изменения в успехах учащегося оценивает различными методами и подробно описывает их в соответствии с требованиями ранее установленных принципов и целей для самого учащегося и его родителей.

«Проект критериального оценивания», известный под названием *«качественное оценивание»* или *«проект отсутствия балльной оценки»*, что является нововведением Министерства образования и воспитания, начавшим своё применение с начальных школ Ирана. Этот проект как пилотный, был реализован и оценён в учебном году 81-82 **[116,с.71-92].**

Критериальное оценивание с подходом *«оценивание для обучения»,* привлекло внимание ответственных служащих в системе образования, чем к традиционному подходу *«оценивание от обучения»*.

Педагоги Хасани М. и Киёманиш (2009 - 1388) **[174,с.75-104],** отмечают, что данный подход в качестве наиболее совершенного вида продолжительного оценивания близок к тому, чтобы различными методами утвердиться в системе образования». Такой метод является новым образцом, для создания такой атмосферы в классе, при которой учащиеся с новыми силами, с радостью и большим усилием будут усваивать материал урока. Поэтому вместо крайних усилий к последним экзаменам и оценкам, эта система больше уделяет внимания на процесс обучения и успеваемости в течение года, также с вниманием учитываются душевное, социальное и даже физическое развитие учащегося **[17,с.36].**

Это привело к следующим изменениям в системе оценивания уровня образования в начальных школах:

1. Акцент на формирующее и процессное оценивание, вместо конечного оценивания.

2. Изменения в масштабе расстояний *(оценки в диапазоне от* **«0»** до **«20»** в порядковом масштабе.

3. Различные инструменты для сбора информации от образовательных достижений учащихся.

4. Реструктуризация дневника (*отчёт о достижениях учащихся*).

5. Изменения в предпосылках для решения повышения статуса учащегося.

В результате сравнения различных определений критериального оценивания можно придти к выводу, что критериальное оценивание является своего рода стремлением для конструктивности оценивания.

Эту цель можно достичь путём всестороннего анализа учителя с использованием различных методов оценивания для определения точной оценки учащегося, таких как:

- самооценка;
- запись наблюдений;
- индивидуальные и групповые тестирования;
- выполнение групповых и индивидуальных *(типовых)* проектов;
- выступления, чек листы;
- тесты с помощью карандаша и бумаги;
- устные и индивидуальные экзамены учащегося.

I.2. Качество образования, как выражение потребностей личности и общества – подходы и характеристика.

За основу сущности качества образования можно взять философское понимание качества предмета или явления, согласно, которому это его существенные, устойчивые свойства, благодаря которым он этим объектом и является **[8].** Существует много определений понятия *«качество образования»*.

Представляется полезным два:

- качество образования – это соотношение цели и результата, т.е. мера достижения целей, притом, что цели (результаты) заданы операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьников **[5].**

Здесь особенно ценна мысль об «операциональности» целей. Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при её формулировании всегда существует (понятен, ясен) механизм (способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели;

- под качеством образования на уровне ученика понимается определённый уровень усвоения содержания образования (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоциональных отношений), физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения **[5].**

Хотя это определение является недостаточно чётким, но достоинством выступает учёт, как внутренних законов развития образования, так и внешних потребностей.

Важнейшая составляющая качества образования – соотношение целей и результатов образования, требует обратиться к содержанию того, что подразумевается под результатами образования. Традиционно рекомендуется оценивать результаты образования личности ученика по следующим параметрам:

1. ***Знания, умения, навыки.*** Чтобы не говорили об ограниченности этого показателя, от него невозможно отказаться в ближайшее время, ну хотя бы в силу его верифицируемости (имеется в виду проверки истинности положения, оценок, установление достоверности опытным путём) по сравнению с другими.

2. ***Уровень воспитанности.*** Включает в себя оценку, прежде всего, нравственности, а также оценку эстетической, духовной, трудовой, физической, экологической воспитанности, а также других сторон личности ученика.

3. ***Степень развитости личности .*** Как минимум имеется в виду уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности, уровень развитости его познавательных и других сторон личности.

4. ***Степень социализированности личности.*** Социализация, как известно, предполагает два взаимосвязанных процесса приспособления (адаптацию) человека к меняющимся требованиям общества, социума и обособления (дабы сохранить свою индивидуальность, противостоять плохому и др.). Это новый, совершенно необходимый для полной оценки качества образования результат.

5. ***Отрицательные эффекты (последствия) образовательного процесса:*** перегрузка и переутомление, появление дефектов здоровья (стойкое падение или повышение артериального давления, появление дефектов зрения и т.д.), возникновение отвращения к учёбе, отрицательный жизненный опыт **[5].**

Трудность рассмотрения вопроса о качестве образования состоит в том, что разные педагоги используют различные парадигмы образования и реализуют разные образовательные практики, в каждой из которых возможна своя интерпретация качества образования. В наибольшей степени различаются представления о качестве образования в рационально знаниевой и личностной (гуманистической) парадигмах. В традиционном подходе, направленном на передачу ученикам определённого содержания образования, основным показателем является уровень усвоения содержания образования, т.е. наличие у учащихся знаний. Сформированность умений и навыков. Именно этот показатель и остаётся определяющим в настоящее время при аттестации школ. Выявляется процент учащихся, справившихся со

специальными заданиями, проверяющими уровень усвоения материала. Оценивая деятельность школы (т.е. практически качество образования в ней), в настоящее время проверяющие органы учитывают: процент учащихся, успевающих по всем предметам, т.е. не имеющих отметок «2», процент учащихся, успевающих на **«4»** и **«5»**, результаты выполнения проверочных контрольных работ, количество предметных олимпиад и т.д.

Если мы будем рассматривать личностно-ориентированный подход, то показатели качества образования будут иными, т.к. в центре окажется личностное развитие. Но в педагогической литературе нет достаточно чётких показателей оценки личностного развития. Называют различные критерии личностного развития, например, мотивация, самостоятельность, рефлексия, эмоция. Такие критерии требуют доработки в плане выявления показателей личностного развития, их иерархизации (системности).

Но многие качества в образовании всё-таки трудно поддаются измерению (например, духовность). Правда с точки зрения современной постнеклассической методологии переход от чётких, определённых понятий к менее чётким является одним из средств сделать их более соответствующими сложной, динамичной, неопределённой реальности. Необходимость рассмотрения таких нечётких понятий с «размытым» набором признаков имеющих больше степеней свободы своего использования, коренится не столько в недостаточной проницательности человеческого ума, сколько в сложности самого мира, в отсутствии в нём жёстких границ и ясно очерченных классов, во всеобщей изменчивости, «текучести» вещей. Такие понятия не в меньшей степени, чем строгие, являются эффективным орудием познания сложных динамических систем **[38].**

Чтобы ни считали результатом образования – знания по предметам, практические умения, навыки умственной деятельности, способность к творчеству, умение самоопределяться, развитость субъектных функций, комфортность самочувствия ребёнка в школе или что-то ещё- в любом

случае школа должна разработать процедуру, механизм, методику, технологию определения того или иного результата.

Учитывая важнейшее значение высокого уровня качества образования, отвечающего современным требованиям общества, для модернизации образования, необходимо разработать Концепцию системы оценки качества образования (критериальную). Под качеством образования в данной Концепции подразумевается характеристика системы образования, отражая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Оценка качества образования подразумевает:

- оценку образовательных достижений обучающихся;
- качества образовательных программ;
- условий реализации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении;
- деятельности всей образовательной системы страны и её территориальных подсистем.

Под ***системой оценки качества образования*** понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учётом запросов основных потребителей образовательных услуг.

Объектом данной Концепции должна являться система оценки качества образования в Исламской Республике Иран, отражающая интересы всех субъектов (людей, сообщества, органов власти, экономических структур и т.д.), прямо или косвенно заинтересованных в эффективной деятельности системы образования и её различных подструктур.

Предметом Концепции будет являться определение целей, подходов, основных принципов, содержания и механизмов системы оценки качества образования.

Основная цель – получение и распространение достоверной информации о качестве образования.

Исходя из целей данной Концепции, объекты оценки представляются тремя основными элементами:

♦ ***образовательные программы*** (включая и те образовательные программы, для которых не предусмотрены государственные стандарты). Выбор актуальной и эффективной образовательной программы представляет интерес не только для потребителя, но и для образовательной организации (учреждения), так как именно качественная программа во многих секторах образования влияет на конкурентоспособность образовательной организации. Соответственно оценка качества и сертификация образовательных программ становится широко востребованной функцией, которая позволяет включить программы в число основных объектов оценки;

♦ ***образовательные организации (учреждения)*** и их системы (сюда входят и органы управления, подведомственные организации и службы, а также независимые структуры, выполняющие по заказам органов управления образованием те или иные функции, обеспечивающие образовательный процесс и процесс управления), реализующие спектр образовательных программ всех типов и видов, включая образовательные подразделения предприятий;

♦ ***индивидуальные образовательные достижения обучающихся*** представляют собой наиболее значимый объект оценки. Под обучающимися понимаются как те, кто уже завершил освоение той или иной образовательной программы, так и те, кто находится на различных промежуточных этапах обучения **[5].**

В критериальной (кредитной) системе оценивания определяется сущность внешней и внутренней оценки качества образования, даны

направления в разработке механизмов организации и проведения оценки качества образования и в нормативно-правовом обеспечении.

Необходимость развёртывания работ по созданию кредитной системы оценивания в Иране подтверждает и анализ зарубежного опыта.

К основным тенденциям, проявившимся в последние десятилетие в мире в области оценки качества образования, можно отнести следующие:

♦ ***Изменение понимания качества образования.*** В системе рыночных отношений качество рассматривается с позиции его соответствия требованиям потребителя:

- потребностям учащихся;
- их родителей;
- рынка труда;
- общества и государства.

♦ ***Комплексное рассмотрение проблем*** оценки качества образования, управления качеством образования и обеспечения качества образования путём создания ключевых элементов системы обеспечения качества образования:

- наличие образовательных стандартов;
- достижения стандартов организациями;
- обеспечение автономии образовательных учреждений и пр.

♦ ***Развитие новых элементов системы оценки качества образования, как:***

- сочетание внутренней и внешней оценок;
- сочетание оценочной деятельности, как средства отчётности, так и средства оказания поддержки образовательного учреждения в его развитии и др.;

♦ ***Использование многоуровнего системного моделирования*** при планировании исследований качества образования и анализе результатов. ***Выделение показателей, характеризующих разные уровни образовательной системы:***

- национальный;
- региональный;
- образовательного учреждения;
- обучающегося.

А также показателей, характеризующих:

- инвестиции в образование;
- образовательный процесс;
- образовательные достижения.

♦ ***Для более широкое понимание образовательных достижений*** Вводятся следующие показатели образовательных достижений:

- образовательные достижения по отдельным предметам;
- динамика образовательных достижений;
- отношение к учебным предметам;
- ключевые внепредметные компетентности (познавательные, социальные, информационные и др.).
- удовлетворённость образованием;
- степень участия в образовательном процессе (активная работа на уроке, участие во внеурочной работе, пропуски занятий и др.);
- дальнейшее образование и карьера выпускника;
- выделение в таксономии образовательных достижений по отдельным предметам уровней грамотности и компетентности.

♦ ***Проведение широкомасштабных мониторинговых исследований*** качества образования на национальном и международном уровнях как основы для принятия управленческих решений **[1].**

В условиях вызовов сегодняшнего времени (усиление конкуренции, рост роли человеческого капитала и т.д. центральную роль играет образование, которое должно определить меры ответа на новые вызовы. В русле этих новых условий образовательные стандарты должны выполнять не узкоотраслевую, а общественно-стратегическую задачу.

Стандарт такого образования это инструмент построения гражданского общества, системообразующий ресурс социокультурной модернизации Ирана, реализации Концепции долгосрочного социально-экономического развития страны, который выступает средством:

- реализации целей образования в интересах личности, семьи, общества и государства;
- обеспечения социального доверия, общественного согласия и гражданской консолидации;
- реализации государственной политики в сфере образования (реализующей потребности семьи, общества, государства) **[52].**

Необходимо отметить, что важнейшей задачей данного документа является повышение качества образования. При этом следует отметить, что качество образовательных результатов и качество образовательного процесса, безусловно, связаны между собой, но это не одно и тоже.

Качество образовательного процесс (уровень его организации, адекватность методов и средств обучения, материальная обеспеченность, квалификация учителей и т.д.) ещё не гарантирует качества образования в целом, так как его цели и планируемые результаты могут не соответствовать новым потребностям личности и общества.

В настоящее время во многом изменился смысл самого понятия «образовательные результаты». Сегодня под «образовательными результатами» понимаются «приращения» в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем.

Личностные ресурсы можно разделить на:

- мотивационные - ценностные ориентации, потребности, запросы, интересы, которые конкретизируются в мотивах деятельности;
- инструментальные, или операциональных - освоенные универсальные способы деятельности;

▪когнитивные - знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки.

Таким образом, важнейшей особенностью современных стандартов должна быть их ориентация не только на достижение предметных образовательных ресурсов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способностями учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования. Это достигается реализацией системно-деятельностного подхода и формирования компетентности как интегрального свойства **[52].**

Деятельностный подход в образовательных стандартах обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

♦ от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирования умения учиться, как компетенции, обеспечивающий овладение новыми компетенциями;

♦ от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета к включению содержания обучения в контексте решения значимых жизненных задач, т.е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов познавательной и предметно-преобразующей творческой деятельности личности;

♦ от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии её целенаправленной организации и планомерного формирования;

♦ от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения **[52].**

Соответственно в рамках деятельностной парадигмы *результаты общего образования должны быть прямо связаны с направлениями личностного развития и представлены в деятельностной форме.* Пересмотр

целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов способствовал включению в состав основных общеобразовательных результатов программ формирования универсальных учебных действий.

Универсальные действия можно определить как совокупность способов действий, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, умений, включая и организацию этого процесса. Развитие универсальных учебных действий в состав личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностей и познавательной сфер ребёнка в процессе их целенаправленного формирования посредством организации учебной деятельности и учебного сотрудничества учащихся.

Под личностными результатами понимается:

- готовность и способность учащихся к нравственному самосовершенствованию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности на основе непрерывного образования, самовоспитания и универсальной духовно-нравственной компетенции – готовность *«становиться лучше»* **[125,с.101-103];**
- сформированность ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора;
- развитое самосознание, позитивная самооценка и самоуважение;
- готовность открыто выражать и отстаивать свою нравственно-оправданную позицию, критичность к своим собственным намерениям, мыслям и поступкам;
- способность к самостоятельным поступкам и действиям совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремлённость и настойчивость в реализации духовных ценностей;

• жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, нравственному здоровью и духовной безопасности личности, умение противодействовать им в пределах своих возможностей **[52,с.82].**

Под социальными результатами понимаются:

•сформированность иранской идентичности, выражающейся в принятии учащимися общенациональных духовных ценностей, хранимых в традиционных иранских религиях, культурах народ Ирана, их общей исторической судьбе;

•готовность молодых иранцев сообща противостоять глобальным вызовам современной эпохи;

•развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности, доверия к обществу и государству;

•сформированность отношения к семье как главной ячейки иранского общества, приобщение обучающегося к духовным традициям иранской семьи.

Результаты освоения программы воспитания и социализации диагностируется в ходе неперсонифицированных мониторинговых исследований и в таком качестве является основанием для принятия управленческих решений.

В педагогической практике оценивания результатов обучения часто не разводят понятия *«измерение», «оценка», «отметка»*. Поэтому следует понимать, что эти понятия отражают вполне конкретные процедуры контрольно-оценочной деятельности учащихся:

➢ ***Измерение*** - это процедура сбора информации о наличии или отсутствии какого-либо качества, а также сравнение этого качества с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев;

➢ ***Оценка*** – процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества;

➢ ***Отметка*** - способ фиксирования результатов измерения оценки с тем, чтобы сообщить её заинтересованным лицам.

Существующие системы измерения и оценивания имеют ряд недостатков, которые отмечаются педагогами: нет объективных критериев установления уровней проявления качеств, т.к. такие формулировки как «ответ по существу вопроса», « ответ неглубокий» и так далее оставляют возможность каждому учителю/преподавателю трактовать «существо» или «глубину» по своему усмотрению. Следовательно, критерии того или иного уровня проявления качества являются в какой-то мере субъективистскими. Отмечается, что в существующей шкале оценок уровня знаний расстояние между баллами не равно интервально. Различие в качестве знаний обучающихся внутри одной градации могут быть больше, чем различие в качестве знаний учащихся между двумя соседними градациями оценок.

Оценка всегда относительна, она является обобщённой величиной, вбирает в себя множество характеристик, а для разных целевых решений значимость отдельных характеристик различна. Думается, что эта относительность внутренне присуща оценке. Ведь оценивается что-то, всегда исходя из сопоставления того, что требуется, с тем, что есть. Интегральная оценка и должна оценивать совокупность различных характеристик, различных уровней, необходимую для определённой цели. Для другой цели и совокупность характеристик должна быть другой. Мы можем поставить одинаковые оценки за различные наборы характеристик, т.к. первую очередь при оценивании мы исходим из степени достижений целей.

Совершенствование оценивания связано с решением проблемы того, что надо оценить. Сегодня в школах оценивают знания, умения, навыки, т.е. интеллектуальный аспект человека. Но, известно, что успех в жизни и даже возможность научных открытий зависит во многом от собственно личностных качеств (решительность, убеждённость, инициатива и т.п.), которые не выявляются и не оцениваются принятой сегодня системой оценивания школьников. Поэтому появилось аутентичное оценивание, которое включает

не только оценку знаний обучающегося, но и других его сторон, высвечивая, таким образом, личность в целом (аутентично). Формами такого оценивания могут быть *«портфолио», «ЭССЕ», «эксперимент», «проект»* и т.д.

Эта форма обладает рядом достоинств, в первую очередь называют *«объективность оценивания».* В плане дидактической диагностики понятие *«объективности оценки»* включает её соответствие состоянию знаний и навыков школьника. Философский же смысл понятия «объективный» состоит также в признании независимости чего-либо от сознания личности, субъекта. этой объективности. Говоря об объективности оценки в таком аспекте, необходимо учитывать относительный характер этой объективности. Надо иметь в виду, что даже при осуществлении проверки машинами контрольные задания составляются конкретными людьми и отражают их понимание важности тех или иных аспектов знаний, уровень их квалификации и т.д.

В формулировке и содержании вопросов проявляются особенности этих людей, поэтому адекватность оценки знаний обучающихся (объективность оценки) зависит от особенностей людей, составляющих задания.

Но следует отметить также и проблемы, возникающие с введением тестовой сдачи ответов. Прежде всего, эта форма оценивания только интеллектуальной стороны ученика, т.е. такая форма оценивания не соответствует современным инновационным требованиям к оцениванию, которые задаются аутентичным оцениванием.

Опыт тестирования за рубежом, в частности в США, показал, что проверка с помощью тестов влияет на содержание образования и на реальный учебный процесс:

♦ Из-за сильной сосредоточенности на централизованных тестах из-за необходимости достигать как можно лучших результатов в отдельном классе или в отдельной школе содержание школьного обучения делается всё более узким, так сказать, более удобным для тестирования. Сужение содержания, в

конце концов, ведёт к тому, что процессы учения и обучения становятся всё наиболее ориентированными на ожидаемые тестовые задания.

♦ Параллельно с явным сужением учебных программ, тем, содержания и методов обучения идёт усиление подготовки к тестированию. Школьников обучают отвечать на задания тестов, и они упражняются в этом, теряя неоправданно много учебного времени. В результате этого наблюдается процесс, давно известный как *«обучение для тестов»*.

♦ Из-за того, что непропорционально много времени посвящается подготовкам к тестированию, они занимают место других предметов и областей знания в содержании школьного обучения. Это *«сужение школьной программы»* имеет соответствующее влияние на восприятие учащимися школьного обучения и ритмическое построение повседневного учебного процесса.

♦ Учителя используют всё меньше креативных, дидактически сложных, мотивирующих учебных ситуаций и подходов, вынуждены упражняться в самих тестах, например, используя тесты прошлых лет в качестве упражнений.

♦ Учителя чувствуют себя загнанными в роль *«подготовщиков к тестам»*. Они меньше заботятся об индивидуализации процесса обучения, развития интересов, задатков своих учащихся, чем того требует их самосознание и их профессиональный долг, даже если они и хотят этого и считают необходимым. Постоянно существует опасность, что именно дидактические и теоретические аспекты всестороннего развития способностей, интересов и понимания всё более отходят на второй план **[3,с.216].**

В Германии и Австрии из этих данных делают соответствующие выводы. Стандарты и основания на них система мониторинга качества образования путём тестовых заданий сами по себе не могут служить инструментом анализа и повышения качества образования. Эти элементы

становятся эффективными только как *часть общей продуманной системы качества.*

Сегодня во многих образовательных системах навыки оценки успеваемости учащихся развивается и изменяется, так как в современном мире, люди нуждаются в новых знаниях и способностях. В новом веке, студенты должны не только усвоить основные знания и навыки, но им также необходимо критическое мышление, способность к анализу и синтезу информации, креативность и навыки решения проблем. Поэтому, необходимо поддержать такого вида оценивания, которое способствует показу чёткого и трёхмерного изображения от уровня знаний, навыков и способов мышления учащегося.

В отличие от предыдущей системы (традиционной) оценивания (цифровой), которая имела дело с числами и цифрами, критериальное оценивание является непрерывной идеей, которая проявляется на основе индивидуального усилия по проделанной работе. Поэтому, в современном мире, цель обучения состоит не в том, чтобы учащиеся лишь освоили материалы курса и прошли тестирование, а, чтобы таким образом преуспели. Скорее, всего, цель образования в модернизации учебного процесса, образования в целом, в том, чтобы учащиеся стали готовыми для решения реальных проблем в мире за пределами школы и преуспевали в жизни.

Модернизм, согласно доказательной гносеологии, начало которой некоторые учёные считают с появлением Ренессанса, а другие с началом деятельности философов-рационалистов или эпохи Просвещения отличается такими особенностями как, рационализм, антропоцентризм, свобода, превосходства индивидуальных интересов, демократия, национализм и появлением государств на основе национальностей и наличия глобальных законов. Модернизм способствовал многим позитивным аспектам как современные достижения в области науки и техники, улучшение материальных условий и благосостояния в некоторых обществах. Но, также модернизм способствовал появлению многих отрицательных последствий,

наподобие классовых конфликтов, нарушения и ущемление человеческих ценностей, массовое убийство этнических меньшинств, господство мировых держав и, в конце концов, появление мировых войн.

Современные образовательные системы, отдавая приоритет разуму, стараются адаптировать смысл учебной программы с уровнем познавательных способностей учащихся, и в свою очередь от учащихся ожидается достижение определённых целей, так как они считают, что поставленные цели являются научными и в случае отсутствия достижения целей неспособность ребёнка является основным фактором.

С приходом эпохи Просвещения в XVIII и XIX веках, были открыты большие окна, чтобы проникал поток свежего воздуха под названием *«индивидуальность»*, как один из аспектов *«права человека»*. Индивидуализм считается один из плодов модернизма. Согласно этому подходу, модернизм в основу своей системы образования заложила независимость и исключительность индивидуальности ребёнка и среди двух категорий - общее и индивидуальное, приоритетным считается индивидуальные права ребёнка. С учётом этого, в процессе учёбы, хотя учителя настаивают на освоение материала всего класса, считают каждого ученика обязанным лично осваивать особые определённые знания. В результате появляется не связанная между собой учебная деятельность, которая приводит к неравномерному освоению материала со стороны учащихся. Другими словами, построения учебной системы, основана на индивидуализме, но учителя хотят, чтобы учащиеся имели взаимоотношения друг с другом. По такому подходу учителя при проведении экзамена не дают возможности взаимопомощи ученикам, и оценивание происходит индивидуально, что, несомненно, без использования потенциала группы уменьшает уровень успеха учащегося и влияет на неуверенность и отчуждения от учёбы.

Модернизм считает, что правила являются надёжной рамкой, способствующей во избежания путаницы. Правила со стороны модернизма проявили множество других правил во многих областях знаний учёными из

различных отраслей, которые требуют классификацию и объективизацию, в качестве фундаментальных элементов и строгих методов. В учебном процессе также осваивание посредством правил приобретает определённую и конкретную форму. Результаты научных исследований современной педагогики и психологии помогают модернизму, на их основании новые методы обучения, заменяющие более старые методы, которые в основном являются не научными. Приверженность к правилам является серьёзным препятствием на пути идеи, согласно которой различия считаются весомым аргументом. Следует отметить, что для каждого учащегося существуют различные способы и методы обучения. Приверженность к правилам способствует тому, что учитель при оценивании использует определённый набор вопросов и ожидает от всех одинаковых результатов и не принимает различных выводов. В результате, учащиеся, которые думают иначе и их точка зрения отличается от других, считается неестественной и всякая попытка не соблюдения правил оценивается как неудача или хуже всего, несостоятельность. Естественно некоторые учащиеся при таком оценивании не будут считаться успешными.

Однородность, концентрирование и элитаризм имеют тот же эффект, как в вышеупомянутых случаях, и каждый из них способствует тому, что учитель при оценивании некоторых, например, непохожих с остальными в группе ответов (однородность) объявляет неудачными. Или же элитаризм даёт основание тому, что только элиты признавались в качестве успешных учеников.

Эти характеристики присущи *модернистскому* подходу. Для того чтобы сохранить человеческое достоинство, кроме изменения подхода к таким точкам зрения не существует другого пути, как избавления от них. Пока действуют такие подходы в учебных программах Ирана, берущие своё начало от модернистских взглядов, не будет существовать никакая возможность, изменения целей повышения качества обучения, и проблема ухода или отставания от образования не будет устранена.

В гносеологических основах оценивания выбор методов, сбора результатов и приобретение знаний относительно феномена и темы оценивания являются основными показателями. Другими словами, все усилия направлены на то, каким образом можно достичь уверенных знаний. Оба подхода – позитивизм и субъективизм предлагают свои методы и считают достоверной тех знаний, которые фундаментальным образом отличаются от других. Вопрос о познаваемых и обсуждаемых тем отличается. Соответственно, познаваемыми различные темы и используют различные методы для получения знаний и будут считать весомым познания с особыми характеристиками. Поэтому, определение темы и провозглашение доверия экзаменатора имеет особое значение.

Политические основы показывают, какова роль государства и нации на *«инициативу»* по оцениванию и его применению. Некоторые являются сторонниками вмешательства государства в политики оценивания и использования его результатов и поддерживают идею реформы сверху (со стороны государства). В отличие от этой точки зрения сторонники идеи «интуитивизма» в деле оценивания и его использования основную роль отдают нации, и считают, что оценивание принадлежит народу и оценку должно ставить население. Этим показывается, что оценивание и использование его результатов посредством нации необходимо для ограничения правящей силы и распространения рациональных, справедливых законов, правил и активации народа при принятии решений. В этой точки зрении акцент делается на идеи свободного рынка, где демократия ценится больше, чем монополизация государства. На этой основе, определение темы эксперта и уточнение его взглядов имеет особое значение, т.к. его убеждения влияют на конфиденциальность инициативы и результаты оценивания **[126,с.45]**

Поэтому тот, кто оценивает, сначала должен определить своё отношение с точки зрения объективности или субъективности ценностей; знаний, а также приоритета государства или народа. Кроме того, оценивание слушателя также

должно быть проведено со стороны компетентного оценщика, соответствующего с позициями слушателя, чтобы их взгляды соответствовали относительно ценностям, знаниям и способам оценивания темы *(учебной темы)*, с тем, чтобы оба вместе достигли одинаково результата, цель которого является достижение истинного знания.

С учётом мировых отзывов относительно постмодернистского подхода, т.е., относительности и герменевтики, суть которых заключается в антропоцентризме и достойности взгляда каждого, ценности также признаются относительными и это способствует тому, что в образовательных системах и подсистемах оценивания также критерием стало субъективное оценивание. Следовательно, в модели критериального оценивания в усилия направлены на то, чтобы используя такие способы как самооценка, оценка сверстников, мнение старших, были сделаны соответствующие шаги.

Между философскими основами и понятийными построениями образования, а также оценивания необходимо существование своего рода логического соответствия и гармонии. В противном случае, т.е., при наличии противоречивости и противоположности между понятиями образования и воспитания, и в результате между целями образования и воспитания, на основе которых сформируются понятийные построения и методы оценивания, провал будет обязательным. Действительно, в таких условиях, не только не будут достигнуты поставленные цели, но и в практике методы оценивания сталкиваются с ограниченными успехами. Эти случаи противоречивости кажется, сегодня бросают тень на текущую систему оценивания в Иране. Так как на основе образования и воспитания правящей исламской идеологией в системе образования Ирана, предусмотренные цели для образования и воспитания намного шире и нравственнее, чтобы их совмещать в рамку ограниченного поведения.

Если обратить внимание на образовательные цели фундаментальных реформ системы образования и воспитания в Иране (1978 - 1357), такая действительность становится совершенно ясной. Например, в части,

посвященной конфессиональным целям, первый пункт гласит: *«Укрепление веры, вера в основах ислама и божественных началах, на основе Корана, Сунны и непогрешимых имамов в соответствии со статьями 12 и 13 Конституции для последователей исламских богословских школ и религиозных меньшинств».*

С другой стороны, в прагматической системе образования и воспитания Ирана образование и воспитание используются только в значении обучения, а воспитательная часть полностью игнорируется. С учётом такого отношения становится очевидным, что для системы образования и воспитания Ирана недостаточно использование лишь методы прагматического оценивания, и они не в состоянии обеспечить достижение его высших целей. Ибо согласно основам исламского образования и воспитания, образование и воспитание имеют более глубокие и обширные значения, чем теоретическое обучение и приобретения навыков.

Это притом, что в основах исламского образования и воспитания, воспитание понимается как процесс актуализации потенциальных способностей человека, его развития и совершенства, ради его приближения к Богу, или, иначе говоря, становления человека богоподобным. Поэтому, воспитание включает не только в себе познавательные аспекты и поведения человека, так как в целях системы образования и воспитания (Совета фундаментальных реформ системы образования и воспитания, (1996 - 1375), но и ясно говорится о конфессиональных, религиозных и нравственных целях.

С другой стороны, в соответствии с определением исламского образования и воспитания, воспитание является своего рода развитием и становлением, то есть, представляется как отход от потенциального к актуальному. Такое развитие и становление в культуре исламского образования указывает на внутренние изменения и внутренних глубоких преобразованиях, и отличается от практического поведения, которое стремится только к изменению внешнего и поверхностного поведения. Поэтому, совершенно логично, если сказать, что в исламском образовании и

воспитании цель заключается в создании качественных, а не количественных изменений.

В современном мире распространенное образование стремится только к добыванию количественных изменений, то есть распространения знания и увеличения его количественного уровня, а также повышения навыков. Из-за этого, не уделяется достаточного внимания на внутреннее развитие учащихся, так как, эта сфера не имеет никакой пользы для производственно-потребительского цикла, и даже в некоторых случаях может наносить ущерб. В соответствии с такой точки зрения оценивание, также, приобрело полностью *«количественное»* значение.

Теперь становится понятным, что с учётом понятия образования и воспитания с точки зрения исламского образования и воспитания и набожных целей системы образования и воспитания Ирана, методы количественного (балльного) оценивания не могут быть эффективными. Поэтому необходимо искать другие альтернативные методы, которые больше уделяли бы внимания на качество и качественные изменения.

В материалах разработчиков документов по обновлению общего образования, изданных Министерством образования Исламской Республики Иран в 2001-ом году, в письме «*Стратегия модернизации содержания общего образования»* подчеркнуты основные недостатки существующей контрольно-оценочной системы с точки зрения основных принципов, целей и задач основной школы:

- Ориентация в контрольно-оценочной деятельности школы на *«знаниевую»* сторону образования, на проверку репродуктивного уровня усвоения материала, умение действовать по извне заданному алгоритму.
- Отсутствие системы оценивания, ориентированной на индивидуальную, проектную, опытно-экспериментальную, творческую работу учащихся.

- Отсутствие целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие у учащихся способностей к самоконтролю и самооценке.
- Контрольно-оценочный механизм остаётся целиком и исключительно в руках педагога и направлен на внешний контроль, сопровождаемый соответствующими санкциями, а не на педагогическую поддержку учащихся.
- «Субъективизм» и «авторитарность» системы контроля и оценивания: многие преподаватели используют оценку в качестве дисциплинарной меры, либо как средство принуждения.
- Формализм в проведении итоговой аттестации, ориентированной на достаточно «узкий» результат образования современных школьников.
- Подведение итогов по обученности школьников по совокупности текущих, имеющих высокий уровень субъективизма, отметок, что не отражает подлинности результатов, не даёт возможности учитывать действительную динамику учения и обучения учащихся.

Поэтому, видно что, вопрос о качественном оценивании и его разнообразных методов является той темой, которую необходимо и должны изучать ответственные лица и разработчики программ в сфере образования. Действительно, посредством методов качественного оценивания можно уверенно и более точно обсуждать и оценить все аспекты деятельности учащихся, а также их глубокие и внутренние изменения и развития. Кроме этого, используя такие методы можно более уверенно рассуждать и оценивать различные аспекты таких, как критическое, аналитическое, логическое мышление, а также созидательности

Выводы по первой главе.

В Иране с древних времён существовало оценивание, но оно не было полноценным и строго научно обоснованным. История оценивания как неформальная практика гораздо древнее, чем, кажется на первый взгляд.

Изучение различных обществ и особенностей выполнения правительственных решений указывают на наличие оценивания в прошлом *(в зачаточном виде)*.

Основываясь на исторические источники можно сказать, что во время Сасанидского царя Шапура среди учеников, изучающих медицину в Гунди Шапуре, проводились собрания для экзаменов и испытания, и лишь прошедшим и сдавшим экзамены ученикам выдавали утвердительные письма о получении профессии врача.

В настоящее время в Иране, в большинстве случаев оценивание используется ради перевода учащихся, из одного класса в другой, или из одного уровня на другой, из чего следует, что оценивание служит развитию образования. Поэтому необходимо совершенствовать подсистему оценивания таким образом, чтобы она содействовала раскрытию всего потенциала учащихся и осуществлению всех целей и задач образования, а не было последним средством для поиска слабых сторон учащихся.Также были рассмотрены основы для перехода от балльного оценивания к критериальному оцениванию.

В Иране оценивание всегда было под влиянием позитивизма, который негативно воздействует на самые глубокие слои науки и знания. Поэтому чувствуется такой вакуум, при котором методы и учебные программы, имеющие влияния позитивизма, а также балльное оценивание не в состоянии измерять многие аспекты знания, чувств, интересов и взглядов. Следовательно, необходимо внедрять в систему образования такой вид оценивания, которое используя различные инструменты в разных исторических временах и местах, и посредством разных людей *(родители, друзей и сотрудниками школы)* смогли обеспечить более полную и подробную информацию о процессе учёбы и успеваемости учащегося.

С учётом мировых отзывов относительно постмодернистского подхода, т.е. суть которых заключается в антропоцентризме и достойности взгляда каждого, ценности также признаются относительными, что способствует тому,

что в образовательных системах и подсистемах оценивания также критерием стало субъективное оценивание.

Следовательно, модели критериального оценивания направлены на то, чтобы используя такие способы *как самооценка, оценка сверстников, мнение старших,* были сделаны соответствующие шаги.

Согласно основам исламского образования и воспитания, они имеют более глубокие и обширные значения, чем теоретическое обучение и приобретения навыков. Это притом, что в основах исламского образования и воспитания, оно понимается как процесс актуализации потенциальных способностей человека, его развития и совершенства, ради его приближения к Богу, или, иначе говоря, становления человека богоподобным. Поэтому, воспитание включает не только в себе познавательные аспекты и поведения человека, но и конфессиональные, религиозные и нравственные цели.

В соответствии с определением исламского образования и воспитания, воспитание является своего рода развитием и становлением. Такое развитие и становление в культуре исламского образования указывает на внутренние изменения и внутренние преобразования, что отличается от практического поведения, которое стремится только к изменению внешнего и поверхностного поведения. Поэтому, совершенно логично, если сказать, что в исламском образовании и воспитании цель заключается в создании качественных, а не количественных изменений.

В современном мире распространенное образование стремится только к добыванию количественных изменений, то есть распространения знания и увеличения его количественного уровня, а также повышению навыков. Из-за этого, не уделяется достаточного внимания на внутреннее развитие учащихся, так как, эта сфера не имеет никакой пользы для производственно-потребительского цикла, и даже в некоторых случаях может наносить ущерб. В соответствии с такой точки зрения оценивание, также, приобрело полностью *«количественное»* значение.

Теперь становится понятным, что с учётом понятия образования и воспитания с точки зрения исламского образования и воспитания и набожных целей системы образования и воспитания Ирана, методы количественного (балльного) оценивания не могут быть эффективными. Поэтому необходимо искать другие альтернативные методы, которые больше уделяли бы внимания на качество и качественные изменения.

При изучении взаимосвязи между учебными программами и ухода от учёбы, негативного влияния традиционного метода оценивания на состояние и настроение учеников, их отношения к уроку и к школе, раскрывается их негативное воздействие. Поэтому оценивание должно служить не печальным воспоминанием, а таким средством, которое побуждает учащихся к освоению знаний и любви к школе.

ГЛАВА II. Критериальное оценивание как активная форма педагогического контроля учащихся в школах Ирана.

II.1. Анализ использования критериального контроля знаний, умений и способностей учащихся в школах Ирана.

Сегодня мир развивается быстрыми темпами, полон преобразований и революций. Система образования и воспитания, также находится под влиянием этих преобразований. В системе образования, главной целью, является выбор и сведения о познании учебы учеников и учебных потребностей. Учителя не могут, определить достиг ли ученик цели назначенного обучения, и освоил ли он содержания.

Критериальная система оценивания - процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с чётко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса (критериями), соответствующими целям и содержанию образования, способствующим формированию учебно-познавательной компетентности учащихся.

В основе критериального оценивания лежит критериальный подход - определение степени индивидуального приближения ученика к ожидаемым результатам образования.

В критериально-качественном оценивании, учитель ищет информацию, на основе, которой он мог бы выбрать соответствующее решение об улучшении учебного процесса.

Наиболее важной особенностью критериального оценивания является его корректирующая ориентация, с тем, чтобы учителю и ученику по необходимости предоставлялась возможность изменить свою деятельность в целях лучшего выполнения поставленных целей и ожиданий. Например, если учитель в процессе обучения разнообразными методами собирает достаточную информацию о своих учениках, то, анализируя их, он может также судить об их обучении. Информация, полученная от критериально-качественного оценивания, также является применимой для принятия окончательных решений - такой тип оценивания служит обучению, т.е.

приводит к лучшему усвоения знаний. Поэтому, сильные и слабые стороны эффективности учеников рассматриваются в отношении устранения недостатков или улучшения сильной стороны, должен быть найден путь решения, а не просто отражались слабые или сильные стороны. Учитель считает себя направляющим - проводником обучения учеников, вместе с которым двигается по пути обучения, а не как человек, который ждёт в конце дороги, чтобы наблюдать, кто быстрее прибывает в конец дороги.

Сегодня, нацеленность работы учителя направлена на результат, где он формирует интеллект и воспитательное мышление, и осознание. И по этой причине оценка успеваемости и обучения ориентированы на конечный результат, а выпускные экзамены играют решающую роль. Оценка будет основываться на достижениях учащихся.

Критериальное оценивание, которое используется различными формами инструментов формирующей оценки, принимая во внимание участие в процессе обучения учеников, образовала такой подход, посредством, которого можно серьёзно рассмотреть индивидуальную идентичность учащихся.

Необходимость обращения внимания на повседневную деятельность ученика, измерения и выявления уникальных талантов и способностей, обеспечивает ему возможность получить знания, инициативу и творчество учащегося в процессе обучения. Учитель в критериальном оценивании пытается использовать различные инструменты, интегрировать оценку с процессом преподавания и обучения, и продолжать это на протяжении всего периода обучения. Он подчеркивает и процесс обучения, и эффективность обучения, результаты которого обеспечивают обратную связь с учителем и учеником, показывающая, в какой степени достигнуты образовательные цели.

Используя обратную связь, учитель принимает решение о программе методов соответствия уровня обучения и приёмов обучения с уровнем обучения потребностей учащихся.

Обратная связь с формирующей оценкой даёт возможность ученикам:

- научиться обращать внимание на то, что они учат
- развивают своё интеллектуальное совершенство и способности;
- приобретают знания о своих сильных и слабых сторонах в области достижения своих учебных целей;
- преодолевают неудачи в развитии и укрепления своих положительных аспектов в позитивных шагах.

Этот вид оценивания используется с целью:

- выявления слабых и сильных сторон;
- проблемы процесса обучения;
- его совершенствование и улучшение.

Цели критериального оценивания:

- Улучшение качества преподавания учебного процесса.
- Создание благоприятных условий для понимания новой культуры.
- Акцентирование цели образования, вместо акцента на содержание книги.
- Создание благоприятных условий для удаления абсолютного суверенитета выпускных экзаменов в определении учебных достижений учащихся.
- Улучшение психолого-педагогической образовательной среды или уменьшение психологического давления, возникающее в результате существующей системы оценки.

Критериальное оценивание, где критерии задаются детьми, позволяет снять страх перед ответом у доски. Обязательным требованием является фиксация на бумаге изучаемого материала, это позволяет учителю и ученику встать на один уровень в оценивании выполненного задания, создать психолого-педагогический климат для рефлексии на высоком уровне, что

организовывает коллективный характер обсуждения в соответствие с работой указанным критериям.

Оно также включает в себя основания качественных подходов в оценке, которая широко распространена во многих странах на протяжении многих лет и имеет также основу для научных знаний **[178,с.201].**

Критериальное оценивание в свою очередь является как ориентация образовательного процесса. Эта ориентировка является процессом, в котором учитель наблюдает, в какой степени ученик освоил задание и появились ли у него после этого какие-то преобразования. Преподаватель наблюдает за успеваемостью учеников в образовательном процессе, а также оценивает достижения их деятельностей в соответствии с критериями и даёт им обратную связь *(объяснение)*. В ходе начального образования присутствует много факторов, изменение в каждом из них может влиять в образование учеников.

Среди этих факторов можно назвать:

- образовательную среду;
- человеческие ресурсы;
- методы преподавания;
- учебные материалы;
- учебные оценки.

В последние годы Министерство образования Республики Иран сделало заметные шаги вперёд в области образовательной оценки.

Были затронуты:

- способы выполнения оценивания в школах;
- полномочия преподавателей;
- роль и права администрации;
- роль и права родителей, друзей и самого ученика.

До этого деятельность учителя в определении успехов обучающихся часто заключалась в усвоении учебных материалов, хотя в новом оценивании под названием *«критериальное оценивание»,* постоянно акцентируется

внимание на формирующем и устном оценивании и в течение учебного года каждого ученика.

С целью систематизации оценивания деятельности успеваемости учеников, с учётом новых подходов и взглядов в сфере образования, определяются следующие принципы, озаглавленные в Законе «Об образовании» ИРИ, как «Принципы, регулирующие оценку успеваемости», утвержденные на 713 заседании Верховного Совета образования от 21.07.83г.:

1. Неотъемлемость оценки учебного процесса: оценки учащихся должны быть рассмотрены как неотъемлемая часть обучения, а не в качестве его конечной точки. Этот принцип подчеркивает важность, оценивания, которое должно улучшать процесс преподавания и обучения, постоянно совершенствовать и обогащать усвоения. Это вопрос, который неоднократно подчеркивается в методах критериальной оценки. Конечно, кажется, что этот принцип больше обращает внимание на процессуальную, формирующую оценку. Традиционное оценивание, в котором окончательная оценка имеет наибольшее влияние на академическую судьбу ученика, не считается важной процессуальная оценка, это не играет в данном случае большой роли в академической судьбе учащихся.

2. Использование результатов оценки для улучшения процесса преподавания и обучения: конечная цель оценки - улучшение процесса преподавания и обучения, т.е. результаты оценок. Среди наиболее важных принципов, которые используются многими учителями, являются описательными и корректирующими обратную связь, с целью выявления ошибок и обеспечения руководителей образовательного процесса посредством учителя и ученика изменение комплексного обучения.

3. Координация между целями, содержанием, методам преподавания - обучения и процессом оценки: в оценке соответствие и координация между целями, содержанием и методами обучения – изучения и рассмотрение каждого урока. В критериальном оценивании используются различные

инструменты, подчеркивающие только оценки, а также, отсутствует окончательная оценка и даётся акцент на постоянную оценку. Поэтому, учитель имеет право соразмерно любой цели и в любое время использовать из любой инструмент, который он определил.

4. Внимание к готовности учащихся: в разработке и реализации различных программ по оценке, внимание должно быть обращено на физическую, интеллектуальную, эмоциональную и психическую готовность здоровья учащихся.

5. Внимание на готовность всестороннего развития учащихся: в оценке внимание должно быть обращено на различные аспекты *физического, интеллектуального, эмоционального, социального, морального и мобильного развития* учащихся.

Хотелось бы обратить внимание на эффективные особенности критериального оценивания. Действительно источники и информация, получаемая в результате тестирования от учащихся, не являются мало количественной. В результате тестирования, проводимые, между учащимися, можно получить достаточно ценную и различную информацию. В таком методе, успеваемость учащихся анализируется в рамках масштаба степеней, т.к. анализ успеваемости учащихся и оценивание их по степеням, *даёт возможность развивать у них навыки способностей.*

По этой методике учащимся не проставляются баллы, т.к. в Иране баллы являются традиционным оцениванием. Именно поэтому, настоящий метод является лучшим методом, который лишает все трудности достойного оценивания. Поэтому любое улучшение показателей качества образовательного содержания учебной программы, даёт возможность, улучшить способ обучения и повышение квалификации преподавателей.

Критериальное оценивание является также и ориентацией образовательного процесса. Эта ориентация является процессом, в котором учитель наблюдает, на каком уровне ученик освоил задания и появились ли у него после этого какие-то преобразования, и оценивает достижения их

деятельности в соответствии с критериями, даёт им вопросы обратной связи *(объяснение)*.

Также можно отметить другие элементы критериального оценивания:

1. Снижение или ликвидация негативной конкуренции, когда ученики незаинтересованные в получении оценки, тогда обращают особое внимание на самоопределение и самоанализ, и устранение своих ошибок.

2. Сокращение окончательных экзаменов и оценка, является одним из аспектов проявления стрессов и волнения у учеников.

3. Выявление слабых и сильных сторон учеников в успеваемости, являются самым важным элементов в самоопределение учеников и улучшение воспитания и обучения.

4. Качественное (*произвольное*) оценивание, не только обращает внимание на умственные способности ученика, а также и другие его стороны, в том числе на общественные, эмоциональные и физические его способности.

5. Обращает внимание на все стороны деятельности ученика, в том числе:

- соблюдение чистоты и гигиены;
- выбор хороших качеств в поведении;
- во взаимоотношении с одноклассниками;
- соблюдение правил общественного поведения в классе и школе;
- уважение к другим;
- участие в беседах, в церемониях, проводимые в рамках школы и т.д.

6. Обратить внимание на старание учеников в преодоление успеха, даже если они их не достигают.

7. Участие учеников и родителей в жизни колы и коллектива, и в оценивание.

8. Создание дружной и единой атмосферы среди учеников во время проведения групповых работ, не выделяя лучших.

9. Осознание трудности восприятия в определении времени и желания их устранить.

10. Развитие способности самокритики, самоисправления и самоконтроля с применением самооценивания.

11. Развивать доверие детей, потому что они не знают пока провалов в успехе.

12. Развивать психологическое оздоровление в классе и в школе.

Основные функции критериального оценивания или основная работа учителя по оцениванию работы ученика:

♦ анализ процесса;

♦ обратная связь, позволяющая ученикам, родителям, самому педагогу понимать степень освоения материала;

♦ определение и осознание степени соответствия целей, которые были поставлены перед учеником и того, чего ученик смог достичь, в динамике;

♦ выявление текущих затруднений ученика и класса в целом для организации групповой и индивидуальной коррекции;

♦ создание психологически комфортной образовательной среды для мотивации учащегося к успешной учебной деятельности, а именно отсутствия сравнения с достижениями других учащихся.

Учителя после обучение проводят контрольную работу и на основании этого ставят баллы. В случае если оценки будут в виде определения *«хорошо»* или *«постарайся больше»*, это не направляет обучающего на размышление. Самоанализ и размышления позволяют обучающимся лучше усвоить и продумать, каким образом лучше придти к успеваемости.

Важно подчеркнуть в этом направлении работу по системе Б.Блума, т.е. сформированность самооценки учащихся, которая включает в себе:

▪ осознание возможностей;

▪ способность адекватно судить о причинах своего успеха *(или неуспеха)* в учении;

▪ умение видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех.

В этом направлении можно отнести исследования **[188,с.135],** Резамахджур С. **[141,с.76]** и Никнеджад С. **[129,с.135]** которые отметили проявление чувства волнения на экзаменах - отсутствие самоуверенности и физиологические реакции.

Таким образом, в процессе учебы применяются четыре вида оценивания:

1. ***Вступительное оценивание***, целью которого являются сведения о предварительных способностях учащихся и возмещение недостатков его возможностей.

2. ***Определительное оценивание*** - определяет трудности освоения и является подходящим методом для преодоления трудностей учителя в процессе обучение.

3. ***Формирующее оценивание*** - является более близким методом к критериальному оцениванию и осуществляется в процессе обучение.

4. ***Окончательное или констатирующее оценивание***, целью которого является выбор решения развития учащихся старших классов. По нашему мнению вид этот вид оценивания является не очень влиятельным в преобразовании целей обучения на интеллектуальность и мышление респондентов.

Критериальное оценивание является *«<u>более предпочтительным оцениванием</u>»* по сравнение с другими видами оценивания, хотя ***формирующее оценивание*** может играть важную роль и в этом направление. Потому что в других видах оценивания информации об уровне знания учащихся определяется коротко - временно. Здесь определяются все периоды обучения, особенно более способные, мнения учащихся, даже малейшее оценивание в эмоциональной области, например консультирование,

активное участие в группе и т.д. В общем, поведение которых, невозможно определить путём оценивания через баллы. С другой стороны, способности самоуправления, проявляют в учащихся навыки самооценивания, самоконтроля и самокритики, а также в результате тесной связи в группе проявляются навыки общественности и познаваемости. В результате ученик в группе себя чувствует свободным и активном, свободно выражает свои мысли и принимает их от других членов группы. Эта считается положительное поведение ученика в группе.

В современном оценивании естественным образом ставится задача обработки. Проведение оценивания и контрольных работ на сегодняшний день в Иране являются одним из важных частей обучения и воспитания, которые являются, влияющим фактором в развитии обучающих **[183,с.118-235.].** Таким образом, оценивание влияет на воспитание и обучение, в котором немаловажную роль играет самоопределение учителя.

Один из основных моментов является обработка оценивания, которая приходится выполнять учителю в процессе обучения. Учитель в ходе занятий с использованием различных методов анализирует степень и уровень успеваемости учеников. Так как, он в ходе учебной деятельности, определяет план работы и уровень своих достижении в обучение и воспитании учеников.[i]

В процессе оценивания, т.е. в результате вопросов и ответов, учащиеся получают ответ о результатах своих стараний. Например, в процессе регулярного проведения оценивания и их выполнение, учащиеся знакомятся со своими слабыми и сильными сторонами. Один из важных элементов выполнения оценивания является создание атмосферы старания в обучение учащихся, т.е. направление их к обучению и деятельности **[186,с.35].**

Большая часть оценивания, проводимая в среде учащихся, может быть хорошим примером для проведения оценивания в среде учителей, школ, регионов, а также столиц. Эти оценивания могут, служить продвижением или освобождением директоров, учителей и даже руководителей высших образовательных структур от должности по несоответствию **[186,с.10].** .

Поскольку на первый взгляд представляется, что *«зачёт»* является итоговым этапом обучающей деятельности ученика и учителя и зависит от цели, в действительности «*зачёт*» является уровнем обучающей деятельности учителя и стадией принимания учебного материала учащихся. Другими словами как воздействует на учащихся, представляемый учебный материал методы учителей, если учитывать, что изучение и подготовка к экзаменам проходят по-разному.

Исследования некоторых учёных определили, что когда учащиеся готовятся на разъяснительный (*ташрихи*) экзамен, тогда они акцентируются на отдельных понятиях и старательно изучают эти понятия. В противном случае, поскольку учащиеся, готовятся к выборочным вопросам, они стараются обращать внимание на заучивание реальной информации и определённые мысли.

Исходя, из высказанного, можно определить основные недостатки традиционного оценивания, которые привели к отказу от него:

1. Несоответствие частного и целого. В научно-педагогической литературе, и среди народа считается, что оценивание означает экзамен, в то время как такое понимание является неправильным и ошибочным. Заблуждение заключается в том, что *оценивание* приравнивается с частным (*с инструментом, то есть, экзаменом*). Экзамен не синоним оценивания. Оценивание в учебно-образовательном процессе имеет особое значение и считается гораздо более тщательным и более широким понятием.

Образовательное оценивание, включает в себе два важных вида деятельности:

- сбор данных об образовательных и учебных положениях учащегося;
- суждения и выводы о ходе развития приобретения знаний и его результатов.

В первом виде деятельности происходит процесс измерения и сбора информаций различными способами и методами, один из которых является

письменный экзамен. Такой подход серьёзным образом и институционально внедрён в иранскую систему образования и создал плодотворную почву для экзамена, ставший наиболее важной частью в учебном процессе учащихся. Такая ошибка на практике способствовала тому, что другие методы и способы, которые имеют воспитательное значение, были игнорированы, и такое положение, ограничивая содержание понятия «оценивание», приравнивало его с понятием «тестирование» (*экзамен*).

2. Несоответствие цели со способом. Экзамен «*затемняет*» все учебные и воспитательные процессы в классе и школе. Такая тень или тяжесть вполне очевидна в период среднего образования, где вся деятельность направлена на сдачу экзаменов. Действительно, в классе всё то, что проходят и изучают ученики, направлено только на то, чтобы ответить на экзаменационные вопросы. Следовательно, успех экзамена становится основной целью преподавания и обучения и становится целью всех видов образовательных направлений. Экзамен стал *«правителем»* всего процесса образования и воспитания, в то время как, должен быть их *«слугой»*.

С научной точки зрения это указывает на влияние методов оценивания на методы и практику преподавания и обучения, так как результаты выпускных экзаменов (*для перехода из одного класса на другой*) играет важную роль в судьбе учащихся. Поэтому, способы проведения экзаменов, несомненно, имеют огромное влияние на процесс обучения и на то, что преподаётся и изучается в классе.

Следовательно, то, что на самом деле является средством для выявления уровня знаний и успехов учащихся и учителя ради достижения целей, превратилось в *«сито»*, которое отделяет некоторые цели и выбрасывает другие цели. Кажется, что сейчас, для обучения экзамен является конечной целью - это самое страшное заблуждение. Среди всего этого, основные цели образования и воспитания, к сожалению, игнорируются.

3. Пренебрежение оценивания к комплексу целей и ограничения измерения цели на уровне знания. Соответствующее оценивание является

анализом изменения деятельности и мышления учащегося на различных уровнях знания, ценностей, взглядов и навыков, и должно быть взаимосвязано с предусмотренными целями. Отсутствие комплекса чётких целей, ограничения экзаменов исключительно измерением информаций и интеллектуальной памяти, является и неправильным решением желаемого обучения, и неуместной инструкцией в учебных центрах. Несмотря на это, экзаменационные вопросы и способы оценивания учебных достижений в учебных заведениях и центрах, в большинстве случаев ограничены и направлены только на выявление информаций и выученного материала, и такая проблема наблюдается даже на единых экзаменах, которые проводятся в более широком и официальном масштабе.

Наиболее официальные и распространенные <u>методы оценивания</u> обучения учащихся в системе образования Ирана включают в себя:

1. описательные экзамены, с конкретными ответами и ограничениями;

2. устные экзамены с определёнными и заранее установленными ответами;

3. тесты с несколькими вариантами ответов;

4. практические тесты для измерения определённых практических навыков, которые заранее определены, особенно в профессионально-технических колледжах и проверки профессиональных знаний;

5. предоставление отчётов о выполненных программах и мероприятиях, таких как, отчёт о проведённом эксперименте в лаборатории.

В целом, на основе вышесказанного, можно сделать вывод, что такие экзамены, как *письменно-выпускные* не в состоянии конкретно определить какие знания, навыки и взгляды приобрёл учащийся, так как, в большинстве случаев эти экзамены обращают внимание лишь на уровень памяти и понимание, но неспособны проверить уровень достижения высших целей обучения и воспитания со стороны учащихся.

Представьте, что учащийся на уроке «*Навыки письменности*» знает, каким должно быть хорошее сочинение и получает при этом хорошую оценку.

Но разве это гарантирует, умение написать хорошее сочинение? Таких примеров можно привести много, поэтому необходимо строго подойти к главным недостаткам текущих экзаменов и предпринять своевременные меры для их устранения.

Также необходимо упомянуть, что *письменные* и *выпускные* экзамены, не в состоянии понять суть других явлений, таких как: ▪ *душевные,* ▪ *психо-моторные*, поэтому они сами являются препятствием для раскрытия ▪*созидательности,* ▪ *инициативы,* ▪ *позитивного мышления и* ▪*всевозможных исканий* **[184].**

Другой важный момент заключается в том, что комплекс целей системы образования и воспитания Исламской Республики Иран, имеет 8 основных положений. Каждое положение имеет свои более частные цели и, в общем, получается 56 целей. Следовательно, необходимо, чтобы эти цели были учтены на различных образовательных уровнях системы образования в учебной деятельности. В этом комплексе существуют такие цели, которые невозможно проверить путём письменных экзаменов: ▪ *эссе,* ▪ *короткие ответы,* ▪ *тесты с несколькими вариантами*.

Возникает вопрос, так, каким же образом такие экзамены, которые не в состоянии проверить или измерить поставленные перед образованием задач, могут быть единственными критериями, решающими уровень продвижения и развития образования?

Разве могут эти экзамены проверять такие цели, как: ▪ *мышление,* ▪ *решение проблем,* ▪ *творчество;* ▪ *инициативу,* ▪ *уверенность,* ▪ *религиозность;* ▪ *нравственное развитие?* Несомненно, ответом этого вопроса является «*нет*».

Размышление об этих и других подобных практик уточняют некоторые важные моменты:

- ***Во-первых***, большинство из этих методов оценивания полагаются только на вводные уровни учёбы и не проникают в наиболее глубокие уровни обучения, так как в принципе, проверка наиболее глубоких уровней обучения,

такие как анализ, синтез и рецензирование не под силу таким экзаменам. Такие методы в большинстве случаев полезны только для оценки уровня знаний и проверки приобретённых навыков учащегося.

- ***Во-вторых***, эти методы имеют определённые границы, и учащийся при ответе на вопросы не имеет достаточной свободы и вынужден ограничить себя временем, определённого экзаменом. Этими ограничениями являются те же самые полученные информации, или реже приобретённые навыки.

- ***В-третьих***, при осуществлении этого вида испытаний системы оценивания, Министерство образования во время составления каждой части и точности вопросов, а также определения правильных ответов придерживается строгой секретности **[223,с.79].**

По сути, косвенное желание системы оценивания – это создание стереотипных экзаменов, таким образом, что эти экзамены прямым образом не нуждаются в роли учителя и соответствуют установленным стандартным рамкам. В принципе, такие типы экзаменов в своих лучших и наиболее желательных формах должны быть преобразованы в стандартное тестирование. То есть, тестирование, которое устанавливают пределы знания и навыков, полученные учащимися, а также предоставленных учителем материалов и информации.

Было бы вполне естественно, если знания были бы разделены по таким категориям, как: ▪ *«слабый»,* ▪ *«сильный»,* ▪ *«умный»,*▪ *«сообразительный»,* ▪ *«средний»,* ▪ *«успешный»,* ▪ *«неуспешный» и* были бы учтены при оценивании. Другими словами, эти стандартизированные тесты станут критерием для рассуждений об учащихся **[145,326].** С учётом методов действующего оценивания и ожидаемых от него результатов можно придти к выводу, что истинное значение оценивания является ни что иным, как проверка и установление критериев по приобретённым знаниям или навыкам в операционной системе индивида по сравнению с установленными стандартами.

Также, необходимо отметить, что согласно традиционным взглядам и орбитальности конечного оценивания, часто оценивание используется в качестве способа принятия решения о переводе на класс выше и своего рода материалом для оценивания предоставленных учащимся результатов, освоенных предварительно в классе и в школе. Но при этом недостаточно уделяется внимание оцениванию с точки зрения освоения пройденного материала. Другими словами, оценивание является своего рода инструментом управления, чем инструментом для улучшения качества обучения. Достаточно только посмотреть на эволюцию положений экзаменационных уставов экспертизы.

В Иране такое положение имеет почти *85 - летнюю* историю, где совершенно ясно выражены стремления к сбору количественных информаций к уровню успеваемости учащихся, для принятия решения о повышении качества образования, хотя в комментариях первичных задач ответственной организации по учебному оцениванию, можно найти момент, где данная организация обязана анализировать и обрабатывать полученную информацию о результатах экзаменов в стране.

Позже были отмечены положения о реформе, об улучшении программы и методов обучения, с использованием результатов анализа и синтеза полученной информации, но наличия столь большого объёма информации об экзаменах пока не обработаны на достаточном уровне, и больше всего публикуются статистические данные о поступивших и не поступивших претендентов. Основная цель этих положений намного больше и шире отчётов.

Даже если правильно принимать наиболее распространённый тип экзамена, он в состояние максимально измерять лишь небольшую часть тех целей, а именно деятельностных *(поведенческих*) целей. В связи с именно такой неспособностью экзамена для измерения высших целей, масштабы воспитательной деятельности из-за гегемонии экзамена подвержены редукционизму *(т.е. уменьшению),* так как игнорируются высшие цели.

Совершенно ясно, что невозможно высшие дела поместить в низшие, удалять или игнорировать их.

«Редукционизм» является один из факторов проявления проблем, который внедрён под влиянием позитивистского подхода к системе образования в Иране. Результаты этого принуждения являются такие феномены, как: *ориентированность к оценке, к диплому, к званиям, степеням* и т.д. Такой редукционизм направляет образовательный процесс в такую сторону, результаты, которого не имеют элементарных жизненных навыков и способностей к обучению в эпоху бурного развития знаний.

Даже стихи Хафиза и поэзию в целом, а также религиозные принципы учащиеся изучают ради получения оценки и звания, что является чёрным пятном в сердце тех, кто неравнодушен к системе образования, т.к. результаты образования и воспитания опираются на мышление и разум, совершенно непредсказуемо, следовательно, измерение его результатов на внимание невозможны. Также, если качество внутренних, выпускных экзаменов анализировать с точки зрения их соответствия с целями системы образования, согласно результатам исследований учёных инноваторов Ирана, такие как: ▪Малики,▪ Хусейн-заде, ▪ Абеди, ▪ Шарифи, ▪ Субхонинеджад, ▪ Акбари, ▪ Зенджани, ▪ Гуштоспи и ▪ Содикмусави становится ясно, что экзамены больше всего требуют внимания низшим уровням познавательных способностей и мало обращают внимания на её более высокие уровни, подтверждают эти мысли.

По сути, самое первое, что делает учащийся, это обращает своё внимание на оценочный лист *(зачётка),* а затем - оценочный лист своего одноклассника. Так уж сложилось, что обычно учителя не знакомы со стандартными тестами или не знают, как их стандартизировать. Система образования в Иране не ставит различия между учителем, который использует нестандартные тесты и учителем, который использует стандартные тесты. Поэтому эти самодельные тесты, составленные со стороны самих учителей,

несовершенны и не являются стандартными, и не в состоянии провести должное оценивание.

Во многих случаях проведение экзаменов и использование их результатов имеют физические нежелательные побочные эффекты, которые приводят: ▪ *к ослаблению духа;* ▪ *унижению чувства собственного достоинства;* ▪ *потери уверенности в себе;* ▪ *вызывают тревожность у учащихся.*

Другие последствия такого оценивания могут привести к ▪ *подрыву мотивации и* ▪ *интереса,* ▪ *появлению чувства ревности и* ▪ *соперничества*, которые способствуют к неравенству и унижению чувства достоинства людей. Наличия индивидуальных различий, как различия в интеллекте и способностей к предыдущим навыкам и их интереса к урокам, становятся поводом для учащихся неимеющих успехов и достижений. Поэтому, прогресс у каждого необходимо измерять в соответствии с его способностями и возможностями.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что ▪ *негативное влияние оценивания на моральное состояние учащихся,* ▪ *нестандартность и неестественные отказы,* ▪ *игнорирование индивидуальных различий и т.д.* становятся причинами для незаинтересованности учащихся к учёбе. Всё это может иметь различные последствия, как ▪ *создание неблагоприятных условий для учащихся и* ▪ *нежелания появления интереса к учёбе и* ▪ *негативные последствия традиционного оценивания.* Одним из явных результатов экзаменов – это стрессы, доказанные многими психологами и другими исследованиями. Во время учёбы нет ничего, более волнительного, чем сдача экзаменов.

Некоторые статистические данные показывают, что ушедшие обучения в школах из-за страха детей перед экзаменами составляют - **90%**. Между тревогой перед экзаменом и общей тревожностью существует связь, т.к. стресс становится причиной дисбаланса у людей мыслящих и

интеллектуальных, следовательно, у таких людей уменьшается уровень и качество его обучения **[190,с.84].**

Некоторые учёные считают, что создание конкуренции среди детей с воспитательной точки зрения не приветствуется и это оставляет побочные эффекты на личности детей. В тех системах оценивания, которые сопровождаются конкуренциями, такое обстоятельство является определяющим критерием, потерпевшие неудачи люди чувствуют унижение, а за прошедшие тесты или экзамены дети будут испытывать крайнюю гордость и самовосхваление. Известный учёный Ирана **[170,с.46]** говорит, что нынешняя система оценивания, распространенная в школах (количественное), является мощным стимулятором появления конкуренции среди учащихся. Дети, которые научились только конкурировать, будут чувствовать себя достойным и ценным только тогда, когда они будут выше других, а в случае поражения они ощущают лишь унижение и боль.

Один из самых распространённых поверий по отношению к экзаменам заключается в том, что боязнь неудачи на экзаменах заставляет учащегося готовить уроки таким образом, что экзамены служат в качестве средства, заставляющие учить и осваивать. Такой взгляд опирается на метод, согласно которому, экзамен повышает мотивацию обучения. Согласно Саджади, известного иранского эксперта, система в которой в основном учащийся будет учиться ради избежания негативного последствия своей учёбы, это не человек, и не производитель, это только время провождения и враждебности по отношению к науке и искусству **[153,с.25].**

Система, в которой оценки экзамена и проведение уроков направлены на перевод из класса в класс, а не ради понимания и использования знаний, стремления к получению оценки стоит на первом месте, превышая нормальные измерения и получения оценки, предпринимаются различные неэтические поступки, мошенничество.

Недовольство традиционной системой оценивания заставляет правительство Республики Иран принять новую реформу, где особо отмечается роль продолжающегося оценивания.

Можно перечислить следующие предусматриваемые изменения в системе образования Республики Иран:

• изменения интервальной шкалы **«20» - «0»** на порядковую шкалу;

• изменения структуры ***«Классного журнала»*** и преобразования его на описательный журнал под названием «Журнал учебного успеха»;

• изменение и разнообразие средств и методов для сбора информации об образовательном достижении учащихся, такие как «*портфель», «функциональные тесты», «чек-листы», «лист записки наблюдений»*;

• изменение общего подхода к оцениванию от выпускного оценивания к постоянному и процессного оценивания;

• изменение лица, принимающего решения в повышение уровня учащихся, который будет принимать решения как ответственное лицо (*эксперты*).

В традиционной системе образования, *ориентированной на деятельность или на результат,* цель оценивания больше всего была направлена на проверку уровня достижения образовательных целей. Оценивание в этой системе образования было централизовано на окончательные результаты, и внимание больше всего было направлено на результат обучения, а не на процесс обучения. Но переходя от позитивистских подходов и ориентированности к результатам в сторону ориентированности к процессам и с использованием оценивания для обучения (*освоения*) конечное оценивание уходит на второй план, и придаются усилия к воплощению тех видов оценивания, которые происходят в процессе учёбы. Также, *процессные* системы оценивания, такие как *качественное и критериальное* оценивание стали заменять *количественные и балльные системы* оценивания. В *процессных и качественных системах* оценивания ориентация направлена на

формирующее классное оценивание, чтобы при их помощи можно было совершенствовать процесс обучения, образовательных структур и методов.

Для получения информации об уровне успеха в этом направлении школа должна провести оценивание навыков и знаний учащихся. Вначале измеряется уровень знаний учащихся, и тогда учебные программы должны будут разработаны на основе этой информации.

Следовательно, для того, чтобы получить информацию о полученных знаниях, применяется оценивание, как результат успеваемости.

По сравнению с традиционным оцениванием, подлинное оценивание имеет следующие цели:

1. целью школы является воспитание успешных и творческих личностей.

2. для того, чтобы учащиеся были способными и конструктивными людьми, они должны уметь выполнять значимые работы при положительных психолого-педагогических обстоятельствах.

3. школа должна заботиться о приобретении учащимися должного опыта и навыков после окончания школы.

4. для определения успешности и уровня достижения цели, школа требует от учащихся исполнения определённых обязанностей в повседневных ситуациях.

В подлинном оценивании, оценивание вытекает от образовательных программ, т.е. учитель, в первую очередь, в зависимости от способностей ученика ставит для выполнения определённые обязанности и задачи, и после этого составляется учебная программа, которая позволяет учащимся эффективно и наилучшим образом выполнять их. Учебная программа включает в себя информацию для приобретения и освоения необходимых знаний, умений и навыков.

Таким образом, например, можно вместо теоретического обучения математики, истории и других наук, обучать учащихся тому, как и в каких случаях, используются эти знания и навыки. С этой целью, для того, чтобы

оценить то, что ученики научились нужно попросить их выполнить те задания, в которых необходимо иметь математические, исторические и научные навыки.

Учитель не будет вынужден выбирать одно из двух: *традиционное или подлинное оценивание.* Учитель может, интегрируя эти два типа оценивания удовлетворять многие свои потребности в процессе оценивания ученика.

Другой метод анализа традиционного и подлинного оценивания заключается в выражении взглядов относительно этих двух типов. Конечно, традиционное оценивание также как и подлинное оценивание имеет различные формы.

Хорошее традиционное оценивание *(короткие тесты и конкурсы)* в состоянии точно измерять уровень приобретённых знаний со стороны учащегося. Как отмечалось выше, *тесты и конкурсы* можно рассматривать, как дополняющие подлинного оценивания в процессе работы учителя. В большинстве случаев мы припоминаем и познаем истину идей различных вопросов жизни. Поэтому тесты считаются действительными и признанными. Но припоминание и понимание по сравнению с научным использованием информации в производстве или деятельности за пределами теории, идей и различных тем являются менее эффективными. Подлинное оценивание от учащихся требует, чтобы они на практике анализировали и проверяли то, чему научились. В этой ситуации, методы этого оценивания дают учащимся возможность творчески мыслить.

В традиционном оценивании приобретённые и будущие знания учеников, проверяется людьми, разработавших тесты. В таком виде оценивания, внимание учеников сосредоточено на ограничениях в рамках теста. В этом случае, подлинное оценивание даёт более широкий выбор или свободу в выборе действий, которые могут передать предусмотренные навыки. Даже тогда, когда учащиеся не могут выбрать конкретную тему или конкретный шаблон для производства или своего действия, существуют другие способы и методы для принятия решения. Оценивания, которые

управляются исключительно со стороны учителя, имеют и преимущества и недостатки. Аналогичным образом, ориентированная на учащихся деятельность, также имеет свои преимущества и недостатки, которые необходимо учесть при выборе процедуры оценивания.

Эти два типа оценивания, содержат в себе широкий спектр обучения посредством экзамена.

В *традиционном оценивание* учителя Ирана не заинтересованы в обучении с заключительным экзаменом, т.к. в таком виде оценивания тесты и конкурсы оценивают только объём знаний и уровень успеваемости учащихся, и поэтому они настаивают на том, чтобы действия учащихся по отношению к теме являлись показателем уровня их знаний. Если учителя в процессе учёбы особое внимание будут уделять тем вопросам, которые будут приведены в экзаменационных вопросах, то, конечно же, хорошая учебная деятельность или результаты знаний по этим вопросам не будут означать, что ученик полностью информирован по билету. Следовательно, учитель не заинтересован в информированности ученикам экзаменационных вопросы, чтобы не было уделено их внимание только на те, вопросы, которые будут заданы в экзамене. Таким образом, получается, что учителя не будут преподавать согласно экзамену.

Путём просвещения учащихся об эффективном учебном процессе и его особенностях, они будут в состоянии развивать в себе знания и навыки, необходимые для совершения соответствующего действия с учётом особенностей традиционного оценивания и его сравнения с настоящим оцениванием:

- не естественное обстоятельство по сравнению с реальными условиями;
- выбор ответа по сравнению с выполнением конкретной работы;
- припоминание или познание по сравнению с производством или использованием информации;
- особое обращение к ученику, вместо основной роли учителя;

▪проверка посредством экзамена - не были наблюдены в традиционных методах оценивания, распространенных в школах Ирана, или им придавалось мало значения.

Таким образом, эти недостатки можно перечислить в качестве тех причин, по которым следует отказаться от традиционного оценивания и провести реформу в этой отрасли.

В области образовательного оценивания было проведено много научных исследований, но для решения данных вопросов образования, необходимы дополнительные исследования. Об оценке необходимо сказать, что нет никаких сомнений в том, что она является императивом. Но проблема заключается в том, насколько критериальное оценивание может быть эффективным в сложившейся ситуации в Иране в вопросе развития учебных и воспитательных знаний учащихся.

В связи с изменением в подходе оценивания результата, которое обычно проводится в конце учебного периода, были предоставлены ценные точки зрения не малоизвестных иранских экспертов.

Например, Зарей (2008) пишет, что непрерывный анализ и оценивание является динамичным и развивающим подходом, который в области педагогике обучения и учебных программ основан на новых теориях и назван конструктивной и соответственной моделью. Известный иранский учёный Махера (2006 - 1386) убежден, что учитель для того, чтобы обеспечить комфортную атмосферу от нежелательного поведения в классе, должен конкретизировать деятельность для всех учеников. И это, своего рода система оценки, зависит от учителя. Другими словами, оценивание является эффективным для создания комфортной психолого-педагогической атмосферы в классе. А известный учёный Саиф (1996 - 1375) отмечает, что эффективность обучения учащихся является весьма разнообразной.

В эти эффективности включают - поведение и множество способностей, таких как:

✓ запоминание тем;

- ✓ восприятие и понимание тем;
- ✓ приобретение навыков;
- ✓ применение принципов и методов;
- ✓ освоение творческих способностей;
- ✓ приобретение интересов;
- ✓ позитивных взглядов со стороны окружающих.

Для достижения подобного типа обучения, преподаватели должны готовить для учащихся соответственные учебные материалы и условия в школе, деятельность класса и вне класса.

В число таких мероприятий включаются:

- *«ответ»* на устные и письменные вопросы;
- подготовка докладов и стенгазет;
- проведение исследований, наблюдений, моделирование;
- дизайн, игры, мастерство;
- тестирование, проверки и так далее **[186,с.13-36].**

Проведение такой деятельности *(в дополнение к тому, что это помогает в учебе ученикам)*, даёт возможность учителю стараться исправить свои недостатки и повысить свой уровень квалификации и профессиональных знаний **[190,с.49].** Чтобы быть в курсе дел об уровне и качестве успеваемости учащихся лучше учитывать всю упомянутую деятельность в качестве полезных инструментов процессуальной оценки.

Для создания качественного обучения и более правильного суждения учеников, по словам учёного Ирана* [112,с.56] *в системе образования обучения и воспитания:

- ▪ формируется оценивание;
- ▪ повышается доверие;
- ▪ укрепляется обучение учащихся, осведомляя учителей о сильных и слабых сторонах учебной программы, и успеваемости учащихся в процессе преподавания / обучения;
- ▪ повышается интерес к исследованию и мышления;

▪ усиливается инициатива и групповая деятельность, обеспечивающая соответствующую обратную связь для непрерывного участия учащегося в преподавательской деятельности и принятия соответствующих процедур для улучшения процесса. И это является ещё одним доводом, основанным на том, что система критериального оценивания является, лучшим процессом обучения.

В отличие от критериального оценивания в методах традиционного оценивания основным лицом в классе преимущественно является учитель, и в таких классах учитель сначала выбирает ученикам учебные цели, а затем приступает карточным методом к проверке и его оценки. Безусловно, учитель не может карточным методом оценить, судить и высказывать мнение обо всех знаниях, способностях и обозрении учащегося.

Как показали многочисленные исследования, академические достижения уроков математики не только находятся под влиянием структур знаний и процессов обработки данных, но и также связаны с мотивационными факторами, таких как: *верование, взглядов, ценностей и тревоги* **[83].** Следовательно, учителям необходимо обращать внимание на другие части обучения, в том числе *эмоциональные,* т.е. улучшить преподавание урока математики.

В проведённых исследованиях некоторых учёных Ирана в вопросе образовательной оценки учащихся с использованием были получены следующие результаты:

▪использование дневника делает учащегося активным и самостоятельным;

▪создает внутренний стимул учащимся;

▪улучшает достижения;

▪расширяет навыки социальных отношений;

▪даёт возможность диалога и разговора между учителем и учеником и является соответствующим инструментом и методом для демонстрации обучения.

Учителя, которые используют традиционные методы оценки, имеют меньше словесного общения со своими учениками и дают им меньше и меньше возможностей для свободной деятельности и обязанностей. Исследования, проведённые на основе влияния качественной оценки на обучение учащихся с точки зрения познавательного, социального, эмоционального и творческого поведения в исполнении учащихся, говорят о том, что подобный тип системы оценки господствующий над классом даёт положительный эффект в этих направлениях. Результаты исследования ещё одного иранского учёного **[180,с.80]** показывают, что, всякий раз, когда формирующее оценивание с обратной связью связано с учащимися, то оно имеет прямую корреляцию с уровнем академической успеваемости.

Из вышесказанного можно отметить, если результаты формирующей оценки не имеют обратной связи с учащимися, то есть оценки, которые получили учащиеся на экзаменах, значит, учащиеся остаются не информированными. В данном случае, формирующая оценка не будет иметь прямую корреляцию с уровнем академической успеваемости.

Ещё один не малоизвестный иранский учёный Джафари **[94]** пришёл к выводу, что основной эффект обратной связи на разных уровнях, без обратной связи, отрицательной обратной связи и достойной положительной обратной связи, по существу не показывают значительные различия. В то время как основной эффект, связанный с обратной и другой связью, показывает существенное различие. Значит, обратная связь становится причиной проявления интереса учащихся к учебным темам.

Так, Тавак Нажад **[157,с.40]**, проведя исследования с учителями математики, делает выводы, что **92%** учителей математики считают, что невнимательность к проведению учебных экзаменов *(формирующего оценивания)* и рассмотрение её результатов оказывает влияние на успеваемость учащихся; **90%** учителей математики считают, что невнимательность учителей к поощрению и поддержки позиции учащихся *(без обратной связи)* оказывает влияние на отсутствие их успеваемости.

Учёный Шах Замани **[192]** обнаружил, что учащиеся убеждены, что постоянная оценка в эффективном обучении является причиной устранения проблем обучения и их академической успеваемости. Также учёные Фараджоллах и Хакики **[162]** пришли к выводу, что между обучением учащихся с непрерывной оценкой и обучением учащихся с итоговой оценкой существует значительная разница. Планированная группа во всех испытаниях на различных уровнях обучения и творческой силы оказалась лучше, чем не планированная группа. Сепаси **[152,с.385]** провёл свои исследования на уроках математики, пришёл к выводу, что существует значительная разница в успеваемости урока математики учащихся экспериментальных групп по сравнению с их одноклассниками, которые не были под влиянием формирующих тестов. Известный учёный Муртаза Нажад **[124,с.13-36]** пришёл к выводу, что относительно эффективности проекта критериальной оценки в улучшении обучения учащихся между учителями и родителями существует консенсус. Они считают, что этот проект стал причиной большего взаимодействия между родителями и чиновниками школы.

Учителя предусматривают эффект этого метода в больших классах. Совершенствование опыта работы нуждается в специальных навыках, которые усложняют работу учителей. Оценивание учащихся не находится под влиянием личных суждений. Карими **[180,с.16]** пришёл к выводу, что критериальное оценивание достигло своей цели, являющиеся увеличением психического здоровья среды обучения.

Мусави **[125,с.100]** показывает, что с точки зрения сокращения тревоги, психической релаксации и создания интереса к обучению, родители имеют положительные взгляды. Фатхабади **[164,с.5]** в одном исследовании показал, что существуют значительные различия между экспериментальными и контрольными группами в успеваемости по математике, экспериментальным наукам, персидскому языку и орфографии персидского языка. Иса-заде **[102]** пишет, что между учащимися критериального оценивания и учащимися балльного оценивания в области академической успеваемости и

поведенческих проблем существует значительная разница, но в области социальных навыков нет существенного различия между этими двумя группами.

Гияси, Касими и Ходжа Бехджани **[89]** пришли к выводу, что социальные навыки учащихся критериальной группы, растут больше, чем в традиционной группы. Также Нусрат Нахуки **[132,с.34]** пришёл выводу, что в тесте успеваемости по математике уровень обучения и успеваемости учащихся группы критериальной оценивании было больше, чем учащихся группы традиционной оценивании. Салехи **[149,с.54]** получил следующие результаты: в тесте успеваемости по математике уровень успеваемости девочек-учащихся по критериальному оцениванию больше, чем уровень успеваемости девочек-учащихся по балльному оцениванию. Ализаде **[72,с.40]** достиг следующих результатов: с точки зрения учителей и родителей критериальное оценивание становится причиной большего взаимодействия родителей с администрацией школы, а также имеет большое влияние в улучшении поведения учащихся. Влияние критериального оценивания в психологическом и душевном улучшении учащихся оценивается положительно.

Фороги Абри **[165,с.60],** Кавепур Абракои **[105]** пришли к выводу, что формирующее оценивание оказывает влияние на успеваемость, а также повышение активности учащихся. Зареи Завареки **и Резаи [98]** пришли к такому выводу, что успеваемость, мотивация достижения и наблюдения относительно экзамена экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой значительно увеличена. Результаты этого исследования показали преимущество успеваемости, мотивации достижения и наблюдения относительно экзамена тех учащихся, которые обучались через электронную книгу. Джафари **[94]** получил следующие результаты: основной эффект обратной связи на производительность не показывает существенное различие, тогда как основной эффект на связи показывает существенное отличие.

Относительно сравнений в общем масштабе семьи и всех учащихся *(учениц и учеников)*, которые были оценены критериальным и традиционным методом, не отличались. Кроме того, результаты показали, что участие и активность в классе, и взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем в классе в группе критериального оценивания больше, чем группы традиционного оценивания. Но, их дисциплин было меньше, чем в традиционном оценивании. Участие и активность в классе, дисциплина и взаимодействие друг с другом и с учителем среди девочек в группе критериальной оценивании больше, чем мальчиков.

Резаи **[140,с.82]** отметил, что в области психологических и подвижных перемен между двумя группами учеников критериальной и количественного оценивания разница существенная. Но эмоциональных различий между этими двумя группами не были значительными. **Зареи [99]** в одном исследовании пришёл к выводу, что критериальное оценивание увеличивает участие и активность в классе, взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем в классе, и дисциплину, господствующую над классом больше, чем традиционной оценивании.

Результаты наблюдений показали, что участие и активность в классе, взаимодействие учащихся друг с другом, с учителем в группе, критериальное оценивание было больше, чем в группе традиционного оценивания, но у их дисциплин было меньше, чем у группы традиционного оценивания. Также в группе критериального оценивания участие и активность в классе, дисциплина и взаимодействие друг с другом и с учителем среди девочек, было больше, чем мальчиков и даёт возможность для самооценки, саморегулируемого обучения, размышления и развития индивидуальных навыков.

Учащиеся, которые оцениваются по знаниям методом тестирования, по сравнению с учащимися, чьи знания, которые оцениваются традиционным методом пользуется:

- ✓ большей мотивацией успеваемости;
- ✓ имеют более положительное отношение к школе;

✓ достигают более высокие академические достижения в области психологических, подвижных и познавательных успехов.

Махер и его коллеги **[116,с.71-92]** в своих исследованиях пришли к выводу, что план критериального оценивания оказал положительное влияние на эмоциональную характеристику учащихся и сумели содействовать в развитии их эмоциональной продуктивности. Учителя, следующие по плану критериального оценивания, уделяют больше внимания познавательному, эмоциональному и физическому развитию учащихся.

Результаты наблюдений показывают, что участие и активность в классе, взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем в группе критериального оценивания было больше, чем в группе традиционного оценивания. Результаты иранских исследований показывают, что **95%** критериальное оценивание на уровне доверия имеет большое улучшение качества процесса обучения учащихся.

Из всего вышесказанного можно подвести итог по классификации результатов исследований, связанных с критериальным оцениванием, как фактора повышения качества обучения в целом и указать его воздействие на следующие:

• Повышение интереса, положительное отношение к школе и образовательной деятельности, создание внутренней мотивации и мотивации академической успеваемости, создание душевного равновесия у учащихся, повышение психического улучшения учебной среды и уменьшение тревоги.

• Получение активных и независимых учащихся, развитие коммуникативных и социальных навыков, возможность для общения и диалога между учителем и учеником, позитивное сотрудничество между учащимися, более тесное взаимодействие родителей с администрацией школы, развитие социальных навыков.

• Высокая успеваемость и когнитивные знания, повышение качественного уровня обучения, влияние на успеваемость по предметам,

экспериментальным наукам, персидскому языку и орфографию, завершение творческих действий, большие навыки в решении проблем.

Обращая внимание на рассмотрение вышеуказанного анализа исследований, и также с точки зрения их важности и необходимости, было выявлено, что по отношению к критериальному оцениванию не было проведено никакого конкретного исследования.

Таким образом, в экспериментальной работе мы намерены рассмотреть критериальное оценивание на уроках математики в четвертых классах начальных школ, а также определить, достигло ли критериальное оценивание увеличения навыков урока математики и оказывает ли он положительный эффект на привлечение к этому уроку.

II.2. Опытно-экспериментальная работа по критериальной системе оценивания на уроках математики учеников младших классов, как результат качества обучения

В современном мире в различных областях науки произошли существенные изменения. Подход к критериальному оцениванию в Иране и в некоторых других странах не является исключением. Среди влиятельных факторов, которые стали причиной этих изменений можно указать на теории, рассмотренных в педагогике и методологии.

Учитель для создания активности и созидания должен устанавливать связь с учеником, обращать внимание на качество обучения, страсть, интерес и восприятие ученика и не воспринимать оценку только как критерий оценивания. Учитель должен выявить скрытые способности и таланты ученика, развивать его внутреннюю мотивацию и учить понимать, а не запоминать. План занятия должен быть гибким с использованием различных методов преподавания, обогащённую среду для облегчения, и повышения качества преподавания, а также развивать творческое мышление и не использовать навязанных рычагов.

Учитывая, что настоящая тема изучает связь и анализ основ перехода к критериальному оцениванию, можно представить методы оценки в учебной программе:

1. Предоставление честную обратную связь для учащихся.

2. Самооценка может быть наилучшим видом оценки.

3. Можно использовать контрольный список и контрольные формы *(интернет ресурсы)*

4. Оценка под контролем учителя осуществляется оцениванием знаний ученика в процессе обучения.

5. Экзаменом и оценкой мы не приводим дела в порядок. Показательный объект познания является конечный результат, но продолжение процесса является обучение, в котором заинтересован ученик .

6. В начальном периоде оценивание не является только основным источником оценки, а используется в духе товарищества вместо конкуренции Биябангард [**85,с.74-98]**

Согласно методам гуманистического оценивания наблюдается, что все методы, в принципе входят в критериальное оценивание.

Таким образом, можно отметить, что планирование критериального оценивания - теория конструктивного обучения или конструктивизма.

Термин *«конструктивизм»* происходит от инфинитива *«construct»,* который означает «построить» здесь под словом *«строить»* подразумевается знание.

Теория, в которой, помимо проблемы существования, знаний, позиции науки и техники, направления мировоззрения, идеологии, систематизировались в определённых рамках направления их движения, а также потребностей личности и общества **[134,с.126], [122,с.16-100].**

В настоящее время оценивание рассматривается как неотъемлемая часть процесса преподавания – обучения, которая осуществляется вместе с обучением и состоит в тесной связи в непрерывном виде, вместо

концентрирования внимания на классификации учеников, и усвоения ими материала.

Необходимо категорически изменить способы и методы оценивания, ибо каждый учебный год огромное количество учащихся претерпевают неудачу и уходят от учёбы. Поведение, которое имеет внутренний и эмоциональный характер *(аспекты),* например: отношение, взгляд, оценивание ценностей соотносятся с эмоциями.

Хотя педагоги и программисты в деле программирования уроков и способов оценивания успеваемости учеников, учитывают и много других аспектов, но зачастую не достигают этой цели, поэтому необходимо выявить причины неуспешности:

- ***Во-первых***, нельзя недооценивать эмоциональное поведение: воспитатели недооценивают эмоциональное поведение учеников или ученики не проявляют эмоциональное поведение, которое отвечало бы требованиям учителей. Другими словами в обществе, ожидается от школ и преподавателей создание более когнитивных, а не эмоциональных изменений.

- ***Во-вторых***, влияние когнитивного обучения на эмоциональное поведения: некоторые считают, что умение учиться когнитивному обучению может привести к эмоциональному поведению. Они уверены, что между способностями *(когнитивным поведением*) и отношением *(эмоциональное поведение)* существует связь. В результате, способный и талантливый преподаватель через использование когнитивных способностей *(навыков)*, развивает у учеников мотивацию. Однако настоящее исследование показывает, что эти два вида деятельности не всегда зависимы друг от друга и встречаются вместе.

- ***В-третьих,*** необходимо учитывать период изменения в эмоциональном поведении.

- ***В-четвертых,*** измерения в эмоциональном поведении являются менее надёжными. В измерении таких поведений существует вероятность ложных и заблуждающихся ответов, которые задаются респондентам.

Несмотря на трудности в оценке эмоционального поведения, учителя должны обращать особое внимание на оценки эмоционального поведения учеников. Для улучшения эмоциональной оценки деятельности учеников, первым, делом учитель должен совершать и стремиться быть ясным и чётко выраженным в словах и в поведении.

Некоторые учёные предлагают, учителям иметь с собой записную книжку и записывать в ней все необходимые, положительные и отрицательные явления в поведении учеников относительно уроков, куда входят: ▪ непослушание, ▪ грубость, ▪ нехорошее поведение, ▪ не усвоенность темы занятий, ▪ отсутствие учебных принадлежностей в процессе занятий и т.д.

Таким образом, чтобы определить эмоциональные цели, можно применять различные методы, в том числе: ▪ наблюдение, ▪ анализ событий, а также ▪ анкетирование. Иранские учёные такие, как Кохистани и Халилзаде **[111,с.90-91]**, отмечают, чтобы достичь, основной результат, можно применять различные методы и инструменты.

Познание или мышление являются одним из основных и важных способностей человека. Развитие *(подъём)* сверх познания, является основной целью в процессе обучение и воспитание.

Сверх познание, имеет важное значение для обучения в том смысле, что ученик может догадаться: ▪ как, ▪ почему, ▪ когда учиться, ▪ что учить ▪ каким образом учить. С другой стороны обучение, влияет на учащихся и контролирует ними, в том смысле, чтобы ученики действительно обучались или способны ли они находится под воздействием своего мышления. Ученики, используя процессы обучения, осознано понимая, занимаются самооценкой и самоанализа. Важно подчеркнуть, что самоописание (*ЭССЕ)* является одним из применимых методов в процессе критериального оценивания, которое часто применяется со стороны преподавателей.

Особого внимания требует обратная связь. Положительная и систематизированная обратная связь является основной часть обучение и

воспитания, которая поможет ученикам, ознакомиться с системой обучения. Метод обратной связи, как уже отметили, предоставляет ученикам информацию о качестве их деятельности в деле успеваемости, для того, чтобы они сами осознали состояние своей деятельности, т.е. на основании чего они действовали правильно или нет. В этом процессе учитель руководить учениками и направляет их на правильный путь.

В другом понимании, обратная связь в большинстве случаев является представлением, того, что и каким образом ученики будут улучшать в своей деятельности в будущем. Так как, ученик осознаёт, что он достигает успеха, его самооценка и доверие к себе становится выше и постепенно внешние его воспоминания дают свои результаты на внутренние стимуляторы.

В этой связи мы можем отметить, что ученики начальных классов, обычно стараются достигать маленьких и краткосрочных целей, поэтому постоянные системные оценивания показывают положительную реакцию. Настоящее исследование является сопоставительным анализом.

Объектом исследования являлись все ученики четвертого класса, включая девочек и мальчиков начальной школы города Дезфул.

На выбранное исследование **30%** респондентов находились в группе критериального оценивания, а **70%** в группе количественного оценивания.

Регионы и местность города Дезфула развиваются неравномерно. Таким образом, успеваемость учеников зависит от уровня их развития. Поэтому, самый подходящий вид отбора образцов в настоящем исследовании является классификацией, в которой на основе следующей таблицы учителя были привлечены в работу.

Таблица № 1. Количество школ и учителей.

Количество школ и учеников	Школа для девочек (балльное)	Школа для девочек (критериальное)	Школа для мальчиков (балльное)	Школа для мальчиков (критериальное)	Всего кол-во школ и учеников
Кол-во школ	**3**	**3**	**3**	**3**	**12**
Кол-во учеников	**60**	**60**	**60**	**60**	**240**

Как видно из **таблицы № 1**, из числа **240** выбранных для тестирования учеников, **60** девочек учились в трёх (3) школах, в которых практиковалось бальное оценивание. Остальные **60** девочек учатся в школах, с использованием критериального оценивания. Такое соотношение данных также относится и к мальчикам.

Таблица 2. Исследования регионов на основе уровня развития различных регионов города Дезфул

Вид оценивания	**Количественно-бальное**				**Критериально-качественное**			
Принадлежность школы к определённому полу	**Школа для девочек**		**Школа для мальчиков**		**Школа для девочек**		**Школа для мальчиков**	
Статистика	**Кол.во школ**	**Стат.**	**Кол.во школ**	**Стат.**	**Кол.во школ**	**Стат.**	**Кол.во школ**	**Стат.**
Развитые регионы	**1**	**20**	**1**	**20**	**1**	**20**	**1**	**20**
Малоразвитые регионы	**1**	**20**	**1**	**20**	**1**	**20**	**1**	**20**
Не развитие регионы	**1**	**20**	**1**	**20**	**1**	**20**	**1**	**20**
Итого	**3**	**60**	**3**	**60**	**3**	**20**	**1**	**60**

Как видно из **таблицы № 2** из всех развитых, малоразвитых и неразвитых регионов были выбраны по одной школе для девочек и мальчиков по одному классу с 20-ю учениками, общее количество классов составляет **12** классов, с 20 учениками в каждом.

Для сопоставительного анализа способностей к математике, исследователь считает, что учителю необходимо для изучения учеников,

составлять два плана проверки уровня усвоения математических задач, то есть провести конкурс *(экзамен)* ***нового типа, т.к. проводимые раньше конкурсы*** *(экзамены),* ***в образовательных и научных кругах, были без результатными и не отвечали стандартным требованиям образования Исламской Республики Иран:***

♦ Экспериментальное тестирование – *«Привязанность способностей учеников двух групп по усвоению математики»*.

♦ Анкета-вопросник – *«Привязанность способностей учеников двух групп по преподаванию математики»*.

Цели и задачи обучения предмета математики были сформулированы на основе книги, которая считалась как руководством общей математики. Важно подчеркнуть, что данная книга является основным документом по преподаванию математики в школах Ирана, которая была подготовлена и утверждена Департаментом планирования учебных программ и изданий учебников Министерством образования Ирана.

Были выбраны вопросы тестирования на основе внимательного изучения учебника по математики и других источников, в том числе и результаты эксперимента Теймз, где **65 вопросов**, связанных с математическими способностями в учебных целях и **97вопросов** относительно этого вопроса. Вопросы тестирования были составлены с учётом точки зрения специалистов и методистов предмета математики. В результате были отобраны и составлены **47 вопросов** относительно проверки функции способностей и **67 вопросов**, связанных с наблюдениями за функциями преподавания урока математики.

Настоящее исследование было выполнено в три этапы.

На первом этапе, как мы уже отметили, были выбраны в качестве примера школы, где неожиданно и без предупреждения в качестве объекта исследования были выбраны два ученика, которым были заданы вопросы, согласно составленных тестов. В ходе тестирования, вопросы, которые были трудными, разъяснялись, чтобы ученики поняли их суть.

Заключительный этап тестирования был проведён в месяц Исфенд(2011 - 1390)года и в месяц Урдибихишт (2012 - 1391) года среди учеников четвертого (4) класса.

Для проведения анализа и проверки данных исследований, было проведено тестирование **«ANOVA»** среди учеников двух групп, с применением критериальной и количественной оценки.

Анализ исследования данных *(результатов)* показал, что один из частей любого исследования является анализом данных, полученные в результате исследования и описание анализа применяемый на основе полагающей описательной статистике. Критериальная статистика даёт возможность исследователю, заключить исследование как влияющее и смысловое исследование.

Таким образом, данные будут предусмотрены и проанализированы в трёх частях:

1. В таблицах были разделены объекты исследования на основе пола, виды тестирования, т.е. тестирования по проверке взгляда *(наблюдения)* способностей.

2. Таблицы и диаграммы были созданы на основе гипотезы исследование, которые получены в результате анализа исследовании статистики.

3. В главе представлены особенности описательных экспериментов исследования и шкалы описательных показателей, связанных с изменениями исследования.

Данные представлены в диаграмме № 1.

Диаграмма № 1. Разделение группы участников в тестирование с учетом пола.

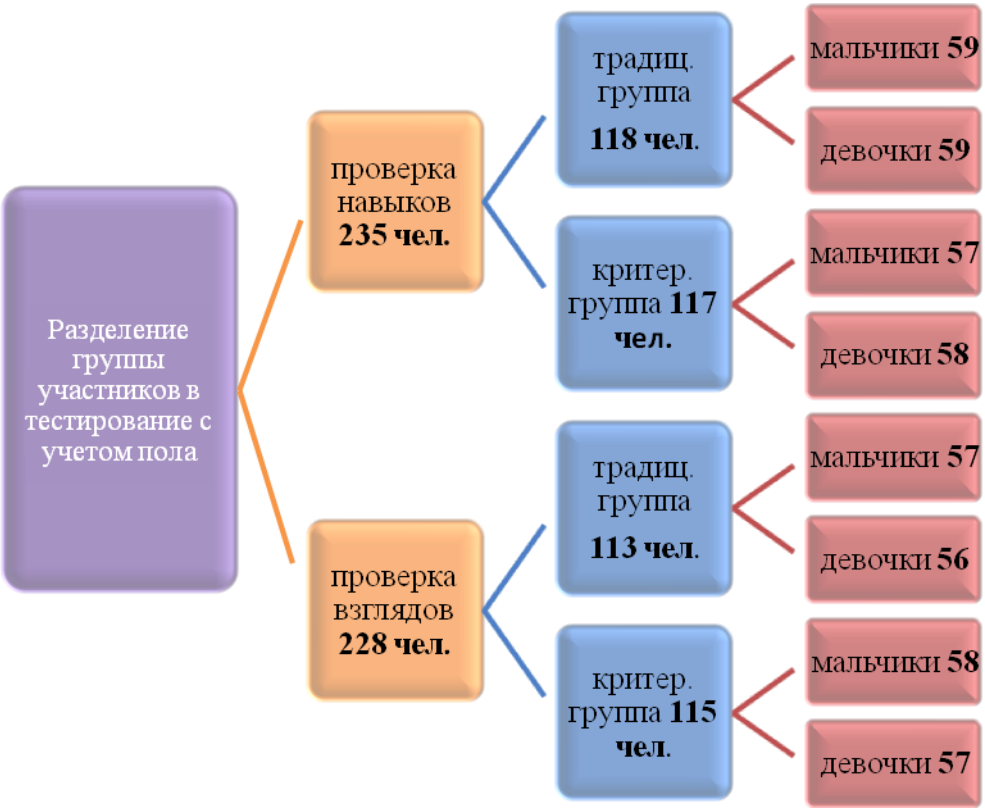


Диаграмма № 1 показывает, что **235 учеников** участвовали в тесте при проверке математических навыков, из них **118 чел. – 59 мальчиков** и **59 девочек** были проверены традиционным оцениванием, а **117 чел.** участвовали в тесте, проверяемым по методам критериального оценивания, из них **57 мальчики и 58 девочек**. Также по данным настоящей диаграммы можно понять, что **228 чел.** участвовали в тесте, проверяющий взгляды и из них **113 чел**. были в группе по традиционному оцениванию, в составе **57 мальчиков и 56 девочек. Остальные 115 чел**. участвовали в группе, проверяемой по критериальному оцениванию – из них **58 мальчики и 57 девочек.**

Участвующие группы были разделены на две группы согласно двум видам оценивания – *количественное и критериальное*, которое указано в **таблице № 4.**

Таблица № 4. Разделение участников групп в тестировании на определение навыков

Группы	Количество человек	В процентном соотношении (%)
Количественное (традиционное)	**118**	**50,22**
Критериальное	**117**	**49,78**
ИТОГО	**235**	**100**

Как показывает **таблица № 4** общее число исследуемых составляет **235** человек из них **118 человек,** т.е. **50,22%** являются участниками группы по *количественному (традиционному)* оцениванию, и **117 человек,** т.е. **49,78%** учатся в группах с использованием *критериального оценивания*.

Таблица № 5. Разделение участников групп в тестирование на определение сообразительности

Группы	Количество человек	В процентном соотношении (%)
Количественное (традиционное)	**113**	**49, 56**
Критериальное	**115**	**50,44**
ИТОГО	**228**	**100**

На основе показаний **таблицы № 5**, общее число участвующих было **228 учеников,** из этого числа **113 учеников**, т.е. **49,56%** контролированы на основе *метода традиционного оценивания*, а **115 учеников – 50,44%** *критериального оценивания*.

Разделение группы участвующих в исследовании можно наблюдать **в**

диаграмме № 2.

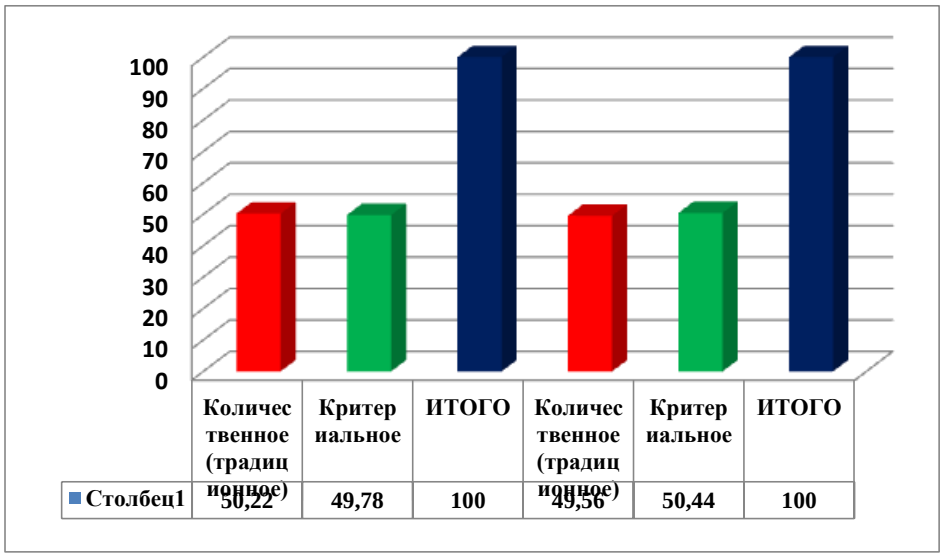


Таблица № 6. Разделение группы участников методом

<u>традиционного оценивания</u> в тестирование проверки творчества с учётом пола

Пол	Традиционное оценивание (бальное)	В процентном соотношении (%)
мальчики	**59**	**50**
девочки	**59**	**50**
ИТОГО	**118**	**100**

В таблице № 6 показано, что **59 мальчиков (50%)** и **59 девочек (50%),** в общем количестве **118 человек** участвовали в тестах проверяющих навыки методом балльного оценивания.

Таблица № 7. Тестирование методом <u>критериального оценивания</u> на определение сообразительности с учетом пола

Разделение группы участников методом критериального оценивания в тестировании на проверку творчества с учётом пола		
Пол	**Количество**	**В процентном соотношении (%)**
мальчики	**59**	**50,42**

девочки	**58**	**49,58**
ИТОГО	**117**	**100**

Из таблицы видно, что **59 мальчиков (50,42%) и 58 девочек (49,42%),** в общем количестве **117 человек (100%)** участвовали в тестах, проверяющих навыки методом критериального оценивания.

Результаты показаны в диаграмме № 3.

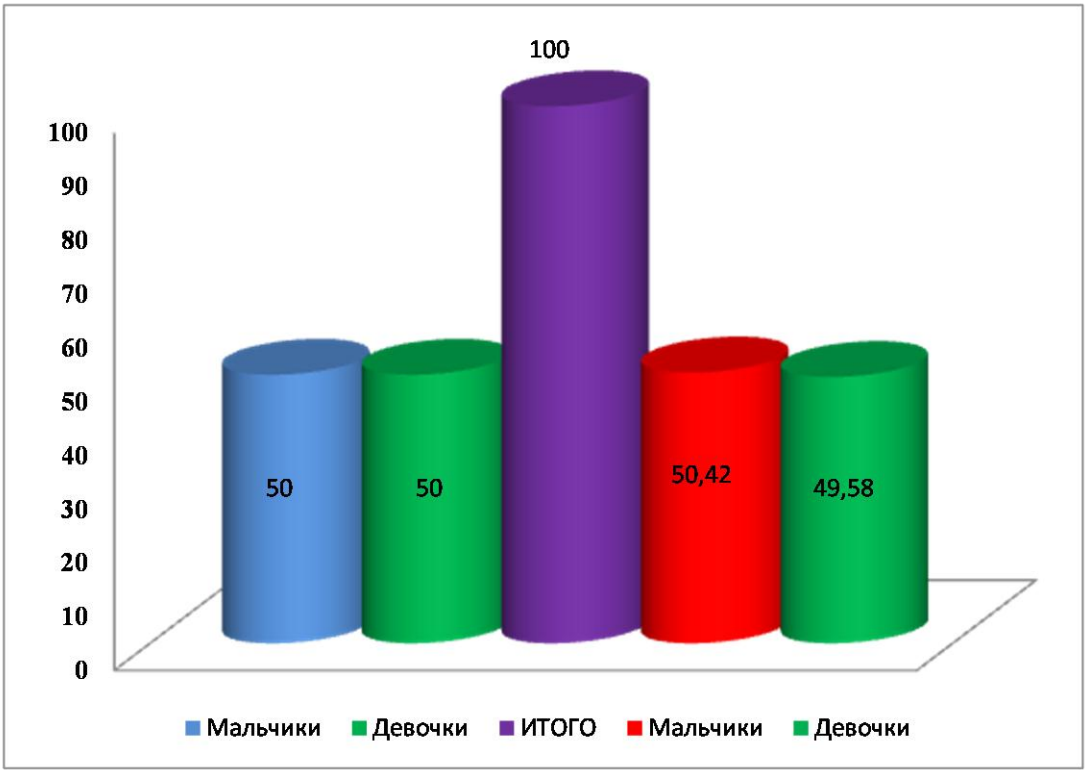


Таблица № 8. Разделение участников <u>методом традиционного</u> оценивания в тестирование на основе направленности (соображения) с учётом пола

Пол	Количество	В процентном соотношении (%)
мальчики	**57**	**50,45**
девочки	**56**	**49,55**
ИТОГО	**113**	**100**

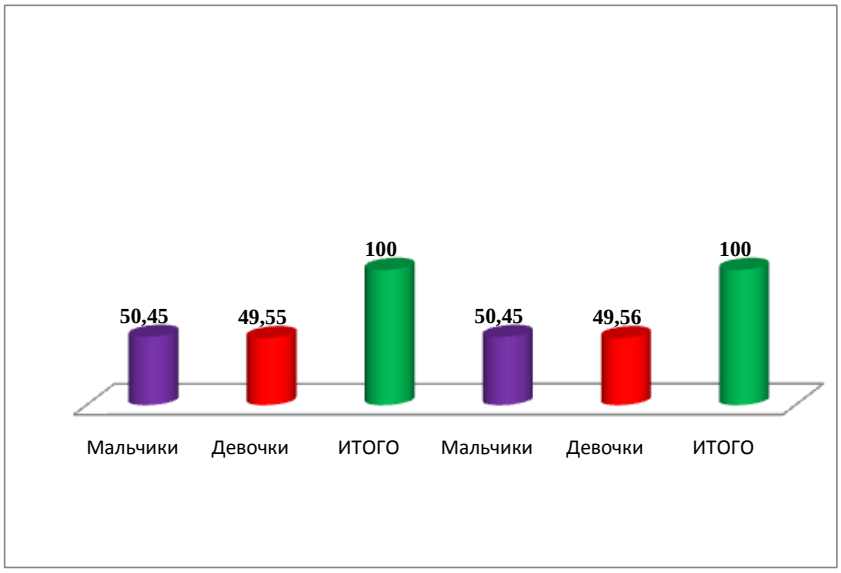
Таблица № 8 показывает, что **57 мальчиков (50,45%) и 56 девочек (49,55),** в общем **113 человек (100%)** участвовали в тестов, проверяющих взглядов традиционным методам оценивания.

Таблица № 9. Разделение групп участников на основе тестов, проверяющих взгляды методом критериального оценивания с учетом пола.

Пол	Количество	В процентном соотношении (%)
мальчики	**58**	**50,44**
девочки	**57**	**49,56**
итого	**115**	**100**

Таблица показывает, что **58 мальчиков (50,44%) и 57 девочек (49,56%),** итого **115 человек (100%)** участвовали в тестах, проверяющих взгляды методом традиционного оценивания.

Результаты таблицы № 8 и таблицы № 9 в общем соотношении изображены **в диаграмме № 4.**



Статистические критериальные показатели. В продолжение можно остановится на статистические критериальные показатели, такие как среднее, стандартное отклонение, минимальное и максимальное, которые показаны в исследование. Параметры отображены в **таблице 4-5**

Критериальные показатели, такие как:

▪ среднее;

▪ стандартное отклонение;

▪ минимальное;

▪максимальное.

Параметры показаны и отображены в таблицах № 10.

Таблица № 3. Среднее, стандартное отклонение, минимальное и максимальное оценки переменных в тестирование на творчество.

Статистика / Переменные: Цели, направленность (со-ображение)	Количественное		Сравнение	Критериальное	
	Количество учеников	Средний показатель		Количество учеников	Средний показатель
Связь относительно математики и её применения	**113**	**54.53**	**>**	**115**	**58.98**
Осознание математики в повседневной жизни	**113**	**25.29**	**>**	**115**	**26.56**
Применение анализа, аргументация, мышление и логика в различных сферах жизни	**113**	**16.67**	**>**	**115**	**17.59**

Оценивание своих воспитательных способностей и творчества по математике	**113**	**30.07**	**>**	**115**	**30.88**
Внимание на окружающие явления и их отношение к математике	**113**	**26.17**	**>**	**115**	**26.73**
Применение методов, математические введения и столкновение их с общественными проблемами	**113**	**55.92**	**>**	**115**	**62.66**
Средние показатели навыков	**113**	**208.69**	**>**	**115**	**223.42**

Как видно из **таблицы № 3** сравнение средних показателей двух типов целей в двух исследуемых количественных и качественных группах показывает, что все средние показатели цели на основе направленности (соображение) относящиеся к группе по критериальному оцениванию больше, чем показатели целей в группе по балльному оцениванию. Иначе говоря, в общем, ученики в группе по критериальному оцениванию проявляли больше интереса к математике. Эти результаты показывают, что применение критериального оценивания положительно повлияли на уровень знаний учащихся и повышали их интерес к урокам математики.

Таблица № 4. Среднее, стандартное отклонение, минимальное и максимальное оценки переменных в тестирование на основе направленность (соображение)

Статистические показатели	**Количественное оценивание**		**Сравнение (больше, меньше)**	**Критериальное оценивание**	
	Количество учеников	**Средний показатель**		**Количество учеников**	**Средний показатель**

Переменные цели к творчеству					
Количество	**118**	**35.65**	**>**	**117**	**40.34**
Измерение	**118**	**35.65**	**>**	**117**	**40.34**
Простое считывание	**118**	**8.19**	**<**	**117**	**8.18**
Умственные действия	**118**	**15.86**	**>**	**117**	**17.25**
Приблизительное количество	**118**	**2.51**	**>**	**117**	**2.65**
Приблизительное моделирование	**118**	**4.78**	**2.14**	**117**	**4.78**
Применение геометрического моделирования	**118**	**4.92**	**>**	**117**	**5.05**
Геометрические показатели	**118**	**15.93**	**6.42**	**117**	**18.49**
Составленные гипотезы	**118**	**1.88**	**>**	**117**	**2.58**
Открытие и подтверждение	**118**	**19.41**	**>**	**117**	**22.21**
Применение инструментов	**118**	**24.75**	**>**	**117**	**28.93**
Решение проблемы	**118**	**3.16**	**>**	**117**	**4.84**
Средние статистические показатели творчества	**118**	**164.61**	**>**	**117**	**187.52**

Как видно из **таблицы № 4** кроме целей «цифрового счета», «геометрических наглядностей» и «идеализации, прогнозировании и моделировании» средние показатели всех других целей в группе по критериальному оцениванию больше чем у группы по балльному оцениванию. В общем, ученики группы по критериальному оцениванию проявляли больше

навыков по математике. Эти результаты говорят о том, что применение критериального оценивания положительно влияло на проведение тестов и увеличивало навыков учащихся в уроках математики. Этому способствовали многократные собрания с родителями о результатах деятельности учеников, специальный дневник по критериальному оцениванию, самопроверка, отмена оценок в тестах и др. Эти методы не используются в классах с применением балльного оценивания.

Для измерения обоснованности тестирования *«способности»* и *«направленности»,* было выбрано 13 педагогов. Среди них были три учителя математики.

Для измерения обоснованности тестирования *«способности»* и *«направленности»,* было выбрано **10** педагогов. Среди них были три учителя математики.

Им было дано задание, чтобы они определили связанность вопросов и гипотез по четырём степеням: ▪ *высокая,* ▪ *боле высокая,* ▪ *средняя,* ▪ *низкая*. Затем, итоги их точек зрения делились на две группы – *сильная и слабая связь*. Наконец стало ясно, что отношения от **77%** до **100%** процентов специалистов, определили *высокую степень*.

Для оценивания «*уровня способности»,* был использован **тест *Кронбаха*** с коэффициентрм **88.** Надёжный коэффициент тестирования на *«способность»* показал **89**, который значит, что запланированные тесты, являются надёжными и принятыми.

Для оценивания уровня *«направленности»* в тестировании, был использован **тест Каронбаха** с коэффициентом **88.** Надёжный коэффициент теста на *«направленность»* составлял **88** коэффициентов. Эта говорит о том, что показатели являются приемлемыми и надёжными.

Между традиционным и критериальным методом оценивания учеников четвертого класса города Дезфул, с учётом психологических целей, существует значительная разница:

1. Обучение математики;

2. Мере;

3.Численности;

4.Умственных операций;

5.Приблизительной численности;

6. Использование диаграммы (моделирование);

7. Геометрических показателей;

8. В выводах гипотезы и теории;

9. Открытие и аргументации;

10. Использование инструмента;

11. Решение проблемы.

Результаты анализа, приведены в **Таблице 12.**

Таблица 12. Дисперсионный анализ сравнения навыков по усвоению математики

Источник изменений	Общие показатели	Степень свободы	Средние показатели	Относительно «F»	Значительность уровня «P»
Между группами	18495,465 33018,318 348616,3378	1 233 234	18495,465	13,054	000

Анализ результатов **таблицы № 12** показывает, что данная гипотеза утверждается. Иными словами, между показателем критериального оценивания и «навыков освоения математики» учениками существует связь, то есть, осуществление целей математических навыков намного больше наблюдалась в тех группах, в которых учителя использовали методы критериального оценивания, нежели в группах, в которых были использованы традиционные методы оценивания.

На основе анализа данных **таблицы № 12** мы видим, что относительно «**F»**, то есть фактора усвоение математики ровен **13,054**. Этот показатель равен **000.** Результаты показывают, что обучение математике и степень навыков усвоения между учащимися в двух группах - традиционной и критериальной существует значительная разница.

Таким образом, между методами оценивания *(традиционным и критериальным)* с учётом психо-моторных целей преподавания математики *(навыков счёта; измерение; цифровое считывание; интеллектуальные операции; приблизительный счёт цифр; моделирование; использование таблиц; геометрическое видение; создание гипотезы и теории; доказательство; использование инструментов; решение задач)* среди учащихся четвёртого класса г. Дезфуля существует значимая разница.

Между традиционным и критериальным методами оценивания среди четвертых классов, с учётом направленности по обучению математики, существуют значительная разница:

1. отношение и интерес к математике и её приложениям;

2. понимание важности математики в повседневной жизни;

3. использование анализа, рассуждения, математической логики и мышления в жизни;

4. ценообразование на обучение своих математических навыков и возможностей.

5. внимание на периферийные явления и открытия отношения с математикой;

6. использование математических принципов в решении социальных вопросов.

Таблице 13. Результаты дисперсионного анализа.

Источник изменений	Общие показатели	Степень свободы	Средние показатели	Относительно «F»	Значительность уровня «P»
Между группами	**11788,819 351,269**	**1226 227**	**11788,819 351,561**	**33,561**	**000**

Изучение данных **таблицы № 13** говорит о том, что показатель относительно «**F»,** фактор *«степень направленности учеников к математике»* равен **33,561**, количество, которое поверхностно **000.** Таким образом, эти гипотезы свидетельствуют о том, что *«уровень направленности на изучение*

математики» между двумя группами относительно традиционным и критериальном оценивании неоднозначно.

Между методами оценивания, (*традиционным и критериальным*) с учётом мировоззренческих целей обучении математики *(интерес к математике и его применению; осознание значения математики в ежедневной жизни; использование математического анализа, доказательство и логики в различных жизненных ситуациях; оценивание воспитания в себе математических навыков и способностей; наблюдения за явлениями окружающей среды и поиска связи между ними и математикой; использование методов и приёмов математики при столкновении с социальными проблемами)* у учащихся четвертого класса существует значимая разница.

Анализ данных **таблицы №13** показывает, что данная гипотеза утверждается, иными словами между показателем критериального оценивания и «*мировоззренческих уроков математики*» среди учеников существует связь. Иначе говоря, осуществление мировоззренческих целей урока математики в группе, которая оценивалась критериальным оцениванием, было намного больше, чем в группе, которого оценивали согласно традиционным методам оценивания.

В качественных исследованиях говорится, что *«синтез одного сложного явления на отдельные компоненты и многостороннее изучение каждого из компонентов, по необходимости направляет нас на полное познание того явления»* **[69,с.156]**. Поэтому естественно, что успех учебного процесса становится поводом для интереса и положительного взгляда на учебу и в свою очередь интерес и положительный взгляд на учёбу также способствуют учебному прогрессу и такой круговорот действует и на уроках математики.

Таким образом, все доводы, которые играли решающую роль в подтверждении каждой гипотезы, косвенным образом участвуют в подтверждении второй гипотезы.

При рассмотрении некоторых аспектов мировоззренческих и целевых навыков урока математики наблюдается, что между двумя исследуемыми группами не наблюдается существенной разницы.

Выводы второй главы

В данной главе обоснован анализ перехода от балльной системы к критериальной системе оценивания знаний, навыков и способностей учеников в начальных школах ИРИ. Рассмотрены результаты исследований преимущества критериального оценивания и его соответствия с целями обучения.

Отмечается, что по итогам и классификации результатов, можно указать воздействие критериального оценивания на следующее:

• Повышение интереса и положительное отношение к школе и образовательной деятельности.

• Создание внутренней мотивации и мотивации академической успеваемости.

• Создание душевного равновесия у учащихся и повышение психического улучшения учебной среды и уменьшение тревоги.

• Получение активных и независимых учащихся, развитие у них коммуникативных и социальных навыков, возможных для разговора и диалога между учителем и учеником.

• Позитивное сотрудничество между учащимися, более тесное взаимодействие родителей с администрацией школы, развитие социальных навыков.

• Высокий уровень успеваемости и когнитивных знаний.

•Повышение качественного уровня обучения, влияющий на успеваемость по математике, по экспериментальным наукам, персидскому языку и орфографию.

•Завершение творческой деятельности, с приобретением наработанных навыков в решении проблем.

Критериальное оценивание также оказывает влияние и на культуру поведения, и внимание на цели обучения и воспитания.

Обращая внимание на вышеуказанные исследования, с точки зрения важности и необходимости урока математики, стало ясно, что на основе мастерских и наблюдательных целей урока математики и её отношения к критериальному оцениванию в прошлом не было проведено никакого конкретного исследования.

Повышение улучшения психического здоровья в учебной среде или уменьшение стрессов, вызванных от существующей системы оценивания **[178,с.16],** является наиболее важной частью цели критериального оценивания. Цитата **Махерали-заде [118]** указывает на роль оценивания в предоставлении непринужденной атмосферы и предотвращении нежелательного поведения в классе. Поэтому теоретикам критериального оценивания необходимо подготовит научные рекомендации по этому вопросу.

Акцент на процессное оценивание, которое проводится в течение учебного года с использованием различных инструментов способствовало тому, что ученики без ограничения времени и пространства, а также, используя все возможности, в том числе друзей, родителей, интернет, библиотеки и т.д. имели возможность для сдачи функциональных тестов, и, таким образом, у них появляется больше возможности продемонстрировать свои способности.

В традиционном оценивании все старания и подготовка урока оставляется на ночь перед экзаменом. Также остаются неизвестными трудности и проблемы в обучении и в ночь перед экзаменом препятствуют ученикам освоению материала. Особенно, не у всех семей есть возможность, чтобы помогая своим детям, отстранили препятствия, стоящие у них на пути к освоению материала. С другой стороны изменение в поведении и обучении происходит очень медленно и занимает много времени и если были

многочисленные проблемы, препятствующие успеваемость учащихся, то категорически невозможно их преодолеть накануне последних экзаменов. Еще один факт, которого необходимо отмечать, заключается в том, что освоение некоторых материалов зависит от освоения предварительных и материалов или предисловия той науки. Таким образом, если ученик должным образом не освоил какой-нибудь материал, и учитель не выявляя и не устраняя препятствий к его обучению, продолжил проходить новые уроки, изучение новых уроков для этого ученика, которые не научился предпосылки следующих уроков, становится невозможным. Отмена последних или семестровых экзаменов способствовала тому, что больше все усилия к обучению не сводится в дни перед экзаменами.

Заключение.

Оценка очень долгого времени, считалась результатом полученных знаний, оценки были разные, но при этом цели и методы общие. Общая цель оценки обучения «объективность», оценка изменилась для получения лучшего результата.

История использования методов критериального оценивания начинается с 1930 года. В Иране оценивание было реализовано в (1965 - 1344) году во время председательства Махмуд Мехрана и после четырех лет по неопределённым причинам был отменён. Поэтому, сравнительное исследование систем оценивания развитых стран и использование их достижений в сфере образования Исламской Республики Иран может содействовать успешному продвижению критериального оценивания.

Слабые доказательства - ориентированного подхода в следующем:

- тенденция к обобщению и однородности;
- оценка ориентации;
- отсутствие внимания к индивидуальным различиям, ориентированный на результат.

Таким образом, влияние учебных программ - ориентированного подхода, а также отметки доказывают отношение к оценке знаний, чувств, интересов, отношения. Это способ изучения и состояния общения и негативное воздействие на моральный дух и отношение школьников любого возраста. Оценка слабость многих внутренних и внешних исследований был одобрен.

В результате ни один из подходов не подход как лучший метод использования. Таким образом, эти два подхода следует рассматривать как взаимодополняющие, а не противоречивые и невозможные. Многие эксперты считают, что совместное использование комбинированного подхода на практике справедливость и полезность данных помогает (Kyamnsh,2005 - 1384) . Сторонники утверждают, что оценка должна быть комбинированный подход сочетает в себе методы, опираясь на сильные стороны каждого из них

воспользоваться . Таким образом, этот метод сочетает в себе сильные стороны обоих подходов одновременно наслаждаться.

Использование профессиональных психологов и философов в сфере образования при создание и подготовке основ и методов критериального оценивания со стороны Министерства образования Ирана и воспитания, положительно повлияло на успех оценивания и его влияния на учащихся.

Этот метод реализуется в различных странах, например, в начальной школе и средней школе в Японии и Новой Зеландии, в Дании, Германии в первом и втором классе начальной школы, в Ирландии, Англии и Швеции в начальной школе и даже в менее развитых странах, таких как Куба, Фиджи, Гамбии, Парагвае.

Экспериментальное применение критериального оценивания в начальных школах Ирана было положено в учебные годы 1382-83 с охватом 200 первых классов и в учебные годы 1383-84 500 классов, 300 из которых 1-й класс, 200 2-ой класс. После окончательного одобрения этого метода в учебном году1388-89 на критериальное оценивание перешли первые классы, и в последующих годах эти классы продолжили учиться по такому виду оценивания.

Инициаторы критериального оценивания посредством всесторонней и конечно полезной пропаганды смогли убедить и побудить позитивные взгляды руководителей школ и учителей относительно критериального оценивания.

Министерство образования и воспитания каждый год было вынуждено охватить только 30% школ методом критериального оценивания и для осуществления этого оно сотрудничало с опытными директорами, а опытные и заинтересованные в смене системы оценивания директора в свою очередь сотрудничая и поощряя учителей, старались работать для реализации этого проекта.

Применение технологии (фильмы, слайды, брошюры, блоги), бесплатные инструкции и комментарии различных книг о критериальном

оценивании среди школ и учителей показывал важность этой системы и смог привлечь внимания общественности. Увеличение педагогических факультетов для получения степени магистра в Иране способствовал тому, что многие соискатели выбрали тему для научного исследования по вопросам критериального оценивания и положительные результаты этих исследований способствовали позитивным взглядам директоров школ относительно критериальному оцениванию.

Изменение в дневниках учеников вынуждал учителей проходить целенаправленные уроки и стараться к достижениям спланированных в дневниках целей.

Директора были обязаны в конце каждого второго месяца проводить заседания с участием родителей и показывать рабочие папки (портфолио) учеников, объясняя родителям образовательный статус их детей, чтобы они были лучше осведомлены о критериальном оценивании.

В связи с перерывом в традиционной системе учебной программы, философия образования, учебных программ и оценки (оценка извлечения уроков) доступны, проводить исследования о связи между тремя компонентами области неотъемлемой в учебном плане необходимости.

Учитывая, что каждый из одних только количественных и качественных подходов не может удовлетворить образовательные потребности, сочетание этих двух подходов, предлагается гибридный подход. Активные методы обучение, соответствующие познавательной и гуманистической психологии используются в программе, связанные с выбранным содержанием урока, поэтому учебники, должны быть пропорциональны с этим подходом.

Оценка гуманистических методов, которые преимущество используются, в процессе обучения:

1. Предоставление честной обратной связи учащимися.
2. Самостоятельность.
3. Использование контрольных списков и рейтинговые формы.
4. Контролируемая оценка учителя учащимися во время их обучения.

Таким образом, эти два подхода следует рассматривать как взаимодополняющие друг друга, а не противоречивые. Многие эксперты считают, что использование традиционного и критериального оценивания, возможно для совместного использования на практике. Сторонники данного мнения утверждают, что оценка должна быть использована в комбинированном подходе и сочетать в себе методы, опирающиеся на сильные стороны. Таким образом, данный метод сочетает в себе сильные стороны обоих подходов одновременно. Традиционные подходы оценки, были затронуты в негативном влиянии на обучение, и имеет глубокие слои знания. Фундаментальная слабость такого подхода с точки зрения онтологии ограничены.

Рекомендации:

Результаты данной диссертационной работы подтверждают адекватность применения метода критериальной оценки знаний на уроках математики. Они позволяют резюмировать, что использование рассматриваемого метода способствует лучшему и качественному усвоению уроков со стороны учащихся. Поэтому, автором в целях целесообразной реализации указанного метода рекомендуется следующее:

1.При оценке урока математики преподаватели должны задавать ученикам открытые вопросы. Такие вопросы позволяют ученикам свободно и открыто выражать свои точки зрения по заданному вопросу. При этом ответы учеников и способы, которые применяются ими для решения задач, в зависимости от уровня знания, способностей и навыков каждого из них, могут быть разными.

2. На уроках следует чаще задавать вопросы, через которых можно проверить не только конечные результаты уроков, но и процесс их усвоения. Даже, в случае, если ученик не сможет полно и удовлетворительно ответить на заданный вопрос, применение метода критериальной оценки способствует выявить качественный и количественный уровень его осведомленности по сути вопроса.

3. Учитель должен использовать метод самооценки, то есть, ему следует спросить учащегося о ходе и качестве усвоения урока, чтобы сам учащийся осведомился об уровне своих знаний.

4. Вопросы должны быть заданы таким образом, чтобы ученик был вынужден для правильного ответа на них связывать между собой различные части учебной книги.

5. Вопросы должны быть заданы таким образом, чтобы ученик с помощью изучаемого урока смог решать жизненные проблемы.

6. Вопросы должны быть заданы таким образом, чтобы ученик смог использовать полученный урок для усвоения новых, последующих научных тем и вопросов.

7. Во время прохождения преподавателями курсов повышения квалификации инструкторы и лица, ответственные за оценки уровня их профессиональных знаний, должны всесторонне ознакомить их с методом критериальной оценки и способами его применения на уроках.

8. Следует назначить экспертов для изучения особенностей применения метода критериальной оценки со стороны учителей и обеспечения их необходимыми инструкциями.

9. Следует регулярно ознакомить преподавателей с новыми методами преподавания и обучения.

10. Изменения содержания учебных книг и их сокращение в соотвествии с методом критериальной оценки.

11. Агитация и распространение метода критериальной оценки посредством СМИ.

12. С учетом того, что ни один из методов балльного или критериального оценивания не смогут в отдельности точно определить уровень успеваемости и знаний учащихся, то для решения этой проблемы во время составления устных или письменных вопросов рекомендуется использовать структурный метод, то есть совместное применение этих методов.

БИБЛИОГРАФИЯ:

Российские учёные:

1. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний Текст. / В.С.Аванесов. - М.: Исслед. центр, 1994. - 123с.

2. Акимова М.Н. Диагностика факторов успешности учебной деятельности при переходе из начальной школы в среднюю Текст. / М.Н.Акимова, Н.В.Бодягина. - Самара: СИПК, 1996. - 75с.

3. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография Текст. / Н.А.Алексеев. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996.- 216с.

4. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников Текст. / Ш.А.Амонашвили. М.: Педагогика, 1984.-296с.

5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса Текст. / Ш.А. Амонашвили. Минск: Университетское, 1990. - 559с.

6. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки Текст. / Б.Г.Ананьев // Избранные психологические труды в 2-ч под ред. А.А.Бодалева и др. - М.: Педагогика, 1980.- С.128-266.

7. Андреев А.Б. Концептуальный подход к созданию интеллектуальной системы анализа знаний Текст. / А.Б.Андреев, В.Б.Моисеев, Ю.Е.Усачев, В.В.Усманов // Открытое образование. - 2001. - № 5. С.44-48.

8. Ануфриева Н.В. Технология самоконтроля в системе развивающего обучения Текст. / Н.В.Ануфриева // Технологии развивающего обучения: сб. науч. трудов. — СПб. : Эпиграф, 2002. - С. 253-255.

9. Афонина Л.А Критериально-ориентированное тестирование как эффективное средство измерения и оценки учебных достижений учащихся средних образовательных учреждений Текст.: дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И.Афонина. Саратов, 2000. - 207с.

10. Баженова И.И. Развитие контрольно-оценочных умений учащихся в процессе обучения физике Текст.: дис…канд. пед. наук: 13.00.02 / И.И.Баженова. Екатеринбург, 2000. - 199с.

11. Бахмутский А.Е. Оценка качества школьного образования. Текст.: дис…док. пед. Наук. / А.Е.Бахмутский. — СПб, 2004. - 343с.

12. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это? Текст. / В.Ф.Башарин // Специалист. 1993. - № 9. - С.25-27.

13. Безукладников К.Э. Концепция подготовки специалистов для реализации подпроекта «Создание системы Международного бакалавриата» приоритетного краевого проекта «Новая школа»: Монография / К.Э.Безукладников, Пермь. гос. пед. ун-т. Пермь, 2007.

14. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качестваусвоения знаний. Текст. / В.П.Беспалько // Советская педагогика. - 1968.- № 4. - С.52-69.

15. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Текст. / В.П.Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 199с.

16. Бондарев В.Г. Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации Текст. / В.Г.Бондарев. - Мн.: НИО, 2003. - 128с.

17. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога Текст.: учеб. пособие / Н.М.Борытко, под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой.- М.: Изд. центр «Академия», 2006. - 283с.

18. Викторова Л.Г. Инновационные процессы в образовании Текст. / Л.Г.Викторова // Инновации в образовании. - 2002. № 2. - С. 4-10.

19. Викулина, М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: учеб. Пособие Текст. / М.А.Викулина Н-Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004.-296с.

20. Воровщиков С.Ф. Учебно-познавательная компетентность, школьников: опыт системного конструирования Текст. / С.Ф.Воровщиков // Завуч. Управление современной школой. - 2007. - № 6. - С. 81-97.

21. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова Текст. / А.Б.Воронцов. - М.: Изд-во Рассказовъ, 2002. - 303с.

22. Гладкая ИВ: Оценка образовательных результатов школьников Текст. / И.В.Гладкая. СПб. : КАРО, 2008. - 144с.

23. Гольгшев И.Г. От розги к пятерке: Очерк истории, контроля и оценки знании Текст. / И.Г. Голышев, Чуваш, ун-т - Чебоксары, 2001- 30с.

24. Гузеев В.В. Оценка, рейтинг, тест. Текст. / В.В.Гузеев // Школьные технологии. 1998. - № 3. – 40с.

25. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения Текст. / В.В.Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. - 544с.

26. Дроздикова-Зарипова А.Р. Педагогические условия и критерии содержательной оценки учебной деятельности учащихся средней школы Текст: дис. канд. пед. наук. / А.Р.Дроздикова-Зарипова. - Казань, 2002.- 240с.

27. Дугелъ В.А. Критерии оценки учебной деятельности в начальной школе Республики Панама Текст. / В.А.Дугель // Начальная школа плюс До и После. 2008. - № 2 - С.84-86.

28. Дюдина Г.М. Оценка знаний как средство активизации учебной деятельности учащихся Текст.: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Дюдина Г.М. - Алма-Ата, 1971. - 171с.

29. Журова Л.Е. Педагогическая диагностика как эффективная форма контроля динамики становления универсальных учебных действий младших школьников Текст. / Л.Е. Журова А.О., Евдокимова Е.Э. Кочурова М.И. Кузнецова // Первое сентября (прилож.). - 2010.- № 1.

30. Закон Российской Федерации «Об образовании» Текст. / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Омега-JI, 2009. - 62с.

31. Зачёсова Е.В. Традиционные и инновационные принципы оценивания достижений учащихся Текст. / Е.В.Зачесова // Школьные технологии. 2007. - № 2. - С.167-172.

32. Звягинцева Е.В. Методы изучения познавательных способностей школьников Текст. / Е.В. Звягинцева // Школьные технологии. - 2009. - № 2.- С.166-172.

33. Иванов А. На пути к объективной оценке. Из опыта работы школьной службы мониторинга Текст. / А. Иванов // Управление школой. -2009.- № 3.- С.10-14.

34. Карасев С.А. Диагностическая функция проверки и оценки знаний учащихся Текст.: дис... канд. пед. наук . / С.А. Карасев, Саратов, 2003.- 155с.

35. Клустер Д. Что такое критическое мышление Текст. / Д.Клустер // Перемена. 2001. - № 4. - С.32-39

36. Коменский Я.А. Великая дидактика. Текст. / Я.А.Коменский // Личностно-ориентированное обучение: хрестоматия. — М.: Совр. гум. ун-т, 2005.

37. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся: учебное - метод. Пособие Текст. / Н.Ю. Конасова. М.: КАРО, 2006. - 112с.

38. Концепция общероссийской системы оценки качества образования. М.: МОНРФ, 2007.

39. Корнещук Н.Г. Квалиметрия как инструмент оценки качества образования Текст. / Н.Г.Корнещук, Г.Ш.Рубин, Т.В.Абрамова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2006. № 3. - С.16-20.

40. Королев М. Ф. Образовательные стандарты и контрольно-оценочная деятельность Текст. / М.Ф.Королев, А.Г.Поле, Н.В.Романькова. М.: НМЦ ЮВОУ МКО, 1996. - 120с.

41. Костылев Ф.В. Учить по-новому: нужны ли оценки-баллы Текст. / Ф.В.Костылев. М.: Владос, 2000. - 104с.

42. Красноборова А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся. - Пермь. 2010 (Автореферат кандидатской диссертации).

43. Лебедев В.В. Структурирование компетенций - перспективное направление в решении проблем образования Текст. / В.В.Лебедев // Школьные технологии. 2007. - № 2. — С. 97-103.

44. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования Текст. / А.Н.Майоров. - М.: Интеллект - Центр, 2001.- 296с.

45. Манзадей О.А. Проблемы оценки учебных достижений школьников: сб. статей Текст. / О.А. Манзадей, С.А. Плаксина и др. — Рязань: Рязан. обл. институт развития образования, 1998. 56с.

46. Матвеева Е.И., Панкова О.Б., Патрикеева И.Е. Формирование системы критериального оценивания в начальной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011.

47. Минеева И.Е. К вопросу о совершенствовании оценочного инструмента Текст. / И.Е.Минеева // Начальная школа плюс До и после. - 2007.- № 10.

48. Новиков А.М. Контроль, оценка, рефлексия Текст. / А.М.Новиков // Школьные технологии. 2008. - № 1. - С.143-148.

49. Новикова Т.Г. Традиции и инновации в развитии современного образования Текст. / Т.Г.Новикова // Методист. 2008. - № 3. - С.2-9.

50. Панина А.Г. Внедрение критериально-ориентированной оценки учебных достижений школьников в педагогическую практику Текст. / А.Г.Пачина // Начальная школа плюс До и После. 2008. - № 9. - С.8-31.

51. Петерсон Л.Г. Оценка в условиях перехода к без отметочному обучению Текст. / Л.Г. Петерсон, В.А. Петерсон // Школьные технологии. - 2007.- № 3. С.178-184.

52. Пинский А.А. К новой парадигме в образовании Текст. / А.А. Пинский - М.: Парсифаль, 1996. - 88с.

53. Поликарпова В. Оценочные тенденции Текст. / В. Поликарпова // Управление школой. 2007. - № 11. - С.40-42.

54. Положение об оценивании образовательных результатов обучающихся в МОУ Евстратовская СОШ Россошанского муниципального района Воронежской области (Положение о критериальном оценивании).

55. Романеева М.П. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения Текст. / М.П. Романеева. М.: Изд-во МОиГЖ, 1995.- 32с.

56. Романов Ю. Покушение на систему. Какие задачи решает критериальное оценивание Текст. / Ю.Романов, О.Тришневская // Управление школой. 2009. - № 3. - С.15-19.

57. Ступницкая М.А: Критериальное оценивание как здоровье сберегающий фактор школьной среды Текст. / М.А. Ступницкая А.В., Белов и др. // Школа здоровья. 2003.- № 3. - С.36-39.

58. Тюняева Т.В. Технология педагогического оценивания: учебное пособие Текст. / Т.В.Тюняева. Мичуринск: Изд-во МГПИ, 2002. - 102с.

59. Учебно-методическое обеспечение переходного этапа от начальной к подростковой школе 5-6 классы (образовательная система Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова) Текст. / Под ред. А.Б.Воронцова. - М.: ОИРО, 2004. - 89с.

60. Цукерман Г. Оценка без отметки Текст. / Г.Цукерман.— М.Рига: педагогический центр «Эксперимент», 19991-133с.

61. Цукерман Г. Революция в одной, школе. Как учиться без отметок? Текст. / Г.Цукерман, Д.Гинзбург // Управление школой; — 2009. - № 3. С.24-31.

62. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения Текст. / М.А. Чошанов. - М.: Логос, 1993.- 181с.

63. Шнейдер М.Я. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата. Текст. / М.Я. Шнейдер // Вопросы образования. 20051 - № 1. - С.2-28.

64. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе Текст. / Г.И. Щукина. М.: Просвещение, 1986. - 144с.

65. Щуркоева Н.Е. Педагогическая технология Текст. / Н.Е. Щуркова. М.: Педагогическое общество России, 2002.- 224с.

66. Якиманская КС. Личностно-ориентированное образование: история и практика Текст. / И.С. Якиманская. // Личностно-ориентированное обучение: хрестоматия. — М.: Современный гуманитарный университет, 2005.- С.182-204.

Иранские учёные:

67. Абеди А., Шавахи А. Сравнение методологии количественных и качественных исследований в педагогике. Журн. «Рахбар», 19-й год, № 54, 1389.

68. Абеди А. Оценивание вопросов согласованных экзаменов пятого класса в Исфагане. Генеральная дирекция образования и воспитания Исфаганской области. 1375.

69. Абумухаммади М. Анализ взглядов учителей начальных школ относительно критериального оценивания в провинции Йезд в 2383-84гг. Магистрская работа. Университет Йезд. 1384.

70. Абумухаммади М., Бибималиха Х. Изучение позиций учителей начальных школ по критериальному оцениванию в провинции Йезд, в 83-84 учебном году. Университет Йезд. 1384.

71. Акбари А. Оценивание и анализ вопросов выпускных экзаменов пятого класса начального периода в микрорайонах Тегерана в 1374 г. Исследовательский Совет Генеральной администрации микрорайонов Тегерана, Исследовательский институт образования и воспитания. Акт № 623. 1374.

72. Ализаде А. Анализ уровня эффективности критериального оценивания с точки зрения учителей и родителей учеников первого и второго классов начальной школы г.Танкобан. Магистерская диссертация. Университет Аллама Табатабаи. 1389.

73. Алокабанд А. Введение в образовательном менеджменте. Тегеран: Баъсат, 8-е издание, 15с. 1374.

74. Амири Т. Эффективность критериального оценивания в первом, втором и третьем начальных классах и его сравнение с количественным оценивании в провинции Чахар-Махал Бахтияри в 1384-85 учебном году. Совет по изучению образования в отдел образования Чахар - Махал Бахтиари. 1385.

75. Амобили Т. Раскрытия созидательности у детей. Перевод Касим-заде. – г.Тегеран: изд. «Дунёе Нав», 1375.

76. Асади Н. Тезисы сборника статей шестой конференции по изучению математики. Шираз. 1381. –72с.

77. Асгари Амир Хасан. Краткий обзор результатов современного семестра. «Развитие математического образования», двадцать седьмой период, № 4, 57с. 1389.

78. Аскари С. и др. Конструктивная эффективность в преподавания математики в предводительном этапе. Журнал «Математика», Отделение Лохиджона, 8-ой год, № 2 (29). С.93-81. 1390.

79. Аскуи Б., Бобулиян и коллеги. Математика в четвертом классе -15. Тегеран: Генеральное управление печати и распространения учебников. 1388.

80. Аслонпур С. Исследование качества применения инструментов качественно-критериального оценивания со стороны учителей в г.Бандар Анзали. Магистрская работа. Университет Паяме Нур. – г.Тегеран. 1391.

81. Аханчиян М. Образовательный упадок и его связь с философскими основами современного образования. Журн. Психология и педагогические науки. № 3-4, 1385г. – С.83-103.

82. Аърофи А., Бихишти М., Факихи А. и Абуджафари М. Цели исламского воспитания. Тегеран: изд. «Самт», 1376.

83. Бакери Х. Оценивание осваиваемого материала с позиции гносеологии явного и неявного знания. Журн. «Учебная программа». № 2. 1385.

84. Баширия Х. Путешествие к новым идеям в области политологии. Тегеран: «Улуми Навенав». 1373.

85. Биябангард. А. Стресс экзамена. – г.Тегеран: Управление распространения исламской культуры. 1378.

86. Брумз, Дезмонд и другие. Обучение математики в начальной школе. Перевод Каромати М. Тегеран: «Рушд». 1382.

87. Бурханманеш М. Результаты, вытекающие от нынешних методов оценивания. Издательство Тегеранского Университета. 2-ой период, № 1. 1351.

88. Вахиди М. Критерии соответствия технологии критериального оценивания с учебной программы и навыков учителей по критериальному оцениванию. – Хуррамабад: изд. «Шопурхост». 1387.

89. Гияси П., Гасеми Ф., Бехджани Ш. Влияние критериального оценивания на развития социальных навыков учащихся третьего класса школ Шираза в 1388-89 уч.год. 1389.

90. Группа советников Юнеско. Образовательный процесс программирования. Тегеран. Медресе. 1372. С.152-153.

91. Гуштоспи М. Анализ и синтез экзаменационных вопросов по математике в четырёх районах Шираза. Исследовательский совет области Фарс. Исследовательский институт образования и воспитания, Акт № 104. 1377.

92. Давуди Р. и Шукриэлахи М. Сравнение методов критериального и традиционного оценивания на основе стандартов оценивания по четырем критерия с точки зрения учителей начальных классов г. Тегерана. Исследование по программированию учебной программы восьмого года. Второй период, № 4 (31). 1390.

93. Джалини, Рахман и Джалини Рахим. Словарь философских терминов. Мешхед: «Джаведан Херад», 1-ое издание. 1382.

94. Джафари, М. Сравнение влияния уровней бонусов и обратной связи на производительность и интерес к математике. Университет шахид Чемран Ахваза, факультет педагогики и психологии. Магистерская диссертация. 1376.

95. Джукору Б. и Джулпиёну Г. Стрессы перед экзаменами и методы их предотвращения. – Шираз: Конференция по системам оценивания в третьему тысячелетию. 1382.

96. Донешпажух З. и Фарзад, В. Оценивание профессиональных навыков учителей начальной школы. Журнал «Инновации образования», № 18, пятый год. 1385.

97. Заманифар Ф., Кушти Н., Джафари С. Опыт учителей начальных классов в использовании целей критериального оценивания. Свободный Исламский университет Хорасана (Исфахана), № 25, 1389.

98. Зареи З., Резаи И. Влияние электронной рабочей папки на взгляды, стимулов достижения и учебного прогресса студентов центра электронного обучения Технического Университета Насираддина Туси. Журнал «Педагогические измерения» № 5, второй год, 1390.

99. Зареи И. Воздействие критериального оценивания на конструктивность и совместной работы на основе обучения и успеваемости мальчиков и девочек третьего класса в г.Бандар-Аббас. Журнал «Педагогико-психологические науки». Университет мученика Чемран Ахваза, пятый период, 16-й год, № 2, 1387.

100. Зенджани Н. Оценивание и анализ сущности вопросов основных экзаменов четвертого начального класса в микрорайонах Тегерана в 1375 г. Исследовательский Совет Генеральной администрации микрорайонов Тегерана, Исследовательский институт образования и воспитания. Акт № 118. 1375.

101. Инструкция по экзаменам начального, предварительного и среднего периодов обучения. Совет по высшему образованию, министерства образования и воспитания, департамента образования. 1379.

102. Иса-заде Т. Анализ и сравнение успеваемости, социальных навыков и поведенческих проблем учеников третьего класса начальных школ г.Машхад, которые работали по критериальной и традиционной системам оценивания в 1387-88 учебном году. Университет Алламе Табатабаи. 1388.

103. Исмаил Сурх Н. Образовательные и пространственные неравноправия по этническим и региональным измерениям. Журн. «образование и воспитание», 22 - ой год, №3. 1386. - С.107.

104. Кадивар П. Педагогическая психология. Тегеран: Самт. 1379.

105. Каземи А. Методы и идеи в политике. Тегеран: Изд. Министерства иностранных дел. 1374.

106. Каземи Я. Руководство к критериальному оцениванию. Управление образовательного и воспитательного оценивания. 1381.

107. Калхар М. Анализ уровня достижения целей проекта критериального оценивания в провинции Казвин. Исследовательский совет Отдела образования провинции Казвин. 1384.

108. Карими А. Анализ влияния нового метода критериального оценивания на поведенческие расстройства учащихся начальных школ в Ширазе. Исследовательский совет Отдел образования провинции Фарс. 1384.

109. Касл Рудольф Дрикурспёрл. Порядок без слёз. Перевод М. Вожкю и М. Додош-заде. – Тегеран: изд.: «Рушд», 1384.

110. Кешаварзи С. Краткий взгляд на историю значения феномена и его развития в феноменологии Гегеля и Гуссерля. Философские исследования. № 15, С.90-120. 1388.

111. Кохистани и Халилзаде Оминиян. Образовательное оценивание и успеваемость. Мешхед. 1380. С.90-91.

112. Малики М. Оценивание знаний учащихся начального периода. Секретариат исследования Министерства образования и воспитания. 1371.

113. Малики Х. Основы программирования уроков средней школы. Тегеран: изд. «Самт», 1383.

114. Мансуб Басири М. Философские основы моделей образовательного оценивания. Тегеран: изд. Учреждения высшего научно-прикладного обучения «Джихаде кешаварзи». 1383.

115. Махди Ф., Ахаван Тафти М. Изучение влияния критериального оценивания на чувство достоинства и классного поведения учащихся третьего начального класса г.Тегерана. Журнал «Образование и воспитание», № 23 (2), серия 90. 1386.

116. Махер Ф., Агаи А., Бурджали А. Сравнению критериального оценивания с традиционной системой на основе среды аудитории, эмоциональных характеристик и творческих навыков учащихся начальных школ. Знания и исследования в педагогических науках, Исламский Свободный университет Исфахана, №14, С.71-92. 1389.

117. Мехрали-заде Я., Сафоимукаддам М., Алим М. и Салехи Имран И. Теоретические и научные основы исследования (количественные, качественные и смешанные) в гуманитарных науках. Ахвоз: изд. Университета Шахид Чамран Ахвоза, 80с. 1391.

118. Милод. Уход от учёбы учащихся начальных и предварительных школ. Газ. «Хорасан», 18 декабря 2007 г.

119. Морис Д., Ренольдс Д. Эффективное обучение (метод эффективного преподавания). Перевод Башарат М. и Шамсипур Х. Тегеран: Самт. 1384.

120. Мортазаинеджад И. Анализ отношения учителей и родителей относительно использования критериального оценивания в первом и втором классах в начальных школах г. Тегерана в 1383-84 уч.год. Магистерской диссертации. Не опубликовано. Педагогический университет Тегерана. 1385.

121. Мохаммади Ф., Ахавантафти М. Влияние критериального оценивания на чувство достоинства и поведения в классе среди учащихся третьего класса начальной школы в г. Тегеране. Журнал «Педагогика», 2 (23) - С. 67-100. 1386.

122. Мохаммед Фарзоне. Анализ влияние описательное оценивание на достоинство учеников третей классы начальной школы г.Тегерана. Трактат аспиранта. Университет «Аз-Захро», который еще не издано.

123. Муллои Дастджерди С. Анализ проблем критериально-качественного оценивания с точки зрения учителей и родителей учащихся начальных школ г.Исфахан в 1388-89 учебных годах. Магистрская работа. – Исфахан: Университет Исфахана. 1389.

124. Муртазави-Неджад А. Анализ отношения учителей и родителей на применения критериального оценивания в первых и вторых классах начальных школ г.Тегерана в 1383-84 учебном году. Магистерская работа. Педагогический институт. - Тегеран. 1385.

125. Мусави М. Социологический опрос среди родителей и выполняющих проект критериального оценивания на основе описательных целей использования проекта в учебном году 1383-84. Отдел образования и воспитания провинции Кума. 1384. С.101-103.

126. Мусавипур Н. Теоретические основы идеалов оценивания. Научно-образовательный журнал «Математические исследования и программы в высшей школе», № 23-24, 1381. 45с.

127. Наджариян П., Паксеришт М. Постмодернизм и его моральные последствия. Журн. Педагогика и психология. Университета Шахид Чамран Ахваза. 3-й период, 9-й год, № 1-2. 1381. – С.89-106.

128. Насири А. Принципы и философия образования. Тегеран: Овое нур, с.132. 1389.

129. Никнеджад С. Сравнение влияния типа оценивания (качественно-количественное) на уровень стресса от школы в третьем классе начальных школ г. Тегеран. Магистерской диссертация. Университет Паяме Нур Тегерана. 1386. С.58-85

130. Номвар Ю., Ростгу А., Абулкасеми А., Дурахшанде С. Анализ и сравнение эффективности осуществления качественно-критериального и

традиционного оценивания на социальные навыки учеников начального образования. «Педагогические науки», № 3 (10). С.69-82 . 1389.

131. Нури А. Конструктивизм в моём классе. Развитие школьного образования, № 3, С.6-7. 1378.

132. Нусрат Нохуки А. Сравнительное изучение взаимосвязи между самооценкой и успеваемости учащихся четвертого класса начальных школ, с критериальными и традиционными методами оценивания в г.Саровон в 1390-91 уч. году. 1391.

133. Оценивание: изучение теорий, понятий, методов, идеалов. Пер. Реза Махджур С. - Тегеран: изд. «Сасан», 1374.

134. Паксеришт М. Теории образования и теоретические вызовы в области образования Ирана. Журнал «Инновации образования», № 20, шестой год. – С.126-147. 1386.

135. Парвизиян М., Каземи М. Анализ положения непрерывных оценок в начальной школе. Журн. «Образование и воспитание», 1384, С.59-86. 1382.

136. Разавия А., Дира А. Стресс перед экзаменами. Журнал социо-гуманитарных наук Университета Шираз. № 14-15. 1382.

137. Размара С. Роль критериального оценивания в снижении тревожности и улучшения академической успеваемости учащихся во втором классе начальной школы для мальчиков и девочек 84-85 в г.Тегеране. Магистрская диссертация Тегеранского Университета Паяме Нур, не опубликовано. 1385.

138. Растегар Т. Оценка на службе обучения. Тегеран: Министерство образования и воспитания, культурное объединение «Агитатор воспитания». 1385.

139. Рафипур Ф. Данные и предположении. 3-е издание, Тегеран. 1368.

140. Резаи А., Сайф А. Воздействие критериального оценивания на познавательные, аффективные и психо-моторные особенности учащихся третьего класса начальных школ г.Тегерана, кандидатская диссертация. Университет Алламе Табатабаи, Тегеран. 1385.

141. Резамахджур С. Учебное оценивание теорий, понятий, методов, принципов. Тегеран: изд. «Сасан», 1374.

142. Рингер А. М. Обучение, религия и беседы о культурной реформы в эпоху Каджаритов. Пер. Хакикатхох. – Тегеран: изд. «Какнус», 1965.

143. Рингер М. Образование, религия и дискурс культурной реформы в эпохи Каджаров. 1965. перевод Хакикатхох. Тегеран: Феникс, 1385.

144. Садег Мусави Х. Обзор существующей системы оценивания в начальной школе. Министерство образования и воспитания, Комиссия по изменении образовательной системы. 1375.

145. Сайф А. Педагогическая психология, психология обучения и образования. В новой редакции, г.Тегеран: изд. «Огох» 16-ое издание. 1385. 326с.

146. Сайф А. Проверка процесса освоения: старые и новые методы. Тегеран: изд. «Даврон», 1387. 94с.

147. Сайф А. Текущие и итоговые тесты успеваемости: старые и новые методы. Тегеран: изд. «Даврон», 1389. 105с.

148. Сайф-заде Х. Модернизм и современные концепции политической науки. Тегеран: Юридический фонд «Мизан». 1388.

149. Салехи З. Изучение влияния критериального оценивания на развитие и чувства достоинства учащихся. Университет Алламе Табатабаи. Магистерская диссертация. Не опубликовано. 1389.

150. Самади М. Анализ оперативных и постепенных влияний обучения саморегулирующих методов на саморегуляцию и решение математической задачи. Научно-исследовательский журнал. №27, учреждение по исследованию и разработки учебных программ и образовательных инноваций. 1387

151. Секретариат Высшего Совета по образованию. Устав экзаменов начального, предварительного и среднего периодов. Министерство образования: Учебный отдел. 1379.

152. Сепаси Х. Влияние формирующего оценивания на учебных достижениях учащихся третьих классов по математике. Журн. «Знание и поведение», 10-ый год, № 29-383. 1382.

153. Собханинеджад М. Оценивание координационных экзаменов предводительного периода провинции Исфахан, Департамент образования провинции Исфахан. 1374. 25с.

154. Софи А. Менеджмент и планирование образования. Третье издание, г.Тегеран. 1373.

155. Софи А. Организация и законы сферы образования и воспитания Ирана. – Тегеран: изд. «Самт», 1385.

156. Суруш А. Знания и аксиология в связи с наукой и этикой. Тегеран: изд. «Борон», 1-ое изд. 1358 - 13с.

157. Тавак-неджад, М. Исследование причины неудачи учащихся предводительного периода в уроках математики с точки зрения учителей математики провинции Гулестан. Магистрская диссертация (Свободный Исламский Университет филиала Сари, факультет образовательного менеджмента). 1380.

158. Факторы отхода и отчисления от учебы в семи странах Юго-Восточной Азии. Пер. Яхя-заде А. Изд.: «Развитие учителя», 1375. – С.22-24.

159. Фарохони М. Введение в качественное оценивание освоения учащихся. 1-ое издание, Тегеран: Агитатор воспитания, С.152-153. 1384.

160. Фарохони М. Взгляд на традиционное психометрическое оценивание и новых методов проверки и оценивания освоенного материала. Министерство образования и воспитания: Тезисы докладов научной конференции на тему «Оценивание на службу образования и воспитания». г.Тегеран. 1382.

161. Фарохони М. Толковый словарь педагогических наук. Тегеран: Шабоханг. - 432с. 1389.

162. Фарджуллахи М., Хакики Ф. Роль продолжающего оценивания в углублении осведомленности учеников второго класса начальной школы г.Тегерана. Журнал «Педагогика», № 92. 1386.

163. Фарохони М. Качественное исследование в педагогических науках. Тегеран: изд. «Шабоханг». 1389. - с. 432.

164. Фатхабади Х. Влияние критериально-качественного оценивания на реализации познавательных, аффективных и психо-моторных целей в начальных школах Центральной провинции. Совет образовательных исследований Отдела образования Центральной провинции. 1385.

165. Фуругиабри А., Кавепур З. Анализ формирующего оценивания в успеваемости учащихся второго класса средней школы в уроках по экспериментальным предметам в г.Исфахан. Свободный Исламский университет Исфахана, №1, С.57 - 66. 1383.

166. Хакики Ф. Роль непрерывного оценивания в углублении успеваемости учащихся второго класса начальной школы г.Тегеран, Магистрская диссертация, Университет Паяме Нур, Тегеран 1384.

167. Халили М. Критика системы экзаменов и зачетов успеваемости учащихся в Иране. Издательство Исследовательского института образования и воспитания. Тегеран, 1375.

168. Хамиди Х. Оценка выполнения программы качественно-критериального оценивания в 1-ом классе начальных школ провинции Симнан. Магистерская работа. - Тегеран: Университет Аз-Захра. 1388.

169. Хасанзаде К. Влияние критериального оценивания на улучшение качества успеваемости учащихся начальных школ в г. Тегеране с точки зрения учителей в 1388-89 учебном году. Магистерская диссертация. Университет Паяме Нур, Тегеран Центр.1389.

170. Хасани М. Инструкция выполнения критериального оценивания. - Тегеран: Управление дошкольным образованием и воспитанием. 1382, 46с.

171. Хасани М. Критериальное оценивание в уроках. - Тегеран: изд. «Обид», 1387.

172. Хасани М. Критика и анализ идеалов повышения в образовании. - Тегеран: издательство «Тазкия», 1383.

173. Хасани М., Ахмади Х. Критериальное оценивание: оценивание для лучшей успеваемости. Тегеран: изд. «Медресе», 1387. - 48с.

174. Хасани М., Киёманиш А. Критика и изучение системы образовательного оценивания Ирана с точки зрения оценивания системы образования. Ежеквартальный журнал «Инновации Образования», № 30, 8-ой год. - С.75-104. 1388.

175. Хасани М. и Ахмади Х. Критериальное оценивание новая модель оценивания в сфере образования. Тегеран: «Медресе».1384. - 36с.

176. Хасани М., Ахмади Г. Основы реализации качественно-критериального оценивания в начальных школах г.Тегерана. Ежеквартальный журнал «Инновации образования», № 23. 1386.

177. Хасани М., Ахмади Х. Критериальное оценивание: Оценивание для эффективности обучения. Тегеран: «Медресе», 1387.

178. Хасани М., Собханифард, Т. Доклад о результатах второго года применения критериального оценивания по всей стране. Управление дошкольного и начального образования, Департамент общего народного просвещения. 1385.

179. Хейдари Дж. Анализ проблем критериального оценивания с 1-го по 4-х классов начальных школ провинции Элам. Магистрская работа. - Тегеран: Педагогический институт. 1397.

180. Хейдари Ш. Воздействие формирующего оценивания на повышении уровня успеваемости первого года средних школ. Университет Алламе Табатабаи, факультет педагогики. Магистерская диссертация. 1375.

181. Хисарбани З. Критериальное оценивание как платформа для рождения творчества. Журнал «Пайванд». (320). - С. 22-29. 1385.

182. Хисорбони З. Созидание в просторах критериального оценивания. Институт педагогических исследований. 1384.

183. Хоррамабади Я. Эффект от использования альтернативных (практичного и рабочего портфолио) и традиционных (карандашно-бумажный) методов оценивания на мотивации учебных достижений учащихся

доуниверситетской учёбы в области экспериментальных наук на уроках химии в городе Хоррамабад в 1386-87 учебный года. Докторская диссертация, Университет Алламе Табатабаи. Тегеран. 1387. С.118-235.

184. Хосейн-заде Ф. Проблемы системы оценивания успеваемости учащихся Ирана. Тегеран: Организация по исследованию в области планировании образования. Научно-исследовательский институт учебных планов и образовательных инноваций. 1380.

185. Хусейни М. Критика и анализ моделей академической успеваемости. Тегеран: «Тазкия». 1383.

186. Хушхукл И. Оценивание экспериментального плана двухразовых экзаменов. Институт педагогики. Журнал «Педагогика»: Специальный выпуск по оцениванию в сфере образования, № 1 и 2, серия 69-70, - С. 13-36. 1380.

187. Хушхулк И. Пересмотр в методах тестирования и его роль в образовательной терминологии. Первая конференция по учебному прогрессу. - Тегеран: изд. «Тазкия». 1385.

188. Хушхулк И.Пересмотр методов тестирования и его роль в реформы образования. // Сб. статей конференции учебного оценивания. Тегеран: изд. «Тазкия», 1383. – 135с.

189. Шарифи Х. Заметки главного редактора специального выпуска «Образовательное оценивание», ежеквартальный журнал «Педагогика», № 69-70. 1381.

190. Шарифи Х. Оценивание экзаменов и его сопоставление с выпускными и внутренними экзаменами. Организация по исследованию и образовательной программировании. 1374.

191. Шарифи Х. Роль экзамена и оценивания в процессе обучении-освоении. Исследовательский журнал «Образования». № 11, издательство Института педагогики. 1380.

192. Шахзамани М. Система непрерывного оценивания в первом году годовой - единичной системы среднего образования провинции Исфахана. Магистерская диссертация. Университет Исфахана. 1380.

193. Шаъбани Х. Педагогические навыки (методы и приемы обучения). 22-ое издание, Тегеран: Самт.1387.

194. Шеффилд Г. Хрестоматия по философии образования. Пер. Сармад Г. Тегеран: изд. «Катра», 1375.

195. Шикори А. Проблемы образования и воспитания Ирана и его методологии. - Тегеран: изд. «Обид», 1383.

196. Шукухи Г. Образование и воспитание и их этапы. Мешхед: Провинция Кудс Разави, Учреждение по печати и изданию. 9-ое изд. 1370.

197. Эбрахими П. Феноменология. Тегеран: «Хейдари». 1368

198. Яхья-заде А. Факторы ухода и исключения от учебы в семи странах Юго-Восточной Азии. Развитие учителя. С.22-24. 1375.

На английском языке:

199. Bassant K.C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. Journal of Research in Mathematics Education, 26, 327- 345.

200. Berry R. (2005). Entwining feedback, self, and peer assessment. Academic Exchange Quarterly, 9, 225-230.

201. Berthon P. and Kastikeas C. (1998) «Essai: Wearing postmodern intermet search, and electronic networking» Application and policy,vol.No,2. P.149.

202. Black P.I & Wiliam, D. (1998).Assess ment and classroom learning

203. Black P.J. & Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice, 5, P.7-73

204. Bloland Harland, G. (1996). Games of Despair and Rhetorics of Resistances postmodernism, Education and Reactien, British Journal of sociology of Education, 16 (2), P.165 – 182

205. Collins J. 1986 Differential instruction in reading: the social construction of literacy. Cambridge university press.

206. Driscoll M.P. (1994). Psychology of learning for instruction. Boston: Allyn & Bacon.

207. Fontana D., & Fernandez M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self assessment in portuguese primary school pupils British Journal of Educational Psychology, 64. P.407-417

208. Fuchs L., Fuchs D., Karnes K., Hanlett C., & Katzaroff M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: effects on teacher planning and student problem solving. American Educational Research Journal, 36. P.609-646.

209. Johnson D.W. & Johnson R. (1994). Learning together andalone. Engleewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

210. Karagiorgi Y., Symeou L., (2005). Translating Constructivism into Instructional design, Potentioland limitations. Educational Technology Society, 8(1). P.16-22.

211. Kenneth G. & Tobin S. (2002) Use of classroom and school climate scales in evaluation high school. Teaching and school Education Vol, 114. P.135-142.

212. Leahy S., Lyon C., Thompson M. & William D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. Educational leadership. 63. P.19-24. Available from:

213. Luyx M. (1999) A teachers introction to postmodernism, lllionois: NCTE. Mc cormic, R. and scrimshaw, (2001) information and communication and information, vol.l.no.1.

214. Oakeshott M. (1992) Rationalism in politics and other essays. Indianapolis: liberty press.

215. Olina Z. (2002). Theacher, student self - evaluation and learner performance. Dissertation abstract, international section, vol, 2.30.

216. Paulson F.L. (1994). Student led portfolio conferences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 377241).

217. Polanyi (1988). Personal knowledge. Toward a post- critical philosophy. London Routledge.

218. Polanyi M (1969) knowing and being , M Gieen (ed). Chicago : university of Chicago.

219. Polanyi M (1996) The tacit dimension, in prusak, L (ed). Knowledge in organizations Butter worth-heinemann, New on M A pp146-135

220. Slavin R.E. (1987). Mastery learning re-considered. Review of Educational Research, 60. P. 300-302.

221. Teo E. & Clarson S. & Matheieu J. (2000). Designin geffective instruction. USA: Wiley.

222. Van Evera W.C. (2004). Achievement and motivation in the middle school science classroom: The effects of formative assessment feedback. Doctoral Dissertation, George Maason University.

223. Woolfolk A. E. (1995). Educational psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall. 72p.

Интернет-ресурсы:

224. http://74323s030.edusite.ru/p58aa1.html

225. http://arzeshyabytosify.blogspot.com.

226. http://arzeshyabytosify.blogspot.com.

227. http://comp-mgpu.ru/magazine/index.php?art=22

228. http://elibrary.ru/item.asp?id=15233412.

229. http://festival.1september.ru/articles/588262/)

230. http://festival.1september.ru/articles/621737/

231. http://krylova.ucoz.ru/index/kriterialnoe_ocenivanie/0-65

232. http://talim-tarbiat.blogspot.com

233. http://www.gwu.edu/~tip/index.html.Kearsley, G., (1999).

234. http://www.rie.ir. Карими А.А.

235. www.edunews.ir

236. www.ememhosin85blogfa.com.

237. www.inrooz.com.

238. www.irsprc.org.

239. www.sid.ir.

Отдел образования г. Дезфул

Тест по проверке математических навыков в четвертом классе

Имя и фамилия ученика…… Дата проведения теста _____ . 11. 1390

Имя школы……. Имя учителя……

Пол: м ⬭ ж ⬭ Система оценивания в школе: критериальное ⬭ балльное ⬭

Код:

	Цель №1: Навык счета	борм
1	Найдите числа, соответствующей «три тысячу двадцать три» 323 3023 30023 30002	1
2	Напишите буквами данную цифру (80302)	1
3	Вставьте соответствующие знаки (>=<) 203513⬭203512 123051⬭92851	2
4	А) Укажите сотую часть цифры:…….. Б) Укажите десятую часть из тысячи:……	2
	Цель №2: Навык измерения	
5	Соответствующим инструментом измеряй длину своей книги по математике и напиши ее соответствующим измерением.	

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Использует соответствующий инструмент				
2	Точно и с наименьшей ошибкой измеряет				
3	Использует соответствующее измерение				

6	Измеряй периферию одной из мозаик класса и напиши ее соответствующим измерением.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Использует соответствующий инструмент				
2	Точно и с наименьшей ошибкой измеряет				
3	Использует соответствующее измерение				

7	Соответствующим инструментом измеряй вес своей книги по математике и напиши полученное данное соответствующим измерением.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Использует соответствующий инструмент				
2	Точно и с наименьшей ошибкой измеряет				
3	Использует соответствующее измерение				

8	Напиши данными средствами, сколько стаканов воды помещает в себе графин?

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Использует соответствующий инструмент				
2	Точно и с наименьшей ошибкой измеряет				
3	Использует соответствующее измерение				

Цель №3: Навык цифрового считывания и логических операций

1-3 навык цифрового считывания

9	Напишите сумму данных делений: 63:7=…… 48:8=……	2
1	Напишите соответствующую цифру в пустые места:	3

0	970-(260+140)=970-……=…… (584+742)+256=……+256=……	
11	В умножениях заполните пустые места: 6х……=48 x123 52	3

2-3 логические операции

Выполняйте нижеприведенные операции без использовании ручки и бумаги, только мысленно; после устно говорите полученный результат учителю.

12 Найдите сумму умножения (21х9) не использую ручку и бумагу, только силой мысли. Докажите полученный результат устно.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Может высказать об используемых методах и приёмах				
2	Сможет доказать свой ход логической операции				

13 На длину прямоугольника добавили 40 см, сколько см увеличивается её периферия? Почему?

А) 40; Б) 80; В) 160; Г) 20

Объясните как вы получили названную вами сумму?

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Может высказать об используемых методах и приёмах				
2	Сможет доказать свой ход логической операции				

14 Мухсин в саду школы стоит на строю класса. Спереди его стоят 14 чел., а сзади 13 чел. Сколько всего учеников стоят в этом строю? Почему?

А) 26; Б) 27; В) 29; Г) 28

Объясните учителю, как вы получили названную вами цифру?

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо

	1	Может высказать об используемых методах и приёмах				
	2	Сможет доказать свой ход логической операции				

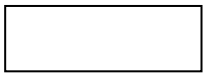
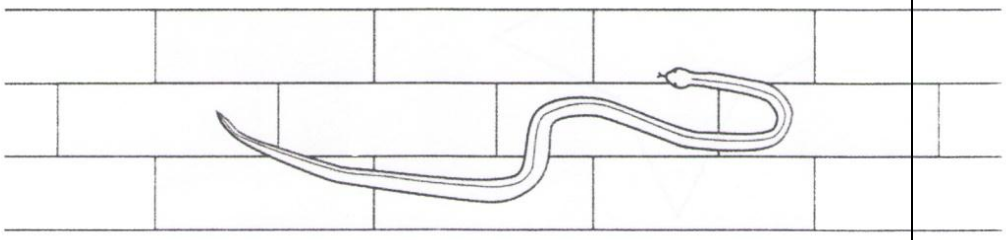
15 Какой из нижеприведенных вариантов является ответом для этого уравнения: (20+5)x4=?

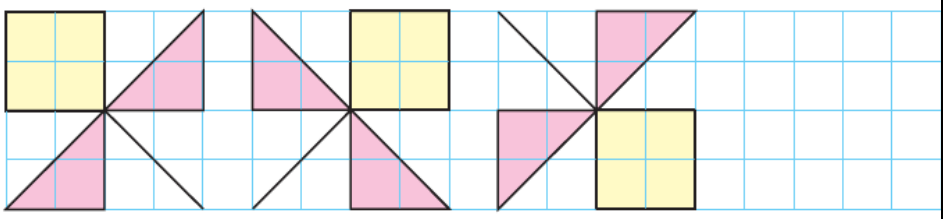
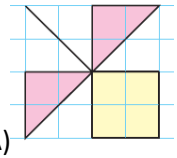
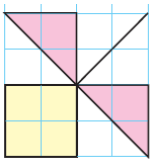
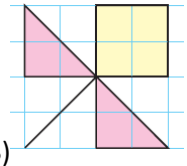
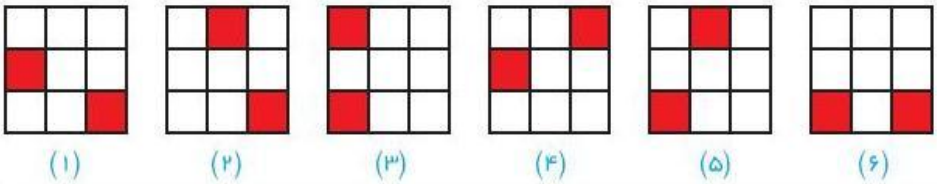
20+5x4; 5x4+2; 20x4+5; 20x4+5x4

Устно объясните учителю, как вы получили данный результат?

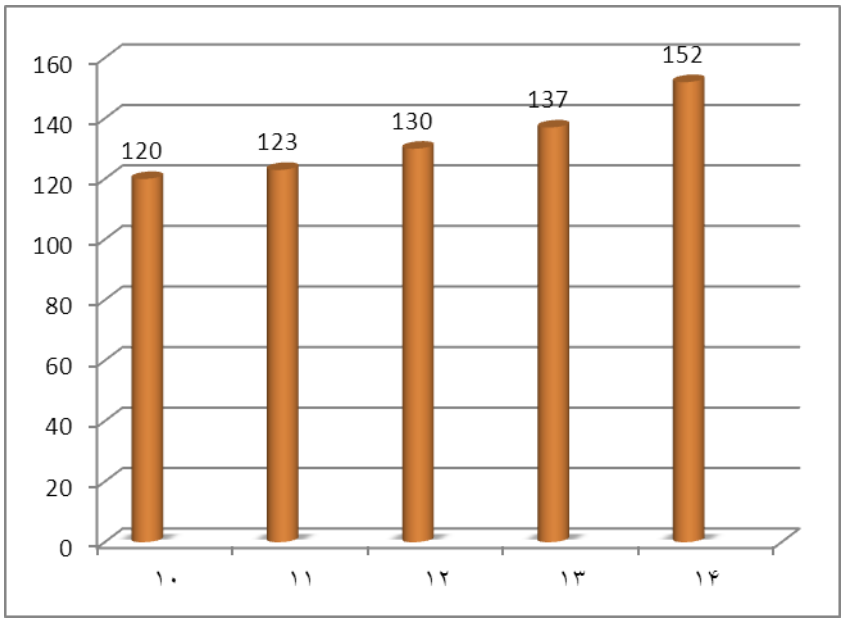
	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Может высказать об используемых методах и приёмах				
2	Сможет доказать свой ход логической операции				

Цель №4: Навык цифровой вероятности и приблизительности

16	Приблизительно сколько весит одно яйцо? А) 5 гр.; Б) 50 гр.; В) 500 гр.	1
17	На какой ответ более близка сумма умножения 11x9=? А) 110; Б) 100; В) 90; Г) 88	1
18	Сколько минут приблизительно продлится урок в школе? А) 35; Б) 55; В) 80; Г) 100	1
19	Сколько литров приблизительно вмещает в себе графин? А) пол литра; Б) два литра; В) пять литров; Г) десять литров	1
20	На тротуаре возле сада лежит змея. Этот тротуар покрыт вот такими плитками  Если змея будет лежать прямо, то длина ее тела приблизительно сколько плиток покроет? 	1

	А) 4 плитки; Б) 5 плиток; В) 6 плиток;	
Цель №5: Навык идеализации, предвидения и моделирования		
21	Внимательно смотри на положения картин и выбирай четвертое положение из нижеприведенных картин.  А)  Б)  В) 	2
22	Пишите номера паров картин, которые если перевернуть, становятся одинаковыми рядом друг с другом.  А) (и); Б) (и); В) (и)	3
23	Внимательно смотри на последовательность нижеприведенных цифр и напиши соответствующую цифру на месте знака? 1и3и7и15и? А) 31; Б) 65; В) 30; Г) 28	1
24	Школа Бохунар является двухэтажным, в каждом этаже существуют по 8 классов. Если в каждом классе учатся 30 учеников, то, сколько учеников учатся в этой школе? Если к школе еще пристроит один этаж, сколько учеников смогут учится в этой школе?	3
Цель №6: Навык использования диаграмм и геометрических фигур.		
1-6: навык использования диаграмм		
25	Данная таблица показывает рост Парвиза в разные годы, в днях его	1

рождения.



Возраст Парвиза (в годах)

В какие годы Парвиз вырос больше?

А) 10-11; Б) 11-12; В) 12-13; Г) 1-13

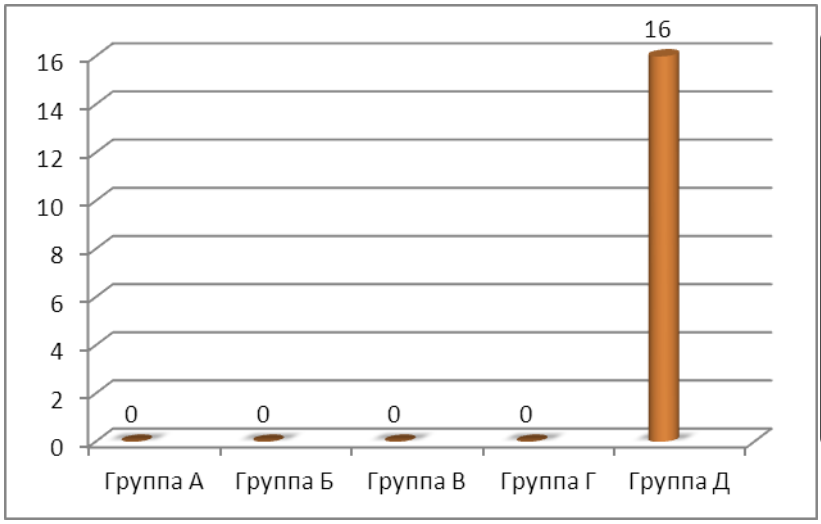
26

Ученики класса разделялись на 5 групп. Оценки их групповых работ таковы:

Группа А: 5 баллов, группа Б: 8 баллов, группа В: 12 баллов, группа Г: 13 баллов и группа Д: 16 баллов

А) Начерти их оценки в следующем виде диаграммы.

Б) Оценки каких групп близки друг другу?



А и Б

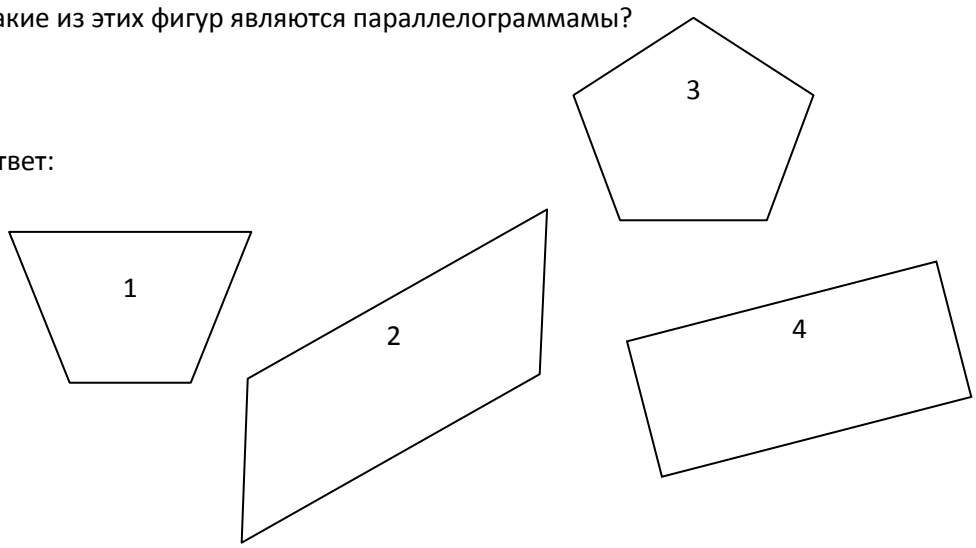
Б и В

В и Г

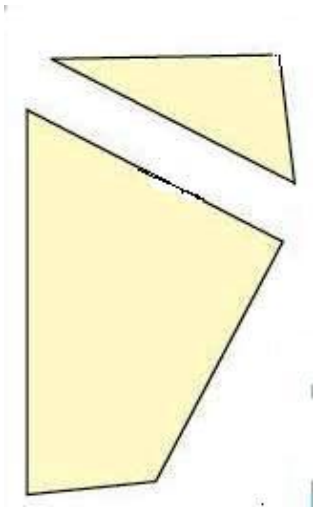
Г и Д

4

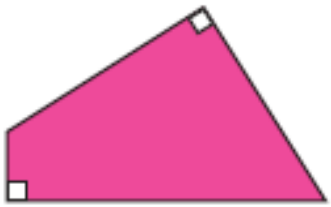
2-6: навык использования геометрических фигур

27	Какие из этих фигур являются параллелограммамы? Ответ: 

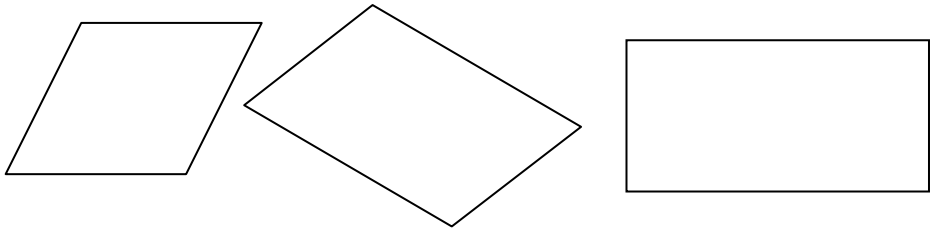
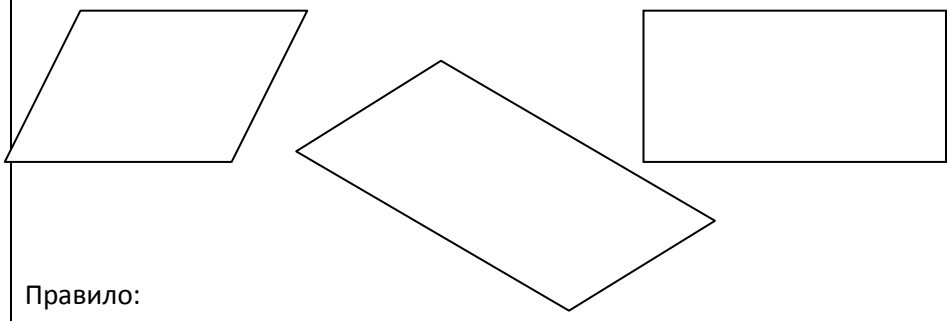
	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Может высказать свое мнение указывая на фигуру				
2	Его логические операции сопровождаются доказательствами				

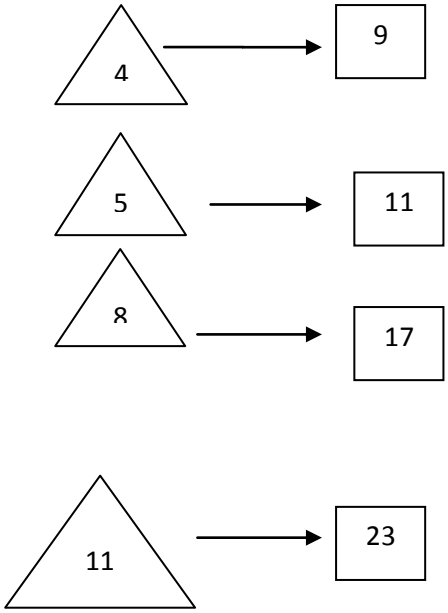
28	Из данных равносторонних фигур стройте треугольник и приклейте его на бумаге. 

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	С мастерством перевернув фигуры строит треугольник				
2	Точно склеить фигуры на листе				

29	Из данной ниже фигуры разрежьте четыре равносторонних фигур и ставя их рядом стройте куб. 

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	С мастерством перевернув фигуры строит куб				
2	Точно склеить фигуры на листе				

Цель №7: Навык гипотезы и построении теорий		
30	Смотрите на данные цифры, все они делятся на цифру 5. Можете ли найти общее для них? Напишите эту закономерность одним предложением. 10-15-20-25-30-35-40 Закономерность:	1
31	В нижеприведенных фигурах измерьте параллельных линий. Можете ли дать определение о параллельных линий в параллелепипеде?  Правило:	1
32	Используя линейку нарисуйте данные фигуры. Можете найти правилу для расчета периферий прямоугольника и параллелепипеда?  Правило:	1

33	Высший закон Высший закон Высший закон Высший закон Высший закон  В этих фигурах используя один закон цифру внутри ☐ получайте из цифры, находящийся внутри △ Напишите высший закон:	1

Цель №8: Навык находчивости и доказательства

34 Несколько овец двигаются в одном ряду. Если находящийся в центре ряда овца является десятым, после выхода 5 овец из ряда сколько в ряду останутся овцы?

А) 18; Б) 19; В) 14; Г) 10

Устно объясните учителю данный вами ответ.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Логически и с доказательством объясняет причину выбора варианта				
2	Логически и с доказательством объясняет причину неправильности других вариантов				

35 Если делителем будем 5, то какая нижеприведенная цифра не может быт суммой деления?

А) 3; Б) 2; В) 1; Г) 6

Устно объясните учителю данный вами ответ.

	Ожидаемое действие	Отлич	Хорошо	Утвердит	Плохо

		но		ельно	
1	Логически и с доказательством объясняет причину выбора варианта				
2	Логически и с доказательством объясняет причину неправильности других вариантов				

36 Для того, чтобы получать периметр с несколькими сторонами умножили периметр одной из сторон на число других сторон. Сколько предусматриваемых сторон являются А) квадратом; Б) прямоугольником; В) ромбом; Г) параллелепипедом.

Устно объясните учителю данный вами ответ.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Логически и с доказательством объясняет причину выбора варианта				
2	Логически и с доказательством объясняет причину неправильности других вариантов				

37 Имеются две параллельные линии. Двух других параллельных линий нарисуем так, чтобы пресекали двух предыдущих; полученный четырёхугольник обязательно является: А) параллелепипедом; Б) квадратом; В) прямоугольником; Г) ромбом.

Устно объясните учителю данный вами ответ.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Логически и с доказательством объясняет причину выбора варианта				
2	Логически и с доказательством объясняет причину неправильности других вариантов				

Цель №9: Навык использования инструментов

38 Используя соответствующий инструмент, начерти острый уголь и укажи этот уголь.

		Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
	1	Использует соответствующий инструмент				
	2	Точно и с наименьшей ошибкой выбирает инструмент				
	3	Во время работы мастерски использует инструмент				

39 Нарисуйте одну линейку в 5 см и укажите в ней все деления.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Использует соответствующий инструмент				
2	Точно и с наименьшей ошибкой нарисует деления сантиметра				
3	Точно и с наименьшей ошибкой нарисует деления миллиметра				

40 Используя соответствующий инструмент (циркуль) нарисуйте параллелограмму.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Использует соответствующий инструмент				
2	Точно и с наименьшей ошибкой выбирает инструмент				
3	Во время работы мастерски использует инструмент				

Цель №10: Навык решения задачи

41 Расстояние между городов Дезфул и Шуштар является 65 км. Велосипедист со скоростью 22 км в первый час, 19 км во второй час и 15 км в третьем часу движется от Дезфула в сторону Шуштар; Сколько км останется после этого до г. Шуштар?

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердит	Плохо

				ельно	
1	Анализирует данные задачи				
2	Для легкости решения задачи нарисует схему				
3	Точно в с нужное время решает задачу				

42 Саид имеет 4657 туман денег. Его деньги на 470 туман больше, чем у Навида. У Навида денег меньше на 200 туманов, чем у Маджида. Сколько будет общая сумма денег всех троих? Произведите необходимые операции.

А) 12831; Б) 13231; В) 15111; Г) 14711

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Анализирует данные задачи				
2	Сначала разделяет задачу на части и решает их по порядку				
3	Точно в с нужное время решает задачу				

43 Ваш учитель в честь Дня знания хочет подарить несколько книг 30 ученикам. Он хочет каждому из вас подарит по 11 книг, а также 13 книг для библиотеки школы. Сколько книг необходимо купить учителю? Кружком укажите соответствующий вариант.

	Ожидаемое действие	Отлично	Хорошо	Утвердительно	Плохо
1	Анализирует данные задачи				
2	Сначала разделяет задачу на части и решает их по порядку				
3	Точно в с нужное время решает задачу				

Отдел образования г. Дезфул

Тест по проверке взглядов учащихся в уроках математики четвертого класса

Имя и фамилия ученика…… Дата проведения теста _____ . 11. 1390

Имя школы……. Имя учителя……

Пол: м ◯ ж ◯ Система оценивания в школе: критериальное ◯ балльное ◯

Код:

№	Содержание	Уровень			
	Первая цель: Интерес к математике и его методов	Очень много	Много	Мало	Очень мало
1	Насколько вам нравится участие в экзаменах по математике?				
2	С каким интересом выполняете задачи математики?				
3	Насколько желаете, чтобы занятия по математике были больше в неделю?				
4	Насколько вам нравится решать трудные задачи математики?				
5	Насколько вам нравится начало занятия по математики?				
6	Насколько любишь свой учебник по математике?				
7	Учусь математику, потому что люблю ее темы.				
8	Люблю изучать математику в школе.				
9	Среди учебных материалов насколько любишь материалы по математики?				
	Так как я проявляю интерес к математике…				
10	Хочу, чтоб в университете учился в факультете математики.				
11	Буду искать более трудные задачи по				

	математике.				
12	Дома в первую очередь готовлю домашнюю задачу по математике				
13	Какой у тебя интерес к занятиям по математике?				
Вторая цель: Осознание значении математики в повседневной жизни Уважаемый ученик! Насколько согласен с нижеприведенными предложениями? Математика помогает, чтобы…		Очень много	Много	Мало	Очень мало
14	Я лучше освоил другие предметы.				
15	Повара готовили более вкусные блюда.				
16	Швеи шили лучше и красивее				
17	Строители строили крепкие и красивые дома				
18	Во время покупок нас не обманывали				
19	Продавцы правильно считали денег				
20	Производители произвели качественный товар				
Третья цель: Использование анализа, доказательства, математического мышления и логики в различные сферы жизни Насколько вы согласны с этими предложениями?		Очень много	Много	Мало	Очень мало
21	Если совершал плохой поступок, должен отвечать за последствия				
22	Талисманы, которых вешать в детскую одежду, защищают их от сглаза				
23	Кто хочет рыбу, должен войту в воду				
24	Кривой товар не доходит до своего место				

	предназначения				
25	Без труда, рыбу не ловишь из пруда				
26	Старание залог успеха				
27	Когда сталкиваюсь с проблемой, прошу других, чтобы они ее решили				
28	Если кто-нибудь в школе мешает вам, насколько используете логически довести до него, чтобы он осознал свою ошибку?				
Четвертая цель: Оценивание развитии собственных математических способностей и навыков		Очень много	Много	Мало	Очень мало
29	Мне помогают отличники				
30	В классе я задаю вопросы учителю математики				
31	Я стараюсь, чтобы свои задания по математике решал без помощи других				
32	Когда на математические задания отвечу неправильно, стараюсь сам найти правильный ответ				
33	Стараюсь найти способы решения трудных задач математики, чтобы преуспел в математике				
34	Стараюсь изучать более новые материалы по математике				
35	Чтобы укрепились мои знания по математике, покупаю различные математические книги				
36	Каково твое старание чтобы преуспеть в уроках математики?				
Пятая цель: Наблюдательность по природным явлениям и понимания их взаимосвязи с математикой					
	По вашему в каждом нижеследующим материалам использована математическая	Да	Нет		

	наука?				
37	Строение пчелиного соты				
38	Строение паутины				
39	Движения Луны, Солнца и перемена сезонов года				
40	Систематизация календаря				
41	Измерение расстоянии до звёзд				
42	Наличия симметрии в человеческом теле				
43	Наличия симметрии во внешнем виде дерева				
44	Линии спортплощадки в школе				
Шестая цель: Использование методов и приёмов математики в решении социальных проблем		Очень много	Много	Мало	Очень мало
Насколько похожи нижеследующие случаи на операцию деления?					
45	Раздача благотворительности (кушанья, денег…) среди населения				
46	Разрезание овощей дома, в кухне				
47	Разделение обязанностей в доме				
48	Выдача социальных пособий				
49	Деление учеников по группам				
50	Учеба учеников в различных классах				
51	Деление времени уроков				
Насколько похожи нижеследующие случаи на операцию сложения					
52	Положить свои вещи в сумку				
53	Сложить книги дома, в полке				
54	Создание семьи				

55	Совершение пятничной молитвы				
56	Полёт аистов стаями				
57	Скопление народа в стадионе				
Насколько похожи нижеследующие случаи на операцию вычисления?					
58	Вынос мусора из дома				
59	Смерть людей				
60	Отбор гнилых фруктов от свежих				
61	Использование инсектицидов дома				
62	Сбор цветов				
63	Вытеснение врага из страны				
64	Из одного дома учатся четыре ученика. Каждый кушает одну четвертую часть еды. Насколько это похоже на занятия математики по теме вычисления?				
65	Когда двое выходят на путешествие, каждый платить половину расходов. Насколько это похоже на занятия математики по теме вычисления?				
66	«Бог награждает за хорошие деяния в несколько раз больше». Насколько похоже это действие Бога на операцию умножения?				
67	Насколько похожи перекрёстки на пересекающиеся линии?				