

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования

(направленность (профиль) / специализация)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему Развитие оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения

Обучающийся

Р.Г. Бабаян

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

И.В. Голубева

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения. Важной целью является успех в обучении учащихся в значительной степени опирается на эффективное управление и оценку различных аспектов.

В настоящее время школам предстоит решить критически важную задачу – преобразовать образовательный процесс таким образом, чтобы обучение стало ключевой потребностью учеников, мотивированной их собственными стремлениями. Для достижения этой цели необходимо кардинально пересмотреть не только сам обучающий процесс, но и подходы к контрольно-оценочной работе.

Цель исследования: изучить условия развития оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.

В рамках данного исследования ставятся и решаются разнообразные задачи, начиная с анализа психолого-педагогических исследований, касающихся изучаемой проблемы. Основное внимание уделяется изучению процессов, которые способствуют развитию самостоятельности у младших школьников во время их обучения. В ходе анализа рассматриваются как организационные аспекты, так и конкретные результаты исследований, направленных на развитие данного качества у детей. Отдельное внимание уделено динамике развития самостоятельности, а также подведению итогов проведённой экспериментальной работы.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы.

Текст бакалаврской работы изложен на 48 страницах. Текст работы иллюстрируют 9 таблиц, 10 рисунков.

Содержание

Введение	4
1 Теоретические основы оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.....	7
1.1 Характеристика оценочной самостоятельности как качества личности.....	7
1.2 Условия развития оценочной самостоятельности младших школьников.....	12
2 Экспериментальное изучение развития оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.....	20
2.1 Организация и результаты исследования уровня сформированности оценочной самостоятельности.....	20
2.2 Развитие оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.....	30
2.3 Динамика развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения.....	37
Заключение.....	44
Список используемой литературы.....	46

Введение

Актуальность темы. В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения, касающегося начального образования, подчеркивается: «... важность культивирования независимости и чувства ответственности у учащихся как ключевых факторов для их самореализации» [27].

В основе успешного обучения лежит грамотно построенная система контроля и оценки, играющая ключевую роль на всех этапах развития образовательного процесса. Для достижения высоких результатов в обучении необходимо не только адаптировать эти аспекты, но и сделать сам процесс обучения основной личной потребностью учащегося. «Современные образовательные учреждения сталкиваются с задачей превращения учебы в деятельность, мотивированную внутренним стремлением ученика, что невозможно без кардинальных изменений в условиях обучения и в подходах к контрольно-оценочной работе» [22].

Внедрение инновационных образовательных стратегий, которые помогают младшим школьникам самостоятельно анализировать свои достижения, осложняется из-за отсутствия достаточного количества методических рекомендаций и адекватных условий для их применения.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: каковы условия развития оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения?

Цель исследования: изучить условия развития оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.

Объект исследования: процесс обучения.

Предмет исследования: условия развития навыков оценочной самостоятельности у младших школьников.

Гипотеза исследования: исходя из предположения, что процесс развития оценочной самостоятельности у учащихся начальных классов окажется более результативным, если будут созданы определенные условия:

- постепенное формируется оценочная деятельность от конкретных действий к их комплексу по линиям усложнения;
- использованы разнообразные методы и приемы оценивания, чередуется количественная и качественная оценка младших школьников в начальной школе.

Для достижения поставленной цели в работе необходимо решить следующие задачи:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- изучить организацию и результаты исследования по развитию самостоятельности младших школьников в процессе обучения;
- рассмотреть развитие самостоятельности младших школьников в процессе обучения;
- изучить динамику развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения;
- разработать и внедрить условия развитие оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения;
- обобщить результаты опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологические основы. В психолого-педагогических исследованиях вопросы самооценки исследуются достаточно широко. Наиболее полная разработка её теоретических и практических аспектов отражена в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов (Абдусалямова Э.Ф. [1, с. 27], Вдовина С.А. [5, с. 25], Губарева Е.Г. [8, с. 81], Кондаурова И.В. [14, с. 65], Соловьева А.В. [24, с. 41]). Однако проблема оценочной самостоятельности младшими школьниками в процессе обучения освещена недостаточно.

Методы исследования: теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы); эмпирические методы (диагностические методики).

Новизна заключается в уточнении компонентов понятия оценочной самостоятельности младших школьников, выявлении педагогических условий, способствующих развитию оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обоснованы условия работы по развитию оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.

Практическая значимость: исходя из результатов исследования, педагоги начальных классов и специалисты в области дополнительного образования имеют возможность применять полученные данные для стимулирования самостоятельности у учащихся младших классов.

Экспериментальная база: общеобразовательная средняя школа № 94 г. Ташкента.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы.

1 Теоретические основы оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения

1.1 Характеристика оценочной самостоятельности как качества личности

Оценочную самостоятельность младших школьников необходимо рассматривать в учебной деятельности. Учебная деятельность достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике:

- «...учебная деятельность рассматривается как синоним научения, учения, обучения» [13];
- «... учебная деятельность определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий» [11];
- в трактовке направления Хаджиева Ф.А.: «... учебная деятельность – это один из видов деятельности школьника, направленный на усвоение им теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков» [28, с. 234].

Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников происходит только в том случае, когда она строится в строгом соответствии с имеющимися в ней основными структурными компонентами.

В работе В.А. Дегтерева указывается на: «... внутреннее устройство учебного процесса, которое включает в себя ряд ключевых элементов» [9, с. 18]. Эти элементы образуют структуру, каждый компонент которой обладает уникальными чертами. В числе основных аспектов выделяются учебные ситуации и задачи, которые создают необходимый мотив и представляют проблему, принимаемую учащимися. Далее следуют учебные действия, цель которых нахождение решений поставленных задач. Контроль исполнения учебных действий позволяет сравнивать их результаты с установленными

стандартами. Наконец, оценка, которая закрепляет достигнутый уровень качества обучения и стимулирует дальнейшую учебную активность и труд учащихся.

Для того чтобы система образования оставалась актуальной, необходимо обновить ключевые учебные цели. Это предполагает развитие у учащихся таких качеств, как творческий подход, умение работать в команде, уверенность в защите своих прав и способность самостоятельно достигать поставленных целей [11; 12].

Для достижения этих целей необходимо изменить не только содержание, но и методы учебного процесса. Особенно это касается усиления способностей к самооценке у младших школьников, что может стать эффективным инструментом для развития перечисленных качеств.

Рассмотрим понятие «самостоятельность» младшего школьника.

Бырдин О.Г. утверждает, что: «... школьники проявляют самостоятельность через способность формулировать и решать образовательные задачи без внешней поддержки или стимуляции» [4, с. 503]. Он указывает на то, что: «... эта способность тесно связана с желанием ребенка действовать из собственных убеждений, что подчеркивает важность таких качеств, как стремление к знаниям, творческий подход, активность в поиске нового, способность к самостоятельной постановке целей и планированию своих действий» [4, с. 503].

Прыгин Г.С. рассматривает: «... самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами – это основной вектор взросления» [20, с. 565].

Казакова Е.И. понимает «... детскую самостоятельность как способность ребенка действовать без помощи взрослого, как конец интериоризации действия. Помощь взрослого лишь в том, чтобы помочь этой способности проявиться в полной мере» [12, с. 50].

Академическая независимость включает в себя не только способность к саморефлексии, которая помогает осознавать пробелы в знаниях и идентифицировать новые задачи, но и навыки самостоятельного поиска информации, будь то через самообразование, общение с опытными и знающими людьми или использование информационных ресурсов. В контексте начального обучения, самостоятельность ученика проявляется через способность применять уже изученные методы в новых ситуациях без внешней помощи, вносить креативные изменения в действия, понимать их смысл и цели, а также через стремление к самостоятельной деятельности.

Многие ученые говорят о важности формирования именно оценочной самостоятельности младшего школьника. Шамрай И.В. считает, что: «...в младшем школьном возрасте основой развития учебной самостоятельности, и в тоже время основным ее проявлением является оценочная самостоятельность» [31, с. 139].

Развитие способности к самооценке считается основополагающим аспектом в современных образовательных реформах. М.Э. Огурцова в своих научных трудах акцентирует внимание на том, что: «... процесс оценки охватывает все аспекты жизни человека, способствуя улучшению эмоционального состояния детей и формируя основу для их будущей учебной независимости» [19, с. 89]. Также указывается, что: «... самооценка в образовательной среде должна строиться на двух основах: наличии личных критериев для оценки качества учебной деятельности, включая процесс и результат, и умении использовать методы оценки, принятые в обществе» [17].

Таким образом, можно сделать вывод, что оценочная самостоятельность включает в себя сформированную готовность к самоконтролю и самооценке.

Рассмотрим ее составляющие.

Литвякова М.В. и Головяшкина А.А. отмечают, что: «... в психологической литературе нет еще научно обоснованного понятия самоконтроля» [16, с. 180; 6, с. 90]. Эти исследователи считают, что: «... самоконтроль как средство самовоспитания развивается на основе

способности человека контролировать любую свою деятельность» [16, с. 180; 6, с. 90].

Психолого-педагогический словарь рассматривает: «... самоконтроль как осознание и оценку субъектом собственных действий, предполагающих наличие эталона, и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях» [31].

Л.М. Фридман указывает, что: «... самоконтроль обозначает особые действия, предметом которых становятся собственные состояния и свойства человека как субъекта деятельности, общения или самосознания» [18].

Самоконтроль у детей этого возраста охватывает не только самонаблюдение за своими эмоциями и физическим состоянием, но также включает в себя контроль за своими действиями в соответствии с поведенческими моделями, которые предоставляются учителем.

В контексте исследования самоконтроля, ученые Б.В. Сергеева и Е.В. Тарасенко разграничивают его: «... на два основных типа: произвольный и произвольный. Произвольный самоконтроль, как описано, функционирует автоматически и включает в себя восприятие особенностей процесса деятельности, не затрагивая её мотивов или целей. Произвольный самоконтроль, в отличие от произвольного, является целенаправленным и связан с осознанным стремлением к точному следованию заданной программе действий» [29, с. 98; 26, с. 482].

Стародумова Е.А., Цукерман Г.А. и Косикова С.В. выделяют следующие виды самоконтроля: «... итоговый, то есть самоконтроль, осуществляющийся только по конечному результату; ... пооперационный (пошаговый, текущий) самоконтроль – более высокий уровень контроля, чем итоговый. Это – коррекция деятельности, слежение за ходом деятельности, слежение за ходом действия, за тем, какое действие выполняется в данный момент, какие действия проделаны, что еще осталось сделать. Одновременно идет контроль и качества, как выполняется действие, соответствуют ли действия заданным требованиям; ... перспективный (планирующий)

самоконтроль – еще более совершенный вид саморегуляции. Это корректирование деятельности на несколько операций вперед, сличение предстоящей деятельности и своих возможностей ее выполнения» [25; 30; 15].

Важно осознавать, что процесс формирования личности начинается уже в дошкольные годы с первых шагов в осознании себя и продолжается в начальной школе. В этом процессе самоконтроль является одним из элементов, который эффективно функционирует в сочетании с другими аспектами самовоспитания, включая самооценку. Эти инструменты взаимодействуют, способствуя лучшим достижениям в развитии личности.

Цукерман Г.А. считает, что: «...самооценка – это сложное динамическое личностное образование, личностный параметр умственной деятельности» [29, с. 23].

Ковалева Г.С., Зайцев С.В. определяют: «... самооценку, как знание человеком себя и отношение человека к себе в их единстве» [13, с. 26; 10, с. 50].

Бырдина О.Г. утверждала, что: «...самооценка ребенка служит своеобразным мостом, соединяющим его внутренний опыт и социальные взаимодействия. Она стабильна и одновременно поддается дифференциации, что позволяет ребенку формировать свое отношение к себе, основываясь на предыдущих достижениях и общении с окружающими. Самооценка играет ключевую роль в регуляции поведения посредством соответствия социальным стандартам и является важной составляющей личности, помогающей управлять собой в соответствии с принятыми нормами» [3, с. 501].

Гребенкина П.К. и Зимняя А.И. считают, что: «... самооценка младших школьников конкретна и ситуативна, у них обнаруживается тенденция к переоценке собственных возможностей, достигнутых результатов. Успехи ребенка в учебе и методы приобретения знаний существенно влияют на формирование его самооценки и восприятие себя как активного участника образовательного процесса. Самооценка укрепляется, когда учащиеся ориентированы на достижение результатов и преобразование полученных

знаний в практические умения. Этот процесс является ключевым для развития способности к саморегуляции» [7, с. 313; 11, с. 69]. В начальной школе особо важную роль в развитии самооценки и самоконтроля у детей играет учитель, который должен направлять и поддерживать их в учебной деятельности.

Самооценка представляет собой устойчивое и одновременно детализированное восприятие ребенком своей личности. Оценочная самостоятельность характеризуется как развитая способность к самоанализу и оценке своих действий. Самоконтроль включает в себя способность субъекта осознавать и оценивать свои поступки по определенному стандарту, а также иметь доступ к информации о контролируемых действиях и состояниях.

1.2 Условия развития оценочной самостоятельности младших школьников

Для того, чтобы оценить, как осуществляется процесс формирования оценочной самостоятельности младших школьников, нам нужно рассмотреть определения понятия «педагогические условия».

Исследование текстов по философии и психолого-педагогике выявило, что: «... термин «условие» определяется как категория, описывающая взаимосвязь между объектом и его средой, необходимую для его существования. Так, объект воспринимается как зависимый от условий, которые по своей природе являются внешними по отношению к нему. Эти условия формируют среду, от которой зависит не только возможность жизни и функционирования объекта, но и его развитие» [31].

В контексте обсуждения, условие определяется как: «... ключевой элемент, который оказывает влияние на развитие различных феноменов – будь то объекты, процессы или явления. Этот элемент играет решающую роль в создании определённой среды, в которой эти феномены происходят. В области образования и психологии, условие интерпретируется как набор различных переменных, включая природные, социальные факторы, а также внешние и внутренние воздействия. Эти переменные существенно влияют на физическое

и психическое развитие человека, его моральные качества, поведение, процесс воспитания и обучения, а также на формирование его личности» [22].

В обсуждении темы «педагогические условия» выделяются три ключевые концепции. В рамках первой концепции указано, что: «... педагогические условия рассматриваются как интеграция определённых образовательных и воспитательных стратегий, методов и организационных форм, а также как взаимодействие учебной среды и материальных ресурсов. Это понимание включает в себя различные аспекты педагогического процесса, начиная с методов обучения до условий, в которых это обучение происходит» [2].

Во втором подходе, при разработке образовательной системы, особое внимание уделяется интеграции педагогических условий как одного из ключевых элементов. Так Сергеева Б.В. в своем исследовании утверждает, что: «...педагогические условия – это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие» [23, с. 98].

В третьем подходе можно видеть, что: «...педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверять результаты научно-педагогического исследования» [21].

В своем исследовании Баркова Н.Н. [2, с. 24] анализирует различные мнения ученых по теме «педагогические условия» и выделяет несколько ключевых аспектов. Она указывает, что: «... педагогические условия являются интегральной частью образовательной системы и включают в себя как образовательные возможности (содержание обучения, методы, техники и формы, а также программно-методическую поддержку), так и материально-пространственные аспекты (оборудование, природное окружение учебных

заведений)» [2, с. 24]. Все эти элементы могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на функционирование образовательного процесса.

В образовательной системе педагогические условия включают в себя ряд характеристик, которые способствуют её эффективности и росту. Эти условия разделяются на внутренние, которые направлены на развитие индивидуальных аспектов участников образовательного процесса, и внешние, которые поддерживают развитие процедурных аспектов системы.

Задача развития у учеников способности к самостоятельной оценке и контролю своих достижений лежит в необходимости перехода от традиционной системы, сосредоточенной на внешних показателях, к методам, способствующим умению самоанализа. Это включает в себя перемещение от простого оценивания результатов учителем к более сложным и многогранным подходам: начиная с анализа уже совершенных действий до предвидения и предположения возможных ошибок, от оценок, основанных на заданных стандартах, к разработке собственных критериев и критическому осмыслению действий как своих, так и сверстников. Этот процесс также предусматривает переход от оценки, выполненной учителем, к оценке, проводимой одноклассниками и самим учеником.

Отсутствие ясных критериев оценки создает проблемы для школьников и их наставников, препятствуя адекватному оцениванию успехов. Это отражается на мотивации учащихся и их способности к саморазвитию. Кроме того, учителя испытывают трудности с учетом уникальных качеств каждого ученика, что ухудшает общее качество обучения и мешает развитию навыков самостоятельности и самоконтроля у учеников.

В рамках новой системы оценки, утверждённой Федеральным государственным образовательным стандартом для начального образования, были введены комплексные подходы к оцениванию. Теперь оценка учебных достижений включает: «... не только предметные знания, но и метапредметные умения, а также личностные качества учащихся» [27].

Оценочная система основывается на принципе накопления результатов, подразумевая методику «сложения» достижений вместо их «вычитания». Привлечение учеников к процессу оценки их собственной работы стало одним из нововведений. К тому же, стандарт включает как стандартизированные методы оценки, такие как устные и письменные задания, так и нестандартизированные, включая проекты, творческие и аналитические работы, а также само- и взаимооценку и наблюдения. Результаты теперь анализируются с учётом условий, в которых реализовывались образовательные программы.

Оценка работы ученика может базироваться на системе баллов, где учитель оценивает соответствие работы установленным критериям. В оценке успехов ученика большую роль играет не только его способность безошибочно, самостоятельно и всесторонне выполнить задание, но и использование дополнительных материалов. Высокие оценки также присуждаются за умение ясно и логично обсуждать пройденные темы, последовательность в выполнении задач и активный интерес к изучаемому предмету. Напротив, если ученик пропустил ошибки или не успел их исправить, и ему следует в будущем найти более эффективный метод работы, это отражается в снижении баллов.

В отдельных случаях указывается, что: «... при формировании оценок действий ребенка полезно следовать определенной методике: начните с определения задач, которые перед ним стоят. Затем выявите и отметьте те аспекты, в которых он уже достиг успеха, и обязательно поощрите его за эти достижения. Далее, обратите внимание на те области, где у ребенка возникли трудности. Определите основы, уже имеющиеся у него, которые помогут преодолеть эти трудности. Сформулируйте, что еще необходимо сделать для достижения желаемого результата, укажите, что ребенок уже умеет, найдите подтверждения его умений. Наконец, определите, какие навыки еще предстоит освоить, и кто или что может помочь в этом обучении» [13].

В процессе обучения, особенно при подходе, исключающем оценки, учебные оценочные суждения остаются ключевым инструментом. Они помогают ученикам видеть прогресс в своих учебных достижениях и оценивать собственные усилия и возможности. Даже при использовании традиционных оценок, эти суждения сохраняют свою релевантность. Использование таких методов оценивания в классе, адаптированных к специфике урока, способствует развитию самостоятельности у младших школьников в контрольных и оценочных процессах, предоставляя им образцы для само- и взаимооценки.

Баркова Н.Н. говорит о том, что: «... в оценочной деятельности имеет эмоциональный отзыв учителя или других учеников на работу ребенка. Эмоциональным должен быть и отзыв на недостатки в работе, однако при этом не указываются слабые личные качества или способности ребенка в определенных областях знания («Твоя работа меня огорчила»; «Неужели это твоя работа?»); «Тебе нравится твоя работа?»))» [2].

Следующим условием, по мнению Зайцева С.В. является: «... использование разнообразных методов и приемов оценивания, чередование количественной и качественной оценки младших школьников в начальной школе» [10].

Приведем примеры некоторых из них:

- «... прием «волшебные линеечки» (изобретение оценочных шкал школьниками);
- прием «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);
- прием «задания-ловушки» (готовые «ловушки» на рефлекссию освоения способа действия);
- прием «составление заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений);

- прием «сопоставление своих действий и результата с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);
- прием «составление задачи, подобной данной» (направлены на вычленение существенного в представленной задаче);
- прием «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа действия»);
- прием «составление задачи по чертежу» (умение переходить от графического языка к словесному описанию);
- прием «обнаружение причин ошибок и способы их устранения» (умение учащихся искать причины своих ошибок и намечать путь их ликвидации)» [5; 17].

К педагогическим средствам, направленным на решение контрольно-оценочной самостоятельности, по мнению Огурцовой М.Э., можно отнести:

- «... работу с «картой знаний» учащихся. «Карта знаний», с одной стороны, является для учащихся средством удержания логики разворачивания предметного содержания в течение учебного года, с другой стороны, становится местом фиксации в начальной школе коллективного пути. Имея такую карту в конце учебного года, учащиеся могут пробовать восстанавливать по ней (в письменной форме) свой путь движения в учебном материале;
- место и время для предъявления личных достижений учащихся и класса. Один из принципов оценивания является принцип «ситуации успеха» [19].

Создание и презентация учебного портфолио представляют собой альтернативный метод оценки, который способствует развитию у учеников навыков самоанализа и самооценки. Этот подход не только обеспечивает детей инструментом для размышлений о своих достижениях и учебном пути на протяжении года, но и позволяет им увидеть свои успехи и прогресс в рамках коллективной работы. Портфолио даёт возможность ученикам оценить

свои сильные стороны, определить трудности и найти пути их преодоления для достижения лучших результатов.

Таким образом, в начальной школе культивируется самостоятельность учеников, предоставляя им возможность не только улучшать и корректировать свои знания и навыки, но и исследовать материалы за рамками учебной программы. Это положение начинает формировать у детей привычку к саморегулированию своего обучения. В рамках такого подхода дети начинают создавать собственные «учебники» по интересующим их предметам, что подготавливает их к более сознательной учебе в старших классах. Эта практика вырабатывает у учеников чувство ответственности и дает более полное представление об их прогрессе в изучении различных предметов.

В начальной школе определенный метод работы служит двойной цели: он не только помогает учащимся развивать умение самостоятельно обучаться через персонализированные учебные пути, но и обеспечивает контроль за образовательным процессом, устанавливая точные сроки для демонстрации образовательных достижений, которые будут оцениваться в старших классах через систему зачетов.

В образовательной практике начальной школы особое внимание уделяется индивидуальному подходу к обучению каждого ученика, что включает освоение ими различных методов и техник самоконтроля и самооценки. В отличие от традиционных уроков, где цели, методы, достижения, результаты и время строго определены для всего класса, малые учебные группы предоставляют учащимся больше свободы. В таких занятиях дети сами выбирают цели и методы работы, определяют время участия и желаемый результат, что способствует развитию их инициативности и самостоятельности.

В текущем учебном периоде, учащиеся активно развивают различные умения. Они изучают техники быстрого управления, применяя общепринятые алгоритмы и модели. Также они обучаются оценивать выполнение заданий с помощью специализированных инструментов, например, используя так

называемые «волшебные линейки». Учащиеся совершенствуют способности к самооценке и взаимной проверке, документируют свои достижения и проблемы в процессе обучения. Более того, они научились эффективно использовать ресурсы, доступные на «столах помощников» и «столах с заданиями».

Таким образом, формирование контрольных и оценочных умений у младших школьников через различные педагогические подходы, методы и структуры может значительно усилить их способности к самооценке и самоконтролю. Это, в свою очередь, способствует развитию уникальных методов освоения учебного материала и стиля работы. Такой подход в начальных классах является критически важным для подготовки учеников к более серьезным академическим задачам в основной школе, обеспечивая их способность к самостоятельному обучению и прогрессу.

Современные образовательные учреждения стоят перед необходимостью адаптировать обучение таким образом, чтобы оно стало ключевым и желанным аспектом жизни учеников, мотивированным их личными интересами. Важность правильной настройки системы контроля и оценок в учебном процессе неоспорима, поскольку от неё зависит успешность обучения. Эти элементы являются критическими на всех этапах развития образовательной системы. В рамках этой системы возникает необходимость в оценочной самостоятельности учеников, которая подразумевает их способность самостоятельно анализировать свою работу и выбирать наиболее эффективные методы для достижения результатов.

2 Экспериментальное изучение развития оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения

2.1 Организация и результаты исследования уровня сформированности оценочной самостоятельности

В процессе исследования для определения степени независимости учащиеся были разделены на две группы среди учеников второго класса. Ученики класса 2 «А» – 27 детей, были включены в экспериментальную группу, контрольная группа 2 «Б» класс – 27 учащихся. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Исследование проводилось в соответствии с выделенными компонентами оценочной самостоятельности. А именно:

- самооценка (диагностическая методика «Три оценки» (авторы Савенков А.И. [22, с. 272]; Сергеева Б.В. [23, с. 98]);
- самоконтроль (диагностическая методика «Проба на внимание» (автор Зайцев С.В. [10, с. 50]);
- планирование («Методика диагностики поисковой активности, направленности на конечный результат и чувства выполненного долга» (автор Мокшина Н.Г. [18, с. 59]);
- рефлексия (диагностическая методика «Анаграммы» (Цукерман Г.А. [30, с. 108]).

Диагностическая методика «Три оценки» (автор Сергеева Б.В. [23, с. 98]).

Цель исследования: выявить складывающуюся у ученика оценочную позицию.

В рамках исследовательской методики обучающимся предоставляется возможность выполнить задание на письмо. После выполнения задания, каждую работу оценивают три разных учителя из различных учебных заведений, присваивая три разные оценки: одну, которая отражает их реальную оценку, другую – завышенную, и третью – заниженную. Ученикам

затем объясняют, что каждая из учительниц имела своё мнение по поводу их работы, что повлекло за собой различные оценки. Учащимся предлагается выбрать и обвести ту оценку, которую они считают наиболее справедливой.

Во время общения с учащимися обсуждаются различные вопросы:

- если по твоим подсчётам ты заслужил тройку, но получил пятёрку, как ты отреагируешь: с радостью или разочарованием;
- какие оценки вызывают у тебя чувство удовлетворения и какие приводят к разочарованию;
- как ты оцениваешь свои учебные способности: ты считаешь себя учеником выше среднего, ниже среднего или средним?

Обработка и анализ результатов.

Для оценки уровня самопознания у школьников используются различные критерии, включая степень соответствия между самооценкой учащегося и оценкой, данной учителем. Анализируется также способ, которым ученики аргументируют свою самооценку, включая оценку качества собственной работы или другие аргументы. Кроме того, важность придаётся стабильности самооценки, оцениваемой через согласованность между самооценкой и ответами на заданные вопросы.

Диагностическая методика «Проба на внимание» (Зайцев С.В. [10, с. 50]).

Задание для ученика включает чтение текста и исправление обнаруженных в нем ошибок, включая логические несоответствия, с использованием ручки или карандаша. В процессе отмечаются время, затраченное учеником на задание, и его поведение во время работы: насколько он уверен, сколько раз перечитывает текст, и предпочитает ли он читать тихо или вслух. Хотя для выполнения задания не требуется специфических знаний грамматических правил, крайне важны внимание и способность к самоконтролю. В тексте имеется десять ошибок.

Исходный текст для задания.

Много взрослых собралось на берегу, с интересом смотря на огромную ледяную пустыню, расположенную перед ними. В то время как солнце скрывалось за вершинами деревьев, старые лебеди изящно опустили свои величественные шеи в знак уважения. Я махал в ответ, стоя у воды. Внезапно несмотря на то, что я уже начал засыпать, раздался чей-то голос, который меня окликнул. На столе в комнате осталась карта нашего города, напоминая о доме. Сорняки вокруг буйно расцветали, демонстрируя свою жизнестойкость и плодовитость. Самолет прибыл сюда с миссией помощи людям, и вскоре мне удалось отправиться на поиски на машине.

Для оценки уровня внимательности и способности к самоконтролю используется методика подсчета ошибок, которые не были замечены при проверке. Ошибочные элементы в тексте могут быть разнообразными, включая опущение букв или целых слов, некорректное применение символов, неправильное сочетание слов с предлогами или неверное значение отдельных терминов. Эти промахи помогают оценить уровень концентрации и умение контролировать себя:

- обнаружение до двух ошибок свидетельствует о высокой концентрации и эффективности саморегуляции;
- 3-4 ошибки указывают на умеренные показатели внимательности;
- наличие более пяти ошибок обычно говорит о слабой способности к фокусировке и самоконтролю.

Диагностическая методика «Методика диагностики поисковой активности, направленности на конечный результат и чувства выполненного долга» (автор Мокшина Н.Г. [18, с. 59]).

Методика направлена на выявление уровня сформированности прогнозирования своей деятельности и аналитического мышления.

В процессе выполнения диагностического задания каждому школьнику необходимо соотнести каждое утверждение с самими собой, ставя пометку «+», если утверждение верно, и «-», если нет.

Оценка и интерпретация результатов: подсчитываются баллы на основе пометок.

Высокий уровень соответствует 11-18 баллам, средний уровень – 6-10 баллам, низкий уровень – 0-5 баллам.

Диагностическая методика «Анаграммы» (автор Цукерман Г.А. [30, с. 108])

Цель: выявление уровня сформированности рефлексии на способ действия.

Ход эксперимента: обучающимся предлагаются анаграммы (слова, преобразованные путем перестановки входящих в них букв). Необходимо найти исходные слова:

– е, р, о, м;

– ш, а, к, а;

– а, к, у, р;

– б, о, н, е;

– а, с, о, к;

– д, а, в, о.

В ходе анализа данных стало очевидно, что ученики делятся на две различные категории в своем подходе к решению анаграмм. Первая группа учеников подходит к каждой задаче индивидуально, используя метод проб и ошибок без применения теоретического анализа. Вторая же группа, проводя некоторое время в размышлениях, быстро выявляет общий паттерн, который помогает им решить все последующие анаграммы с легкостью. Это указывает на их способность к теоретическому анализу, который они применяют для обнаружения общего правила, ускоряющего процесс решения задач.

Оценка результатов.

Ученики, занимаясь классификацией задач, иногда полагаются на внешние сходства слов, такие как общие буквы или тематическое единство, не углубляясь в структурное построение задач, что является примером формальной рефлексии. В отличие от этого, при содержательной рефлексии

ученики не только разделяют задачи по группам, но и могут объяснить, почему определенные задачи объединены вместе, акцентируя внимание на изменении порядка букв или на способе чтения слов.

Отсутствие рефлексии.

Проанализируем полученные результаты.

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп на уровень самооценки представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение учащихся по уровню самооценки

Уровень самооценки	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
Адекватная	4	15%	6	22%
Завышенная	8	30%	9	33%
Заниженная	9	33%	7	26%
Неадекватно заниженная	6	22%	5	19%

Анализ результатов диагностики уровня самооценки показал, что адекватную самооценку имеют 4 обучающихся (15%) в экспериментальной группе и 6 обучающихся (22%) в контрольной группе. Данные школьники считают, что справляются с заданиями лучше, чем это есть на самом деле. Они легко называют свои сильные стороны и приписывают себе отдельные успехи, даже если объективные результаты этого не подтверждают. В некоторых случаях это может проявляться в недостатке критики в адрес собственных действий.

Завышенная самооценка выявлена у 8 школьников (30%) экспериментальной группы и 9 учеников (33%) контрольной группы. Эти дети способны объективно оценивать свои успехи и недостатки, понимая, что у них есть сильные стороны, но также и области, требующие улучшения. Они адекватно реагируют на критику и готовы работать над собой для достижения лучших результатов.

В экспериментальной группе 33% учеников, а в контрольной – 26% испытывают низкую самооценку, что мешает им активно участвовать в учебном процессе из-за страха перед неудачей в новых заданиях. Кроме того, у 22% детей экспериментальной группы и 19% детей контрольной группы наблюдается особенно выраженная проблема недооценки своих способностей, проявляющаяся в чрезмерной концентрации на ошибках и неудачах, что еще больше ухудшает их самоуверенность.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 1.

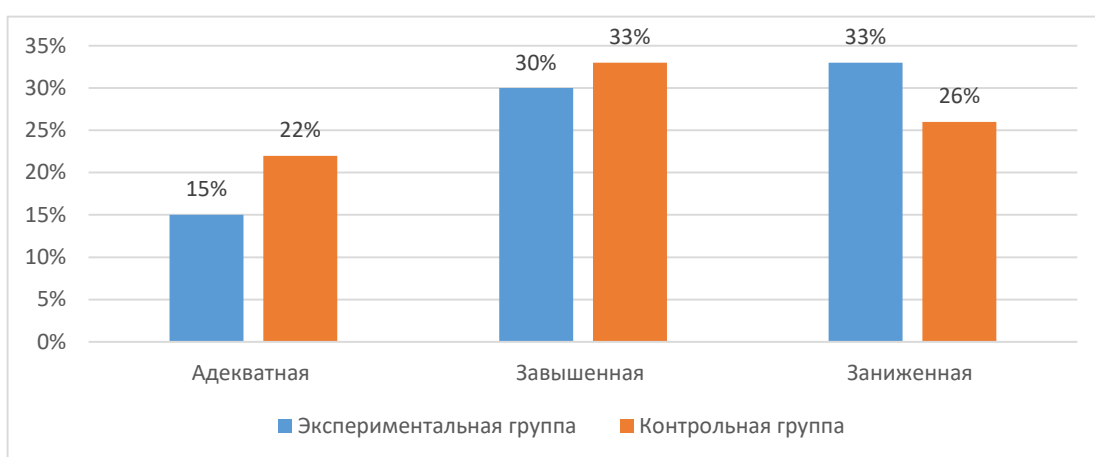


Рисунок 1 – Распределение учащихся по уровню самооценки

В исследовании об уровнях самоконтроля среди школьников выяснилось, что в экспериментальной группе 26% учеников (7 человек) и 30% учеников (8 человек) в контрольной группе демонстрируют высокие показатели. Эти учащиеся обладают способностью к самоанализу, оценивают свои достижения и последствия своих решений на адекватном уровне, а также успешно управляют своими эмоциями в стрессовых ситуациях.

Касательно среднего уровня самоконтроля, он наблюдается у 33% учеников (9 человек) из экспериментальной группы и 37% учеников (10 человек) из контрольной группы. Хотя эти ребята могут адекватно оценивать свои достижения, они испытывают трудности с саморегуляцией в моменты стресса. В таких случаях им может потребоваться дополнительная поддержка

от учителей и родителей для укрепления навыков саморегуляции и уверенности в себе.

В группе, где проводился эксперимент, 41% учащихся, или 11 человек, показали низкий уровень выполнения заданий, а в контрольной группе таких было 33%, или 9 детей. Эти ученики склонны к импульсивным действиям без размышлений о возможных последствиях. Они легко теряют фокус внимания, что приводит к невыполнению заданий в установленные сроки и постоянным отвлечениям.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 2.

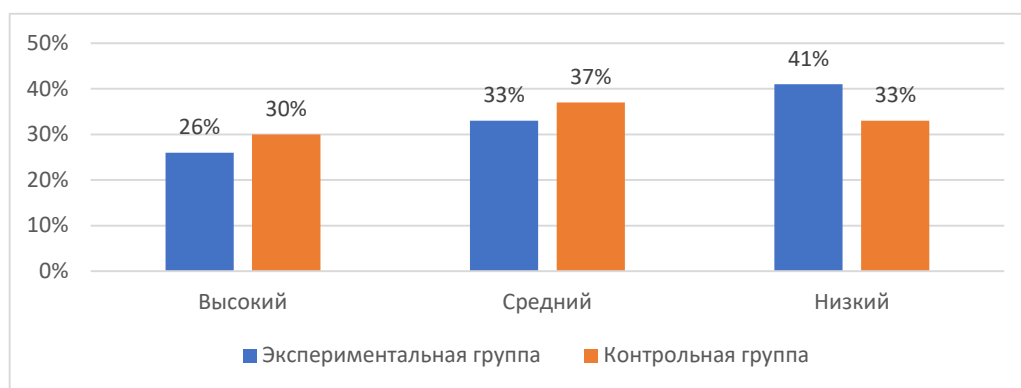


Рисунок 2 – Распределение учащихся по уровню сформированности самоконтроля

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп на уровень сформированности прогнозирования своей деятельности и аналитического мышления представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение учащихся по уровню сформированности прогнозирования своей деятельности и аналитического мышления

Уровень прогнозирования	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
Высокий	7	26%	8	30%
Средний	9	33%	10	37%
Низкий	11	41%	9	33%

Исследование показало, что в экспериментальной группе 7 учащихся (26%), а в контрольной группе 8 учащихся (30%) демонстрируют развитые навыки в области планирования и аналитики. Эти школьники отличаются умением структурировать свои задачи, определять цели и предвидеть возможные исходы своих решений. Также они способны к глубокому анализу информации, выработке выводов и разработке стратегий действий.

В группе, где проводились эксперименты, 41% учащихся, что составляет 11 человек, показали слабые результаты в понимании и анализе информации. В то время как в группе без экспериментальных воздействий 33%, или 9 детей, показали такой же низкий уровень. Касательно способностей к прогнозированию, 33% участников, или 9 человек, из экспериментальной группы и 37%, или 10 человек, из контрольной группы демонстрируют средние показатели. Эти ученики способны планировать свои действия, однако они зачастую сталкиваются с проблемами при постановке целей и оценке итогов, и их способность к аналитическому мышлению проявляется главным образом в привычных условиях. У них наблюдаются значительные трудности в прогнозировании своей деятельности и анализе информации. Они не всегда понимают, как правильно планировать свои действия и не осознают последствия своих решений.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 3.

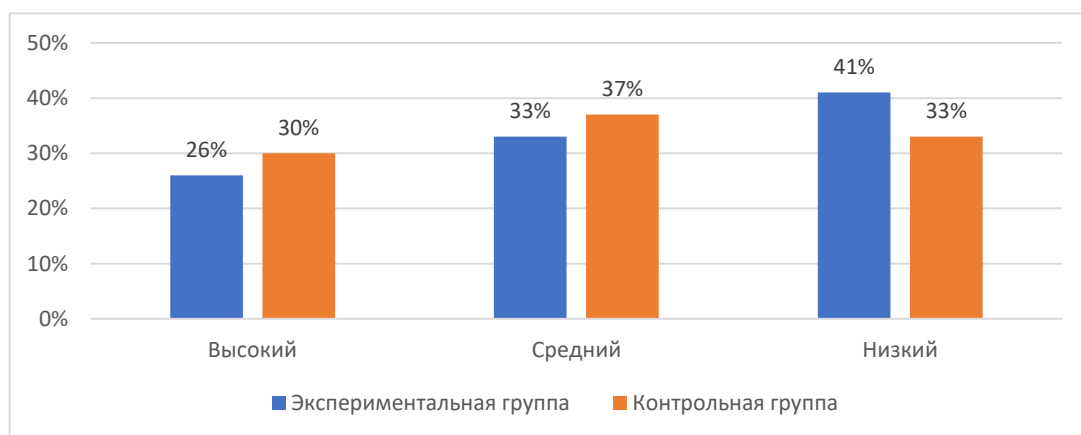


Рисунок 3 – Распределение учащихся по уровню сформированности прогнозирования своей деятельности и аналитического мышления

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп на уровень сформированности рефлексии представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение учащихся по уровню сформированности рефлексии

Уровень рефлексии	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
Содержательный	6	22%	8	30%
Формальный	13	48%	8	30%
Отсутствует	8	30%	11	40%

Анализ результатов диагностики уровня сформированности рефлексии показал, что содержательный уровень имеют 6 обучающихся (22%) в экспериментальной группе и 8 обучающихся (30%) в контрольной группе. Эти учащиеся умеют анализировать, что они сделали правильно, а что можно было бы улучшить. Они способны задавать себе вопросы о своих успехах и неудачах, рассматривая их как возможность для роста. Такой уровень рефлексии способствует развитию критического мышления и самосознания.

В экспериментальной группе 13 учащихся (48%) демонстрируют базовый уровень самоанализа, в то время как в контрольной группе такой уровень наблюдается у 8 детей (30%). Эти ученики способны описывать свои действия в процессе задач, однако их рассуждения редко проникают в глубину событий. Они осознают свои достижения, но часто им не хватает тщательности в анализе. Отсутствие рефлексивных навыков замечено у 8 учеников (30%) из экспериментальной группы и у 11 (40%) из контрольной группы. Эти дети выполняют задания, не задумываясь о том, что они делают, и не обращая внимания на свои успехи или ошибки. Для таких учащихся требуется особое внимание и поддержка со стороны педагогов и родителей.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 4.

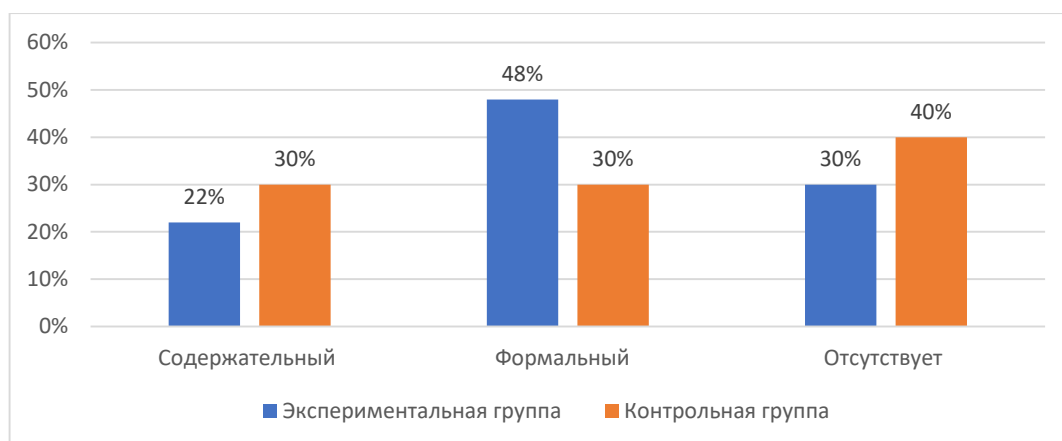


Рисунок 4 – Распределение учащихся по уровню сформированности самооценки силы воли

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по общему уровню учебной самостоятельности представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение учащихся по уровню оценочной самостоятельности

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
Высокий	6	22%	8	30%
Средний	11	41%	9	33%
Низкий	10	37%	10	37%

Наглядно результаты отображены на рисунке 5.

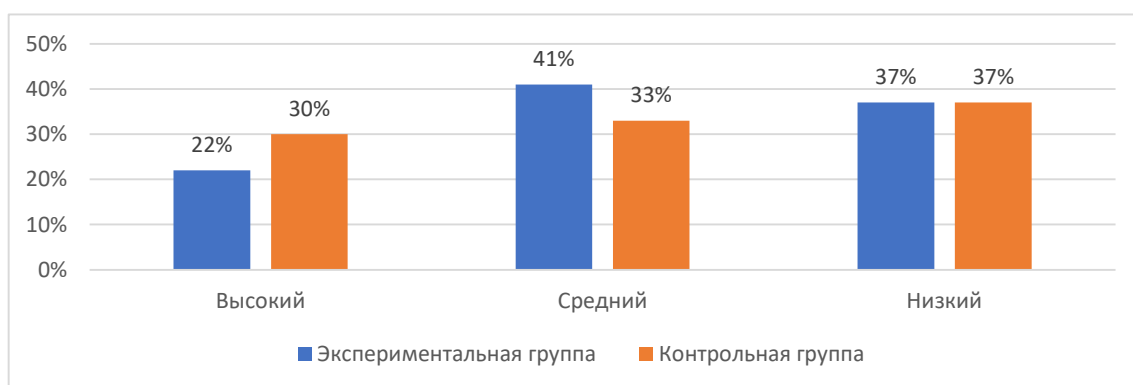


Рисунок 5 – Распределение учащихся по уровню оценочной самостоятельности

Таким образом, исследование показало различия в самостоятельности оценки среди учащихся двух групп. В группе, на которой проводился эксперимент, 6 учащихся, или 22%, показали высокий уровень независимости в обучении, в то время как в контрольной группе таких было 8 человек, что составляет 30%. Эти учащиеся отличаются способностью самостоятельно формулировать образовательные задачи и находить способы их выполнения, что помогает им успешно справляться с учебными вызовами и активно брать на себя инициативу. В то же время, 41% учащихся из экспериментальной группы (11 человек) и 33% из контрольной (9 человек) обладают средним уровнем самостоятельности, способные выполнять задания самостоятельно, хотя иногда им требуется поддержка и наставления, особенно при сложных задачах и изменяющихся условиях.

В обеих группах, экспериментальной и контрольной, около 37% учащихся демонстрируют низкий уровень развития. Эти ученики часто нуждаются в подсказках от взрослых и редко проявляют инициативу в обучении, сталкиваясь с проблемами при самостоятельной работе над заданиями. Результаты исследования указывают на то, что у многих учащихся начальных классов отсутствует достаточный уровень развития в области самооценки, что подтверждает необходимость в продолжении их обучения и развития в данной сфере.

2.2 Развитие оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения

На начальной стадии эксперимента основное внимание уделялось созданию и внедрению методов работы, которые способствовали бы развитию умения младших школьников самостоятельно оценивать свои достижения в учебном процессе. Формирующий этап осуществлялся в экспериментальной группе.

Исследование предполагает, что эффективность развития способности учащихся начальной школы самостоятельно оценивать свои действия

улучшится при создании специфических условий. Одно из ключевых условий заключается в разработке и реализации методики, которая обеспечивает последовательное наращивание сложности оценочных заданий, начиная с простых действий до их объединения в более сложные структуры. Кроме того, предлагается внедрение различных оценочных подходов, включая смену фокуса между количественной и качественной оценками в процессе обучения младших школьников. Эти подходы предполагают использование разнообразных методов и техник, что способствует более глубокому и всестороннему развитию оценочных навыков у детей.

Стремимся к тому, чтобы младшие школьники научились самостоятельно оценивать и регулировать свои действия в процессе обучения, что способствует развитию их умений в самооценке и саморегуляции.

Обучающие задачи:

- ознакомление учащихся с критериями оценки учебных достижений;
- развитие навыков самооценки через практические задания.

Развивающие задачи:

- формирование критического мышления и умения анализировать свои действия;
- стимулирование креативности при выполнении учебных заданий.

В рамках образовательного процесса ставятся следующие задачи: развитие чувства ответственности у учеников за исход их учебных усилий и поощрение уважительного отношения к мнениям одноклассников и преподавателей. Основные принципы включают в себя адаптацию обучения к индивидуальным особенностям каждого обучающегося, поощрение активного участия учеников в анализе и оценке своих достижений, а также сотрудничество и партнерство между учителями и учениками в процессе оценивания.

Планируемые результаты:

- учащиеся смогут самостоятельно оценивать свои достижения и ставить учебные цели;

- развитие уверенности в своих силах и ответственности за результаты;
- повышение мотивации к обучению и улучшение качества усвоения материала.

Методы работы:

- здоровьесбережение – создание комфортной атмосферы для снижения стресса и эмоциональной тревожности во время оценки;
- критериальность – совместная разработка с учениками четких критериев для оценки их работ;
- личностная направленность – оценка личностного роста каждого ребенка без сравнений с другими учениками, фиксирование промежуточных результатов;
- систематичность оценивания – регулярное определение границ «знания – незнания», оценка возможностей детей и формулирование проблем для дальнейшего решения;
- индивидуализация задания – предложение заданий с разными уровнями сложности, позволяющее каждому ученику выбрать подходящее для себя.

Приемы работы:

- самооценка – предварительная самооценка учащимися своих достижений перед учительской оценкой;
- принцип ситуации успеха – оценка только тех результатов, которые дети считают возможными для публичного обсуждения;
- эмоциональная самооценка – использование «Барометра настроения» и «Эмоционального светофора» для определения настроения и причин его изменения после урока;
- работа с эталонами – использование эталонов в процессе обучения;
- подсчет успехов – совместная работа учителя и ученика по проверке.

Этапы работы:

- договоренность о правилах работы и создание уклада школьной жизни, результатом чего становится «Радуга» направлений для самооценки;

- мониторинг общих интересов и выработка критериев успешности через игровые методики (например, «3 гномика»);
- изготовление индивидуальных «Ракет», символизирующих стремление к успеху;
- ведение личных «Календариков» с отслеживанием успехов в виде тематических наклеек и последующим анализом деятельности.

Был организован образовательный процесс таким образом, чтобы активизировать активное вовлечение учеников в изучение материала, поддерживая тем самым их стремление к самостоятельности. В течение четырех недель усилия по наращиванию самостоятельности среди учащихся начальных классов включали ежедневное выполнение заданий на одном из уроков, направленных на укрепление этого качества. Благодаря такому подходу было разработано специальное расписание уроков, на которых использовались методики, стимулирующие учеников к самостоятельной работе и осмыслению учебного материала.

В рамках недельного образовательного процесса была принята следующая структура: начиная с чтения в понедельник, которое осуществлялось посредством групповых занятий, последовала увлекательная работа по математике во вторник, где игры стали ключевым методом обучения. На протяжении недели были применены инновационные методики обучения для повышения активности учеников, включая такие техники, как фронтальные занятия, использование «микрофона», «мозгового штурма», и различные ассоциативные игры. Ключевую роль в успешном достижении образовательных целей сыграли групповые методы, такие как «Карусель», «Синтез мыслей», «Поиск информации», «Незаконченное предложение» и «Дерево решений». В среду учебная программа была направлена на развитие навыков русского языка через увлекательное задание «Незаконченные предложения». В четверг основное внимание было уделено самостоятельному чтению, способствующему развитию независимости у учащихся посредством дидактических игр. Неделя завершилась в пятницу образовательным

мероприятием, где активно использовались сюжетные игры для воспитательных целей.

В контексте групповых взаимодействий уделялась значительная роль совместным усилиям. В рамках коллективной активности предлагались многообразные упражнения, включая обсуждение различных тем или текстов, выражение собственного мнения по отношению к различным объектам или событиям, осуществление критического разбора проектов и подведение итогов по материалу, который предстояло изучить. В процессе занятий по чтению акцент делался на развитие и улучшение навыков чтения через выбор подходящих заданий для работы в группах.

В рамках первого полугодия 2-го класса, особое внимание уделяется развитию оценочной независимости учащихся 2-го класса, когда начинается этап активного формирования классного сообщества. Это время предполагает внедрение различных методов и форм контроля и оценки, адаптированных под возрастные и индивидуальные особенности детей. В этот период ключевым становится улучшение процессуального контроля, который перестаёт быть самоцелью и превращается в инструмент для нахождения и устранения потенциальных ошибок в учебной деятельности. Ученики учатся идентифицировать «ошибкоопасные» моменты и искать причины их возникновения, что способствует более глубокому пониманию учебного материала.

Чтобы контроль усвоения материала был действительно эффективным, необходимо не только отмечать факты ошибок, но и анализировать причины, по которым учащиеся сталкиваются с трудностями. Эффективная коррекция образовательного процесса возможна тогда, когда она опирается на диагностическую информацию о проблемах в обучении.

Обучающиеся активно занимались выполнением разнообразных упражнений, которые стимулировали их способности к самоанализу и осмыслению собственных действий. Эти задания способствовали внедрению нового вида самоконтроля – рефлексивного. В процессе обучения полностью

задействовались коррекционные программы и методы самостоятельной работы каждого ученика. В этот период оценочные меры были тщательно адаптированы, предпочтение отдавалось как количественным, так и качественным методам оценки, особенно в начальных классах.

Разнообразные техники оценивания применялись для достижения установленных целей, включая использование таких инновационных методов, как «Задания-ловушки», которые помогали углубить понимание учащимися своих действий. Взаимодействие между учителями и учениками было направлено на разработку и реализацию систематизированной оценки, что стало кульминацией совместных усилий на данном этапе обучения.

Также использовались в работе приемы, приведенные Маммадовой Л.А.: «... слова рассыпались: ВИЫ, КЛКЮАВ, ОЛВАГ, ЛАКВА. Составь и запиши слова. В каком слове тебе встретилась «ловушка»?

Впиши ЖИ, ШИ, ЖЕ, ШЕ в слова: малы __', но __', е __', пу __'нка, зта __'рка, __'ня, Д __к, о __'бка, __лэзо, каранда __'.

В каком слове ты не смог вписать букву? Почему?» [17].

Ученики производили анализ орфограммы в слове, связанном с землей, в слабых позициях. Первую орфограмму все они определили, как «земли». Однако вторую орфограмму каждый определил по-своему. Вот варианты: «земляника – земли», «земленика – о земле», «землиника – нет земли». Этот метод демонстрирует использование «ловушек» в заданиях, чтобы выявить потенциальные ошибки или множественные решения.

Также требуется определить, для какого слова «пять» будет проверочным: «опята», «пятница», «пятнышко» или «пятнистый».

Также может использоваться прием, где учащимся предстоит выявить и проанализировать причины своих ошибок, а также спланировать их исправление. Этот прием связан с ошибками в тексте, где детям надо определить, что не так, объясните, почему это произошло, и предложите исправление.

Использовались и другие приемы, например, из работы Сергеевой Б.В.: «... прием «Умные вопросы» (умение не просто определить «дефицит» своих знаний, но и задать нужный вопрос учителю: «я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю...»)» [23].

Подбери по 2 слова, в которых: нет слабых позиций; 1 слабая позиция; 2 слабые позиции; 3 слабые позиции.

Запиши эти слова сначала звуками, а потом буквами, с пропусками орфограмм слабых позиций.

Я придумала слово, в котором 3 слога. Сколько в нём слабых позиций гласных? (три; две; одна; не знаю).

Обведи правильный ответ или напиши свой.

Из работы Вдовиной С.А. взят: «... прием «Создание «помощника» для проверки работы» (умение найти или изготовить себе «помощника» с помощью, которого можно точно проверить выполненное задание)» [5].

«Разбери слова по составу – САНКИ, ДЕТИ, ГОРКА. Ученик создал себе «помощника» в виде алгоритма по разбору слова по составу: выделяем окончание; выделяем основу слова; выделяем корень; между корнем и окончанием выделяем суффикс; перед корнем выделяем приставку» [5].

Мокшина Н.Г. и Деревянко М.С. предлагают использовать: «... прием «Обоснованный отказ от выполнения заданий» (умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями)» [18].

Запиши слова в два столбика. В первый – те, которые можешь проверить, во второй – те, которые пока не можешь проверить.

Н (е, и) б (и, е) са, ш (ё, о) в, уро (к, г), тр (а, о) винка, слон (и, е) к, г (а, о) лу (б, п) ка, ч (и, е) тать.

Для правильного формирования самооценки в уроки включалась методика «Сосед по парте» [5]. Работа с такой методикой проводилась разными способами.

«Первый способ: после выполнения самостоятельной работы рядом сидящий ученик оценивал соседа по парте сразу, обосновывал свою оценку, а также указывал на ошибки.

Второй способ: ученик сначала оценивал себя самостоятельно, а затем ученики обменивались тетрадями и оценивали в паре. При выборе такой способа, крестик обводился кружком, если оценки учеников совпали. При проверке тетрадей учитель понимал, адекватна ли оценка обучающихся» [5].

Учащиеся сами разрабатывали критерии оценивания своих ответов по теме «Состав слова» начиная с второго класса. Вместо того чтобы предоставлять готовые инструкции, учитель вовлекал их в активное обсуждение. В классе задавались вопросы: «Какие элементы слова должны быть упомянуты? Нужно ли включать примеры? Правильно ли определены термины?» Если у учеников возникали трудности с формулировкой критериев, учитель направлял их размышления, предлагая обдумать, какие аспекты слова важно обсудить и стоит ли привлекать примеры для наглядности.

В рамках эксперимента на этапе формирования, основной акцент был сделан на развитие у учеников начальных классов способности самостоятельно оценивать свои достижения в учебном процессе. Этот этап проводился среди учащихся экспериментальной группы, где они пошагово учились оценивать свои действия, начиная от простых задач и постепенно переходя к более сложным. В процессе обучения применялись различные методики оценки, включая как количественные, так и качественные подходы к оценке работ младших школьников.

2.3 Динамика развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения

В ходе эксперимента основное внимание уделялось анализу того, как развивается независимость учеников начальных классов во время обучения. В рамках контрольного этапа использовались аналогичные диагностические

процедуры, которые применялись и на начальном этапе исследования для обеих групп участников. А именно:

- самооценка (диагностическая методика «Три оценки» (авторы Савенков А.И. [22, с. 272]; Сергеева Б.В. [23, с. 98]);
- самоконтроль (диагностическая методика «Проба на внимание» (автор Зайцев С.В. [10, с. 50]);
- планирование («Методика диагностики поисковой активности, направленности на конечный результат и чувства выполненного долга» (автор Мокшина Н.Г. [18, с. 59]);
- рефлексия (диагностическая методика «Анаграммы» (Цукерман Г.А. [30, с. 108]).

Проанализируем полученные результаты.

Сравнительные результаты диагностики уровня самооценки у учащихся экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительные результаты диагностики уровня самооценки в экспериментальной и контрольной группах

Уровень самоконтроля	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
Адекватная	15%	48%	22%	26%
Завышенная	30%	19%	33%	36%
Заниженная	33%	22%	26%	19%
Неадекватно заниженная	22%	11%	19%	19%

В результате исследования были зафиксированы важные сдвиги в оценке собственной личности участниками. Особенно заметны были изменения в экспериментальной группе, где адекватность самооценки выросла на 33%, тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 4%. Также было замечено, что в экспериментальной группе произошло снижение переоцененной самооценки на 11%, в то время как в контрольной она увеличилась на 3%. С другой стороны, недооценка собственной личности сократилась на 11% в экспериментальной группе и на 7% в контрольной. Что

касается явно негативного восприятия себя, в экспериментальной группе оно уменьшилось на 11%, в то время как в контрольной не произошло никаких изменений.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 6.

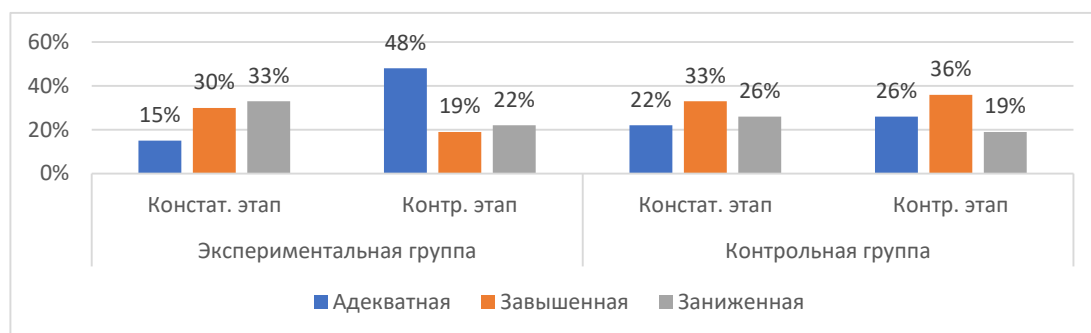


Рисунок 6 – Сравнительные результаты диагностики уровня самооценки в экспериментальной и контрольной группах

Сравнительные результаты диагностики уровня самоконтроля экспериментальной и контрольной групп представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности самоконтроля в экспериментальной и контрольной группах

Уровень самоконтроля	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
Высокий	26%	59%	30%	30%
Средний	33%	26%	37%	40%
Низкий	41%	15%	33%	30%

Исследование показало изменения в развитии самоконтроля у участников. В экспериментальной группе наблюдалось увеличение количества участников с высоким уровнем самоконтроля на 33%, в то время как в контрольной группе этот показатель не изменился. В ходе исследования было замечено, что в экспериментальной группе уменьшение среднего уровня самоконтроля составило 7%, тогда как в контрольной группе показатель снижения был на уровне 3%. При этом значительное сокращение низкого

уровня самоконтроля произошло на 26% среди участников экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе этот показатель упал всего на 3%. Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 7.

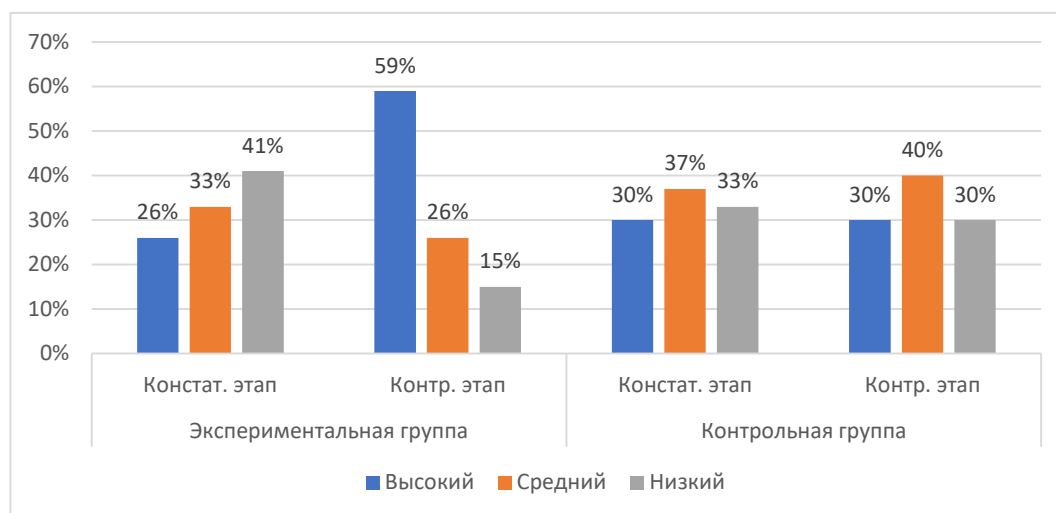


Рисунок 7 – Сравнительные результаты диагностики уровня самоконтроля в экспериментальной и контрольной группах

Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности прогнозирования своей деятельности и аналитического мышления обучающихся экспериментальной и контрольной групп представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности прогнозирования своей деятельности и аналитического мышления в экспериментальной и контрольной группах

Уровень прогнозирования	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
Высокий	26%	59%	30%	30%
Средний	33%	26%	37%	40%
Низкий	41%	15%	33%	30%

Исследование показало изменения в способности прогнозировать собственные действия и аналитическом мышлении участников. В

экспериментальной группе наблюдалось увеличение высокого уровня этих навыков на 33%, тогда как в контрольной группе этот показатель остался без изменений. Однако, средний уровень умений в экспериментальной группе уменьшился на 7%, а в контрольной – на 3%. Касаясь низкого уровня, его снижение составило 26% среди экспериментальной группы и 3% в контрольной.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 8.

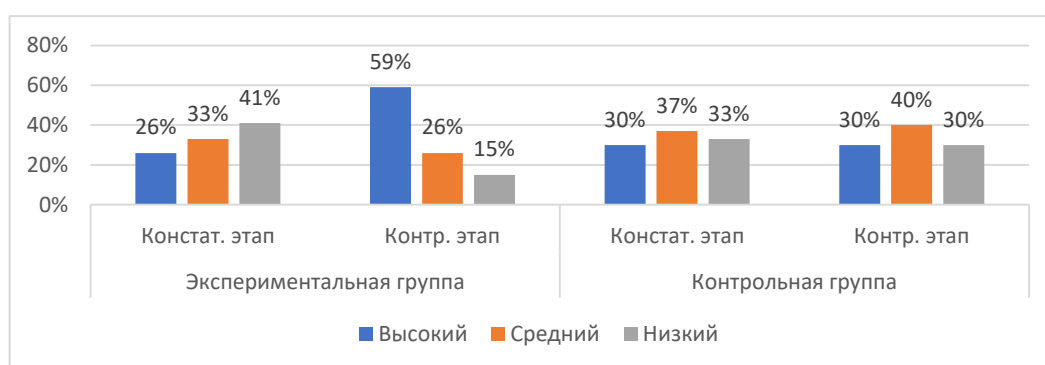


Рисунок 8 – Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности прогнозирования своей деятельности и аналитического мышления в экспериментальной и контрольной группах

В таблице 8 представлены данные, которые показывают различия в развитии уровня рефлексии между экспериментальной и контрольной группами по результатам проведенной диагностики.

Таблица 8 – Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности рефлексии экспериментальной и контрольной групп

Уровень рефлексии	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
Содержательный	22%	52%	30%	33%
Формальный	48%	33%	30%	30%
Отсутствует	30%	15%	40%	37%

Исследование показало изменения в уровнях рефлексии участников двух групп. В группе, участвующей в эксперименте, зафиксирован рост уровня

рефлексии на 30%. В то же время, в группе, которая не участвовала в эксперименте, подобное улучшение составило всего 3%. Средний уровень рефлексии в экспериментальной группе упал на 15%, оставаясь неизменным в контрольной. Что касается низкого уровня рефлексии, он сократился на 15% в экспериментальной и на 3% в контрольной группе.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 9.

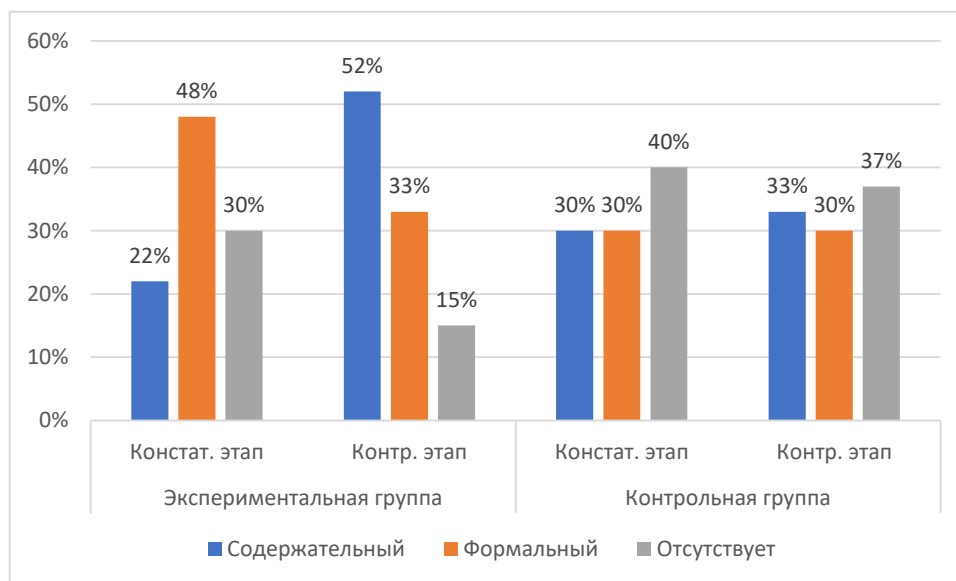


Рисунок 9 – Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности рефлексии экспериментальной и контрольной групп

В таблице 9 представлены данные по разделению учеников на экспериментальную и контрольную группы на основе их самооценки в конечной фазе эксперимента.

Таблица 9 – Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по общему уровню оценочной самостоятельности на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
Высокий	22%	56%	30%	30%
Средний	41%	26%	33%	37%
Низкий	37%	18%	37%	33%

Исследование показало изменения в самооценке участников различных групп. В экспериментальной группе наблюдалось увеличение высоких оценок самостоятельности на 34%, в то время как в контрольной группе этот показатель остался без изменений. Также, в экспериментальной группе произошло снижение средних оценок на 15% и низких на 19%, в то время как в контрольной группе средние и низкие оценки уменьшились лишь на 4%.

Подробности этих наблюдений отображены на рисунке 10.

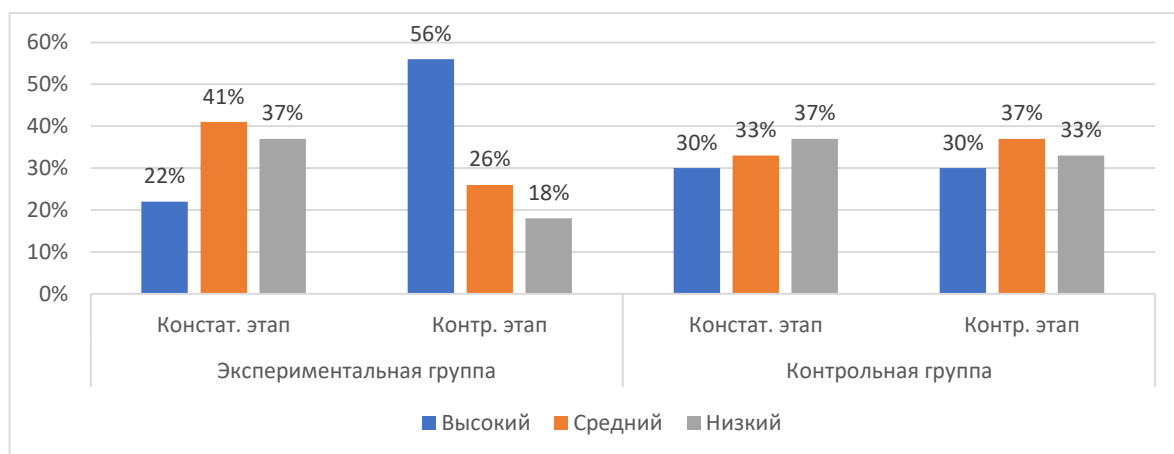


Рисунок 10 – Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по общему уровню оценочной самостоятельности на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, высокий уровень оценочной самостоятельности в экспериментальной группе заметно увеличился, в то время как контрольная группа не продемонстрировала изменений.

Средний и низкий уровни в экспериментальной группе снизились, что указывает на более качественное усвоение навыков. Контрольная группа также показала снижение, но в меньшей степени.

Гипотеза исследования о том, что процесс развития оценочной самостоятельности у учащихся начальных классов окажется более результативным, если будут созданы определенные условия, нашла свое подтверждение.

Заключение

В настоящее время тема «Развитие оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения» становится все более значимой. Анализируя психологическую и педагогическую литературу, можно прийти к выводу, что различные формы активности во время учебы эффективно способствуют развитию автономии среди младших школьников. Исследования показывают изменение в доминирующем типе активности у детей этого возраста: с переходом от игр к учебным задачам, им предстоит адаптироваться к новым школьным правилам, которые резко контрастируют с детсадовскими привычками.

Для учащегося критически важно научиться независимому принятию решений в рамках учебного процесса, а также развивать способность к самостоятельному мышлению и адаптации к новым обстоятельствам, чтобы успешно справляться с заданиями, которые ему задает преподаватель. С вступлением в начальную школу, дети сталкиваются с изменением в лидирующем виде деятельности: они переходят от игры к обучению. Этот переход требует от них соблюдения новых правил поведения, которые значительно отличаются от тех, к которым они привыкли в детском саду. Поэтому формирование независимости становится особенно актуальным, поскольку учащимся требуется самостоятельно принимать решения в рамках своей учебной деятельности.

В этом возрастном периоде дети обычно не способны самостоятельно регулировать свое поведение и склонны имитировать взрослых. Это приводит к тому, что они зачастую повторяют даже те действия взрослых, которые могут быть неподходящими.

Исходя из результатов экспериментального исследования, можно утверждать, что методы, применяемые для развития автономии у начальных классов в рамках образовательного и воспитательного процесса, оказались эффективными.

В результате исследования было обнаружено, что участники из экспериментальной группы демонстрировали значительный рост в уровне самостоятельности – на 34%, в отличие от контрольной группы, где изменений не наблюдалось. В исследовании было зафиксировано, что в группе, подвергшейся экспериментальному воздействию, произошло сокращение числа участников с умеренной самостоятельностью на 15%, тогда как в группе, не участвующей в эксперименте, этот показатель уменьшился всего на 4%. Подобный тренд наблюдался и среди участников с низким уровнем самостоятельности: здесь падение достигло 19% в экспериментальной группе против 4% в контрольной.

В сравнении с контрольной группой, где показатели оставались стабильными, участники экспериментальной группы демонстрировали значительное повышение уровня самооценки своей независимости.

В результате применения новых методик, учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали значительное улучшение в освоении материала, что отразилось в уменьшении количества учеников с низкими и средними результатами. Хотя и в контрольной группе наблюдалось улучшение, оно было менее выраженным. Это подтверждает, что введение нововведений эффективно способствовало повышению способности младших школьников к самооценке и развитию.

Список используемой литературы

1. Абдусаламова Э.Ф., Галиева Л.З., Гильманова Л.В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2019. № 2. С. 27-29.
2. Баркова Н.Н. Формирование потребности в обучении и саморазвитии у младших школьников // Начальная школа. 2019. № 3. С. 24 - 26.
3. Бырдина О.Г. Педагогические средства формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза // Молодой ученый. 2019. № 1. С. 501-503.
4. Бырдина О.Г. Подготовка студентов педвуза к решению профессионально-педагогических задач // Молодой ученый. 2019. № 1. С. 503-506.
5. Вдовина С.А. Проблемные ситуации как средство развития креативности школьников // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2019. № 1. С. 25-30.
6. Головяшкина А.А. Специфика развития способностей младших школьников в контексте творческой деятельности // Молодой ученый. 2023. № 1. С. 90-92.
7. Гребенкина П.К. Особенности формирования межличностных отношений у младших школьников // Молодой ученый. 2023. № 2. С. 313-315.
8. Губарева Е.Г. Организация интегрированного подхода в обучении младших школьников // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2019 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2019. С. 81-82.
9. Дегтерев В.А. Творческое саморазвитие студента вуза // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 18-21.

10. Зайцев С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2022. № 2. С. 50-58.
11. Зимняя А.И. Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 2020. 69 с.
12. Казакова Е.И. Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования: Новое в психолого-педагогических исследованиях. М., 2019. 50 с.
13. Ковалевой Г.С., Логиновой О.Б. Планируемые результаты начального общего образования. М. : Просвещение, 2019. 26 с.
14. Кондаурова И.В. Продуктивная деятельность как фактор социализации детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2019. № 1. С. 65-68.
15. Косикова С.В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития // Проблемы современного образования. 2019. 67 с.
16. Литвякова М.В. Особенности развития смысловой памяти у младших школьников // Молодой ученый. 2021. № 1. С. 180-181.
17. Маммадова Л.А. Формирование самостоятельности младших школьников в учебной деятельности // Молодой ученый. 2020. № 2. С. 429-433.
18. Мокшина Н.Г., Деревянко М.С. Формирование самостоятельности у младшего школьника в учебно-воспитательном процессе школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. С. 59-82.
19. Огурцова М.Э. Развитие контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2019 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2019. С. 89-96.
20. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: монография. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2021. 565 с.

21. Раков А.Е. Формирование экономической компетентности у учащихся 6 классов // Молодой ученый. 2019. № 1. С. 84-87.
22. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследование поведения дошкольников: учебное пособие. СПб. : Питер Принт, 2023. 272 с.
23. Сергеева Б.В. Теоретические основы формирования умственной самостоятельности младших школьников // Исследования молодых ученых: материалы LVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2023 г.). Казань: Молодой ученый, 2023. С. 98-103.
24. Соловьева А.В. Формирование социальной компетентности младших школьников // Молодой ученый. 2020. № 2. С. 41-43.
25. Стародумова Е.А. Развитие учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2020. № 3. С. 447-449.
26. Тарасенко Е.В. Формирование ценностных ориентаций у молодёжи // Молодой ученый. 2023. № 1. С. 482-485.
27. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO0_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf (дата обращения: 07.01.2025).
28. Хаджиева Ф.А. Способы развития критического мышления у подростков // Молодой ученый. 2019. № 1. С. 234-236.
29. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2022. № 1. С. 20-23.
30. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. М., 2021. 108 с.
31. Шамрай И.В. Формирование ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности // Молодой ученый. 2020. № 1. С. 139-142.