

Загурська І.С. Взаємозв'язок оцінювання та розвитку диференційованої самооцінки здібностей в учбово-творчій діяльності першокласників // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Вид-во «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 19. – С. 153-161.

153

УДК. 159.922.7

Загурська І.С. (м. Житомир)

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЗВИТКУ  
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧБОВО-  
ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

*У статті розглядається проблема взаємозв'язку оцінювання та розвитку диференційованої самооцінки здібностей учнів першого класу в умовах учбово-творчої діяльності. Відмічено, що важливою умовою сприймання зовнішньої оцінки та розвитку диференційованої самооцінки здібностей є розуміння критеріїв зовнішнього оцінювання власної діяльності з боку вчителя і ровесників. Доведена значимість високого рівня рефлексії здібностей і соціальної рефлексії для розвитку адекватності та диференційованості самооцінки здібностей.*

**Ключові слова:** оцінювання, диференційована самооцінка здібностей, учбово-творча діяльність.

**Загурская И.С.**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНИВАНИЯ И РАЗВИТИЯ  
ДИФЕРЕНЦИРОВАННОЙ САМООЦЕНКИ СПОСОБНОСТЕЙ В  
УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

*В статье рассматривается проблема взаимосвязи оценивания и развития дифференцированной самооценки способностей учеников первого класса в условиях учебно-творческой деятельности. Отмечено, что важным условием восприятия внешней оценки и развития дифференцированной самооценки способностей есть понимание критериев внешнего оценивания собственной деятельности со стороны учителя и сверстников. Доказана*

*значимість високого рівня рефлексії способностей і соціальної рефлексії для розвитку адекватності і диференційованості самооценки способностей.*

*Ключевые слова: оценивание, дифференцированная самооценка способностей, учебно-творческая деятельность.*

**Zagurska I.**

**INTERRELATION OF ESTIMATION AND DEVELOPMENT OF  
DIFFERENTIATED SELF-APPRAISAL OF ABILITIES IN EDUCATIONAL  
CREATIVE ACTIVITY OF FIRST-FORMERS**

*The problem of interrelation of estimation and development of differentiated self-appraisal of abilities of first-formers during educational creative activity has been examined in the article. It has been determined that understanding the criteria of external estimation of one`s own activity from the point of view of teachers and persons of the same age is an important condition of perception of external estimation and development of differentiated self-appraisal of one`s abilities. The significance of high level of abilities reflection and social reflection for development of adequate and differentiated self-appraisal of abilities has been proved.*

***Key-words:** estimation, differentiated self-appraisal of abilities, educational creative activity.*

**Постановка проблеми.** Початок шкільного навчання позначається не лише зміною провідної діяльності, а й об'єктом та предметом зовнішнього оцінювання, яке, без перебільшення, визначає подальший розвиток самооцінки. В ігровій діяльності критеріями зовнішнього оцінювання переважно є ініціативність та оригінальність у вирішенні ігрових завдань. У навчальній діяльності акценти зовнішнього оцінювання зміщуються. Однією з перших стресових ситуацій для першокласників є незрозуміння цих акцентів. Оскільки основним критерієм оцінювання стає шкільна успішність, а процесуальним, у більшості випадків, слухняність, то для учнів надзвичайно важливим є такі зміст та форма оцінювання та оцінки, які давали б змогу знімати цю когнітивну неузгодженість. Від розвитку дії оцінки залежить розвиток *диференційованої самооцінки здібностей*. Важливою умовою розвитку самооцінки здібностей

молодших школярів є діяльність з високим розвивально-творчим потенціалом, яку ми означили як **учбово-творчу діяльність**. Її особливістю, яка зближує учіння з власне творчою діяльністю, окрім суб'єктивно відкритих знань, є *пріоритет соціальної значимості результатів*.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.* Аналіз розвитку функції оцінки та її зв'язку із самооцінкою, передбачає чітку диференціацію якісного та кількісного оцінювання. Проблема

154

розрізнення цих наукових понять піднімається у вітчизняній психології та педагогіці [2; 8; 10]. Якісне оцінювання – це процес, діяльність оцінювання, яка здійснюється людиною. Кількісне оцінювання є результатом цього процесу, його умовно-формальним відображенням. Для сприймання учнем як якісного так і кількісного оцінювання, є важливим вміння самостійно оцінювати власну роботу, розуміючи та виділяючи критерії цього оцінювання.

Важливість розвитку самооцінки для розуміння якісного та кількісного оцінювання вчителя підкреслюють у своїх роботах Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, А.З. Рахімов та Г.А. Цукерман [7; 10; 11]. Г.А. Цукерман підкреслює значення диференційованого, змістовного, якісного оцінювання з боку вчителя для розвитку диференційованої самооцінки учнів. При цьому важливим є розвиток як диференційованої ретроспективної самооцінки, так і розвиток прогностичної самооцінки. Г.А. Цукерман зауважує: «Розвиток адекватної самооцінки починається там, де дитина сама бере участь у виробленні оцінки – її критеріїв, у застосуванні цих критеріїв до різних конкретних ситуацій» [7, с. 7]. Зокрема, П.М. Якобсон підкреслює важливість для розвитку самооцінки не лише розуміння критеріїв зовнішнього оцінювання, а й використання їх з метою оцінки власної роботи [12]. Експериментально доведено, що для молодших школярів важливим є зміст та предмет оцінки вчителя: кмітливість, старанність чи прогрес в оволодінні знаннями [4].

Ш.О. Амонашвілі виділяє два види **змістовної оцінки**: *зовнішню* (оцінка учбово-пізнавальної діяльності) та *внутрішню* (самооцінка власної учбово-

пізнавальної діяльності) [1]. Змістовну оцінку можна сформулювати у молодших школярів, по-перше, забезпечивши *регулярну послідовну оцінну діяльність вчителя*, по-друге, *включивши учнів у спільну діяльність*, в якій виробляються оцінні еталони групи, і, по-третє, *зосередившись на розвитку рефлексії*, яка є передумовою адекватної самооцінки. Кількісне оцінювання має рангове значення, яке без якісної оцінки цього значення втрачає для учня будь-який зміст і розуміння [1; 3; 5; 7; 8; 9; 12].

Загалом, психологічна ситуація оцінки на уроці потребує окремого аналізу. Окреслимо важливі аспекти цієї проблеми, розкриті Б.Г. Ананьєвим. Автор підкреслює вплив фактора очікування оцінки на появу страху перед усними відповідями. Психологічна ситуація оцінки на уроці безпосередньо залежить від типу **парціальної (часткової) оцінки**, яку Б.Г. Ананьєв поділяє на три групи. До **першої групи** включені такі види оцінювання: відсутність оцінки, опосередкована оцінка та невизначена оцінка. *Відсутність оцінки* призводить до розвитку невпевненості в собі та усвідомлення власної незначущості. Одним із варіантів *опосередкованої оцінки* автор вважає оцінку учня через загальну (позитивну чи негативну) оцінку класу. *Невизначена оцінка* призводить до формування нестійкої, невизначеної самооцінки. До **другої групи** належать негативні оцінки: зауваження, сарказм, докір, погроза, нехтування та повчання. Виявлено таку закономірність: негативне значення оцінок цієї групи зумовлено їх необґрунтованістю з боку вчителя. **Третя група** парціальних оцінок об'єднує такі типи: згоду, підбадьорювання та похвали. Оцінки цієї групи мають розвивальне значення лише за умови їх конкретизації.

155

Експериментально доведено, що немотивовані, неконкретизовані позитивні оцінки не мають стимулюючого ефекту для самооцінки учнів [2].

Важливі аспекти психологічних умов оцінювання знань молодших школярів на уроці розкриває Л.І. Прокіпець [9]. Результати дослідження дозволили виявити три типи ставлень вчителів до оцінювання учнів: *формальне ставлення, непослідовне ставлення, творче ставлення*. Зокрема, непослідовне

ставлення зумовлюється такими випадковими факторами як настрої, ситуативна поведінка учня на уроці тощо. Дослідниця встановила, що вчителі з формальним ставленням до оцінювання надають перевагу кількісному оцінюванню. Вчителі з непослідовним ситуативним ставленням до оцінювання упереджено диференціювали учнів на «сильних» і «слабких». При оцінці «сильних» учнів переважають позитивні оцінні судження, а при оцінці «слабких» – негативні (докір, погроза тощо). Вчителі з творчим ставленням до оцінювання обов'язково поєднують кількісне оцінювання із розгорнутими змістовними оцінними судженнями. Загалом, як зазначає М.О. Батурін, оцінка виконує подвійну функцію: оцінка як процес та оцінка як результат [3]. У першу чергу, саме в оцінці-процесі мають потребу першокласники. Відсутність оцінки дестабілізує особистісний розвиток, негативно позначаючись на самооцінці здібностей молодших школярів.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Існує необхідність досліджень, які б дозволили виділити шляхи та умови розвитку диференційованої самооцінки здібностей першокласників. Для учнів першого класу диференційована самооцінка здібностей є своєрідним захистом від формування загальноособистісного негативного ставлення до себе.

**Постановка завдання.** Завдання цієї статті полягає у вивченні взаємозв'язку оцінювання та розвитку диференційованої самооцінки першокласників в умовах *учбово-творчої діяльності*. У межах цієї роботи зупинимось на особливостях розвитку диференційованої самооцінки здібностей першокласників, які навчаються за системою розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова. Самооцінка здібностей імпліцитно присутня в таких *критеріях творчості в учінні* як суб'єктивно нові знання, ціннісне ставлення до знань, рефлексивність та суб'єктність в учбовій діяльності, самостійність та оригінальність у вирішенні навчальних завдань (В.В. Давидов, В.О. Моляко, А.З. Рахімов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У традиційній системі навчання з метою оцінювання шкільної успішності учнів першого та другого

класів найчастіше використовують різноманітні графічні зображення (сонечко, хмаринка, дощик тощо), які позначають певний рівень знань та вмінь. Іншою формою зовнішнього оцінювання, є вербальне оцінювання за допомогою конструкцій типу «молодець», «погано» тощо. Однак ні у першому, ні у другому випадках оцінювання не забезпечує розуміння дитиною його критеріїв.

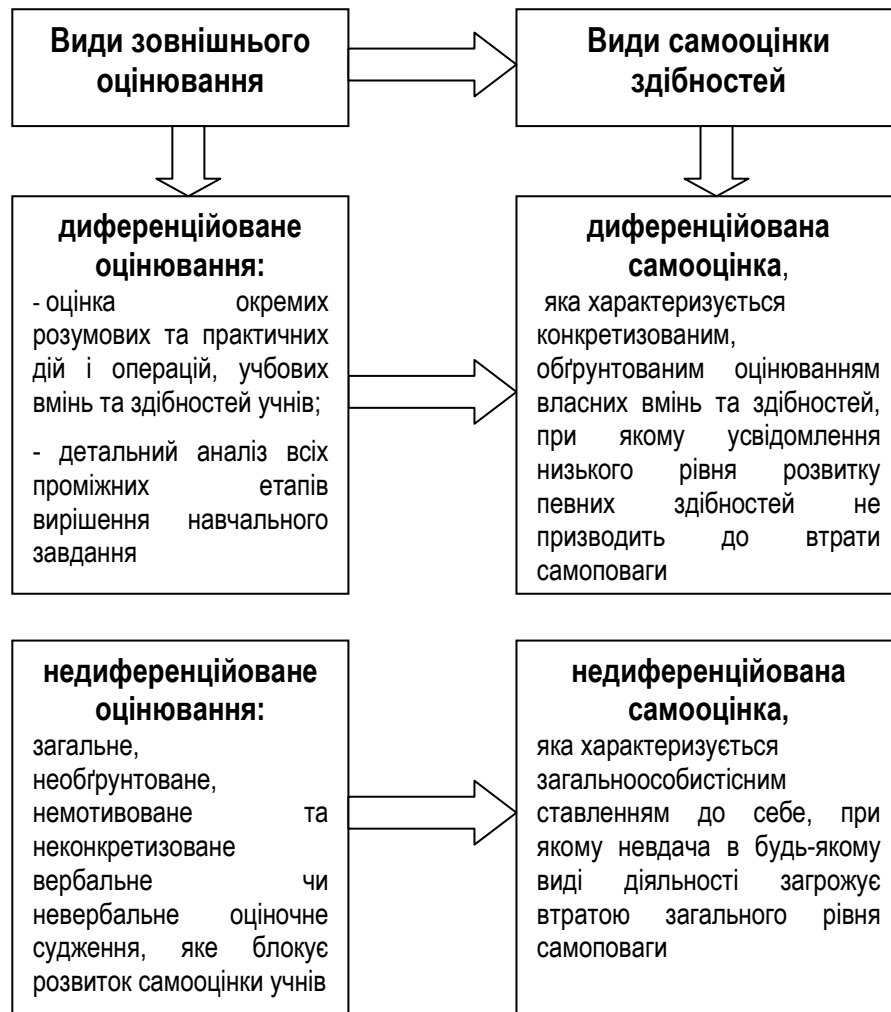
Уявлення школярів про власні здібності складаються на основі вербальних та невербальних оцінок з боку вчителя. Загалом можна виокремити **диференційоване** та **недиференційоване оцінювання** навчальних досягнень учнів з боку вчителя. **Критеріями диференційованого оцінювання** є оцінка

156

окремих розумових та практичних дій і операцій, учбових вмінь та здібностей учнів. Передусім оцінюється не кінцевий результат виконаного навчального завдання, а детально аналізуються всі проміжні етапи його вирішення. **Недиференційоване оцінювання** має місце у випадку загального, необґрунтованого, немотивованого та неконкретизованого вербального чи невербального оціночного судження, яке блокує розвиток самооцінки здібностей учнів (рис. 1). На відміну від традиційної системи навчання, у розвивальній системі навчання велике значення надається підготовчому етапу розуміння зовнішнього оцінювання.

Навчити учня розумінню та сприйманню зовнішньої оцінки, значить навчити його прийомам самоаналізу та вмінню оцінювати свою роботу, адекватно застосовуючи для цього власні критерії оцінювання та критерії, які використовує вчитель. І навпаки, як зазначає Д.Б. Ельконін, перед тим, як застосовувати оцінку, потрібно навчити учнів самооцінці [10].

Без вміння оцінювати власну роботу та виділяти принаймні елементарні критерії оцінювання, зовнішня оцінка, в якій би формі вона не подавалась (графічні символи, вербальне оцінювання тощо), у кращому випадку сприйматиметься абсолютно пасивно, а в гіршому – викликатиме страх перед школою.



*Рис. 1. Взаємозв'язок оцінювання та розвитку диференційованої самооцінки здібностей*

157

Результати наших досліджень показали зв'язок між страхом перед школою, страхом перед усними відповідями на уроці та очікуваннями оцінки. Причому така закономірність простежується в учнів, які навчаються за традиційною системою. На противагу цьому, для учнів, які навчаються за розвивальною системою навчання, описана ситуація не є характерною.

Представлена нижче факторна модель (рис. 2) самооцінки творчих здібностей першокласника Ю. ілюструє виявлені тенденції у рефлексії здібностей, соціальній рефлексії та, відповідно, самооцінці учбових та творчих здібностей: висока самооцінка можливостей розвитку актуальних та перспективних вмінь у навчальній сфері та сфері дозвілля; високий рівень рефлексії дій та операцій у виділених вміннях та здібностях; регулятивна функція суб'єктних цінностей; взаємозв'язок між моральнісними та

діяльними особистісними конструктами; високий рівень рефлексії соціальних стосунків; представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб; усвідомлення визнання та ціннісної підтримки з боку референтних осіб – вчителя та однокласників.

Перший фактор (52,55 % дисперсії) утворений конструктами, які описують розвивальний компонент самооцінки творчих здібностей. Конструкти «відповідати на запитання» (0,77), «гарно співаю» (0,66) описують актуальні вміння, а конструкти «розповідати вірші» (0,91), «краще питання задавати» (0,59) характеризують перспективні вміння. Можливість розвитку актуальних і перспективних вмінь досліджуваній оцінює на високому рівні.

Найвищий рівень суб'єктивної значимості серед виділених вмінь мають вміння «відповідати на запитання» та «краще задавати запитання», між якими відсутній тісний кореляційний зв'язок ( $\rho=0,18$ ). Під час виділення досліджуваним дій та операцій в аналізованих вміннях можна отримати пояснення відсутності тісного кореляційного зв'язку між аналізованими конструктами: «Коли учень вміє відповідати на запитання, то це ще не значить, що він вміє їх задавати. Щоб задати запитання, потрібно довго думати і розуміти те, про що питаєш». *Вміння семантично розмежовувати виділені вміння свідчить про достатньо високий рівень рефлексії.*

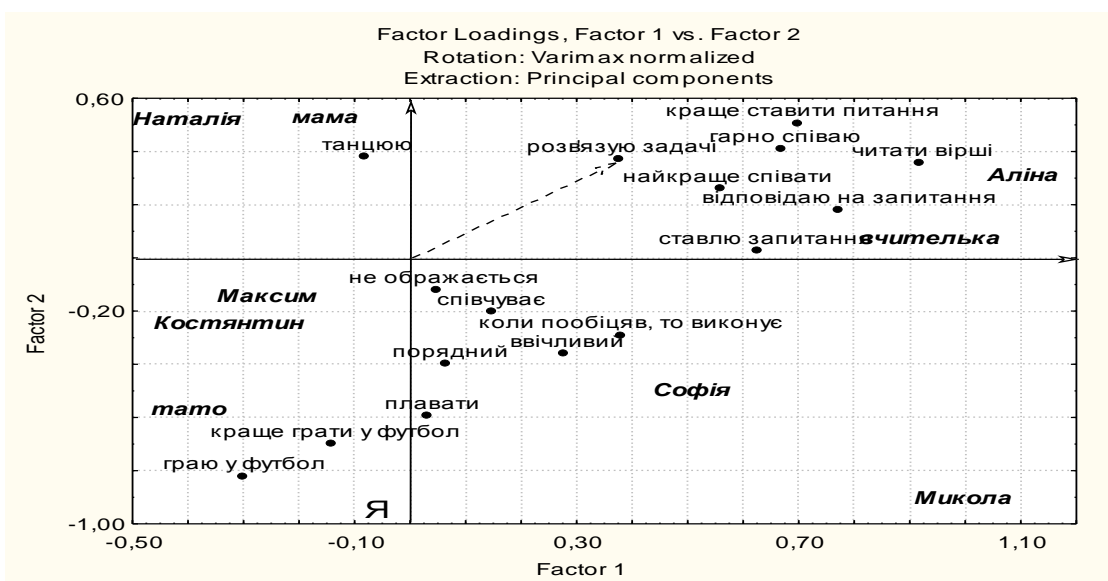


Рис. 2. Факторна модель самооцінки творчих здібностей першокласника Ю. (розвивальна система навчання, кінець навчального року)



Вміння «гарно співати» та «розповідати вірші» описують коло додаткових захоплень досліджуваного, суб'єктивно найважливішим серед яких є вміння «гарно співати».

Застосування процедури *biplot* дозволило показати розподіл елементів по відношенню до виділених конструктів першого фактора. На позитивному полюсі аналізованого фактора позначені референтні особи вчителька та однокласниці Софія та Аліна, які визнають успіхи учня у виділених мікродіяльностях. На протилежному полюсі позначено референтну особу батька, від якого учень також отримує визнання, однак у меншій мірі, ніж від інших референтних осіб. Помітною ознакою є адекватне сприймання визнання та критики з боку референтних осіб, що є важливим *параметром розвитку диференційованої самооцінки здібностей*.

#### 158

Другий фактор, що пояснює 20,20 % загальної дисперсії, об'єднав актуальні та перспективні вміння, що описують інтереси у сфері дозвілля та позначають особливості розвитку самооцінки. Характерним є те, що всі вміння, які визначають зміст другого фактора («граю у футбол» (-0,82), «краще грати у футбол» (-0,77) та «плавати» (-0,69)) знаходяться на негативному полюсі. Оскільки рівень суб'єктивної значимості цих вмінь є достатньо високим, то така математична інтерпретація конструктів зовсім не засвідчує їх негативну роль для досліджуваного. Пояснення досліджуваним змісту цих конструктів свідчить, з одного боку, про усвідомлення недосконалості розвитку цих вмінь, а з іншого – про усвідомлення можливостей їх розвитку: «Я граю у футбол. Вмію пасувати, довго підкидати м'яч однією ногою, бігаю непогано. Але мені здається, що цього мало. Треба краще грати: швидше бігати, різко повертатися, не втомлюватися. Я кожен день тренуюся, щоб навчитися». Іншими словами, заняття футболом є для досліджуваного Ю. діяльністю, у якій можливий розвиток самооцінки здібностей.

Перший та другий фактори об'єднані конструктом «розв'язую задачі», який має по відношенню до цих факторів однакове факторне навантаження на

рівні 0,37. Математичне представлення виділеного конструкта дозволяє охарактеризувати його як *суб'єктну цінність*, яка робить ціннісну свідомість цілісною та має функцію містка-зв'язки між конструктами першого фактора, які переважно описували досягнення в навчальній сфері, та конструктами другого фактора, що описували сферу дозвілля [6]. За таких умов розширюється можливість отримати визнання в обох сферах діяльності та, відповідно, створюється основа для *розвитку диференційованої самооцінки творчих здібностей*.

## 159

Серед виділених елементів другого фактора знаходиться елемент «Я» та елементи, які позначені такими референтними особами: мати та однокласник Микола. Виділені референтні особи визнають захоплення досліджуваного футболу, хоча самі цим видом діяльності не займаються. Визнання власних захоплень з боку референтних осіб є рушійною силою розвитку самооцінки творчих здібностей.

Третій фактор (9,20 % дисперсії) об'єднав актуальні вміння «задаю питання» (0,69), «танцюю» (0,80) та перспективне вміння «найкраще співати» (0,75). Більшу частину дисперсії третього фактора утворили конструкти, що визначають етично-моральний компонент самооцінки: «порядний», «співчутливий», «ввічливий», «коли пообіцяв, то виконує». На думку досліджуваного, зазначені особистісні якості допомагають навчитися будь-що робити та досягати успіху: «Людина може всього навчитися тоді, коли вона порядна, співчутлива, ввічлива і дотримується слова». Зв'язок між особистісними якостями та вміннями свідчить про те, що моральнісні цінності є основою для розвитку діяльнісних цінностей, а діяльнісні цінності створюють середовище для розвитку моральнісних цінностей.

Повернемося до аналізу вмінь, які є для досліджуваного суб'єктивно значимими. Виділені дії та операції засвідчують достатньо високий рівень рефлексії, що є основою для розвитку самооцінки творчих здібностей. Наприклад, досліджуваний дає таке пояснення вмінню «задавати запитання»:

«Це значить допомогти думати іншому учневі. Знати, про що питаєш і чітко говорити. Коли вмієш задавати запитання, то можна багато про що дізнатися і навчитися».

Застосування процедури biplot дозволило показати розподіл елементів по відношенню до виділених конструктів третього фактора. Від'ємний полюс аналізованого фактора визначають елементи, у ролі яких виступають особи, думку яких про себе хотів би змінити досліджуваний. Бажана зміна думки про себе стосується визнання та відсутності заздрощів: «Максим теж хоче грати у футбол, але не приходить грати, а дражнить мене та заздрить. Я б хотів, щоб він спробував пограти зі мною. Тоді б він помітив, що я добре граю і потис мені руку... Може, мені самому сказати, щоб він приходив грати». Це та інші пояснення досліджуваним особливостей соціальних стосунків свідчить про достатньо високий рівень соціальної рефлексії та усвідомлення можливостей їх розвитку за допомогою ціннісної підтримки. *Високий рівень рефлексії соціальних стосунків є важливою передумовою розвитку самооцінки здібностей.*

### ***Висновки та перспективи подальших досліджень.***

Теоретичний аналіз проблеми показав можливість розвитку диференційованої самооцінки здібностей за умови виваженого та продуманого педагогічного оцінювання. Встановлено, що існує залежність розвитку диференційованої самооцінки від змісту, форми, об'єкта та предмета оцінювання. Важливою умовою сприймання зовнішньої оцінки та розвитку диференційованої самооцінки учбових здібностей є розуміння критеріїв зовнішнього оцінювання власної діяльності з боку вчителя і ровесників.

Результати проведеного дослідження показали, що високий рівень рефлексії здібностей і соціальної рефлексії визначальним чином зумовлює адекватність і диференційованість самооцінки творчих здібностей. Рушійною силою розвитку самооцінки творчих здібностей є включення у діяльність з високим розвивально-творчим потенціалом. Загалом, можна виділити такі

параметри розвитку диференційованої самооцінки творчих здібностей: цілісність ціннісної свідомості, наявність суб'єктних цінностей, ціннісна підтримка, визнання та конструктивне сприймання критики з боку референтних осіб, представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб, ціннісний обмін, соціальне співробітництво, пріоритетна значимість перспективних умінь порівняно із актуальними вміннями, усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей, альтернативність у розвитку здібностей по відношенню до різних видів діяльності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми розвитку диференційованої самооцінки. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні оптимальних прийомів зовнішнього оцінювання, які б максимально сприяли розвитку диференційованої самооцінки здібностей молодших школярів.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. *Амонашвили Ш.А.* Психологические основы педагогики сотрудничества / Амонашвили Ш.А.: Книга для учителя. – К.: Освита, 1991. – 111 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды / Ананьев Б.Г.: В двух томах. Том II. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
3. *Батурич Н.А.* Проблема оценивания и оценки в общей психологии / Н.А. Батурич // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 81-89.
4. *Липкина А.И., Рыбак Л.А.* Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И.Липкина, Л.А.Рыбак. – М., Просвещение, 1968. – 141 с.
5. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / Моляко В.А. – К.: «Освита України», 2007. – 388 с.
6. *Музыка О.Л.* Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчо обдарованої особистості термінологічний аспект / О.Л.Музыка // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Спец. випуск. – Ів.-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – С.59-64.
7. *Оценка без отметки* / Под ред. Цукерман Г.А. – Москва-Рига.: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 133 с.
8. *Погрібна О.Д.* Психолого-педагогічні засади об'єктивності оцінювання вчителем успішності навчальної діяльності школярів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова / О.Д. Погрібна. – Одеса, 2002. – 16 с.

9. *Прокипец Л.И.* Психологические условия оценивания знаний школьников на уроке: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Киевский гос. пед. и-т им. А.М. Горького / Людмила Іванівна Прокипець. – К., 1986. – 153 с.
10. *Психология* учебной деятельности младших школьников: Сб. статей. / Под ред. Д.Б. Ельконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 287 с.
11. *Рахимов А.З.* Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности / Рахимов А.З.: Учеб. пособие по спецкурсу. – Уфа, 1988. – 167 с.

161

12. *Якобсон П.М.* Некоторые особенности развития оценки у ребенка первоклассника / П.М. Якобсон // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 217–285.

Загурська І.С.

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧБОВО- ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

У статті розглядається проблема взаємозв'язку оцінювання та розвитку диференційованої самооцінки здібностей учнів першого класу в умовах учбово-творчої діяльності. Її особливістю, яка зближує учіння з власне творчою діяльністю, окрім суб'єктивно відкритих знань, є пріоритет соціальної значимості результатів.

У межах цієї роботи представлений аналіз особливостей розвитку диференційованої самооцінки здібностей першокласників, які навчаються за системою розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова. Відмічено, що уявлення школярів про власні здібності складаються на основі вербальних та невербальних оцінок з боку вчителя. Загалом можна виокремити диференційоване та недиференційоване оцінювання навчальних досягнень учнів з боку вчителя. Критеріями диференційованого оцінювання є оцінка окремих розумових та практичних дій і операцій, учбових вмінь та здібностей учнів. Передусім оцінюється не кінцевий результат виконаного навчального завдання, а детально аналізуються всі проміжні етапи його вирішення.

Недиференційоване оцінювання має місце у випадку загального, необґрунтованого, немотивованого та неконкретизованого вербального чи невербального оціночного судження, яке блокує розвиток самооцінки здібностей учнів.

Загалом, можна виділити такі параметри розвитку диференційованої самооцінки здібностей: цілісність ціннісної свідомості, ціннісна підтримка, визнання та конструктивне сприймання критики з боку референтних осіб, представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб, соціальне співробітництво, усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей, альтернативність у розвитку здібностей по відношенню до різних видів діяльності.