

Департамент образования Вологодской области  
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»  
БОУ СПО ВО «Вологодский педагогический колледж»

**ПРОГРАММА  
СТАРТОВОЙ ДИАГНОСТИКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

Вологда  
2011

УДК 371.2  
ББК 74.202.5  
П 78

П 78 Афанасьева Н.В., Коптяева О.Н., Малухина Н.В. Программа стартовой диагностики универсальных учебных действий первоклассников. [Текст] / Под ред. Н.В. Афанасьевой – Вологда: ВПК, 2011. – 80 с.

В издании представлена программа стартовой диагностики универсальных учебных действий обучающихся первого класса.

Программа может быть использована для оценки эффективности развития детей в образовательном процессе в условиях внедрения ФГОС, для отслеживания динамики индивидуального развития ребенка. Внедрение данной диагностической программы позволит получить данные о сравнительной эффективности образовательного процесса, осуществляемого по разным образовательным программам начального общего образования, планировать результаты образовательного процесса, задавать критерии и показатели психического развития детей, необходимые для успешного начального обучения.

Программа может быть использована при подготовке и повышении квалификации педагогов-психологов, педагогов, реализующих программы новых образовательных стандартов.

УДК 371.2  
ББК 74.202.5

© БОУ СПО ВО «Вологодский педагогический колледж», 2011  
© Афанасьева Н.В., Коптяева О.Н., Малухина Н.В., 2011



## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа составлена в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федерального закона от 10.07.1992 г. №3266-1. последняя редакция 10.09.2005 г., Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 г. №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации», с учетом Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (Утверждена президентом РФ от 04.02.2010 г. Пр-271), с учетом ФГОС начального общего образования, утвержденным приказом от 6 октября 2009 года №373 (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 года № 15785), с учетом Постановления Правительства области от 03.03.2009 г. № 398 «Стратегия развития образования в Вологодской области на период до 2020 года», с учетом Постановления Губернатора области от 16.06.2010 г. Пр - 325 «План действий по модернизации общего образования, направленных на реализацию в 2011-2015 годах национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Данная диагностическая программа предназначена для проведения стартовой диагностики предпосылок формирования универсальных учебных действий обучающихся первого класса.

Анализ научных данных и нормативных документов позволил выделить основные принципы диагностики, а также блоки параметров и показателей готовности ребенка к школе.

В работах Л.А. Венгера и В.С. Мухиной подготовка детей к обучению в школе рассматривается с точки зрения целенаправленного формирования предпосылок учебной деятельности (1, 2, 3, 4,), подчеркивается, что психологическая готовность к обучению в школе заключается не в том, что у ребенка оказываются уже сформированными необходимые для него качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их освоению. Определение предпосылок собственно «школьных» психических качеств, которые могут и должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу, рассматривается как одна из основных задач изучения психологической готовности к обучению.

Рассматривая развитие дошкольника в аспекте его готовности к обучению в школе, авторы выделяют наиболее значимые параметры, закрепленные в том числе в понятии «школьной зрелости». Несмотря на значительное число исследований, понятия «готовность к школе» и «школьная зрелость» до сих пор неоднозначны. Одни на первое место, вслед за Л.С. Выготским, ставят уровень

интеллектуального развития ребенка, другие, например, Д.Б. Эльконин, - умение подчинять свои действия правилу и требованиям взрослых, третьи – степень развития сферы общения (Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, 1990). При этом Е.Е. Кравцова выделяет 3 сферы общения ребенка – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности. К психологическим предпосылкам обучения в школе относят развитие мотивационной и произвольной сфер (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Д.Б. Салмина, Е.Е. Кравцова, Н.И. Гуткина), качество речевого развития ребенка (Н.И. Гуткина, 1996, 2000). Таким образом, необходимый и достаточный уровень психического развития должен проявляться в мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевых сферах.

При разработке предлагаемой программы были взяты во внимание показатели сформированности универсальных учебных действий (скорее их предпосылок) при переходе от дошкольного к начальному общему образованию. Тем самым было учтено положение, сформулированное Д.Б. Элькониним о том, что «Для диагностики психического развития в переходные периоды (от дошкольного к школьному возрасту) в схему нужно включать данные как по новообразованию дошкольного возраста, так и по начальным формам деятельности следующего периода, а также о проявлении и уровне развития симптомов, характеризующих наступление переходного периода» (с. 303, 1989).

На ступени предшкольного образования **личностный компонент универсальных учебных действий** самоопределения, смыслообразования и нравственно-этического оценивания определяется, прежде всего, личностной готовностью ребенка к школьному обучению - степенью сформированности внутренней позиции школьника.

Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:

1. положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т.е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;

2. проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что проявляется, во-первых, в предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа; во-вторых, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;

3. предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, 1988).

Применительно к моменту поступления ребенка в школу можно выделить следующие показатели сформированности **регулятивных универсальных учебных действий**:

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;
- умение сохранять заданную цель;
- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;
- умение контролировать свою деятельность по результату;
- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

На ступени дошкольного образования должны быть сформированы следующие **познавательные логические действия**:

- умение выделять параметры объекта, поддающиеся измерению;
- операция установления взаимно-однозначного соответствия;
- умение выделять существенные признаки конкретно-чувственных объектов;
- умение устанавливать аналогии на предметном материале;
- операция классификации и сериации на конкретно-чувственном предметном материале;
- переход от эгоцентризма как особой умственной позиции (абсолютизации собственной познавательной перспективы) к децентрации (координации нескольких точек зрения на объект).

На ступени дошкольного образования должны быть сформированы следующие универсальные учебные действия:

- кодирование/замещение (использование знаков и символов как условных заместителей реальных объектов и предметов);
- декодирование/ считывание информации;
- умение использовать наглядные модели (схемы, чертежи, планы), отражающие пространственное расположение предметов или отношений между предметами или их частями для решения задач.

Задача формирования УУД предполагает, что при поступлении в школу ребенок достигает **определенного уровня развития общения**. В состав

базовых (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению,
- умение слушать собеседника.

Система оценивания в образовательном учреждении должна быть организована так, чтобы с ее помощью можно было:

- давать общую и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения;
- отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении требований стандарта и в достижении планируемых результатов освоения программ начального образования;
- обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей;
- отслеживать эффективность реализуемой учебной программы.

Цель и задачи стартовой диагностики:

- выявить уровень готовности первоклассников к школьному обучению и индивидуальные особенности их деятельности, общения, поведения, психических процессов, которые необходимо будет учесть в ходе обучения;
- по возможности компенсировать возможные пробелы и повысить школьную готовность, тем самым провести профилактику школьной дезадаптации;
- выработать стратегию и тактику обучения будущего первоклассника с учетом его индивидуальных возможностей, обеспечить решение задачи оптимизации личностного развития обучающихся;
- обеспечить оценку динамики развития универсальных учебных достижений обучающихся;
- обеспечить сравнительную оценку эффективности образовательного процесса в ОУ;
- обеспечить разработку программ коррекционной работы.

На основании Закона «Об образовании» (ст. 32., п. 16) осуществление текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся относится к компетенции образовательного учреждения, и для осуществления этой

деятельности в ОУ может быть самостоятельно разработана система контроля и оценки. Тем не менее стартовая диагностика может быть основанием для принятия управленческих решений при проектировании и реализации региональных программ развития, программ поддержки образовательного процесса, иных программ.

Осуществление диагностики должно проходить с соблюдением основных принципов диагностики:

- принципа специальной подготовки и аттестации лиц, использующих психодиагностические методики, дополненный принципом личной ответственности;

- принципа ограниченного распространения психодиагностических методик (принцип «профессиональной тайны»). Исключения существуют для методов экспертной оценки, тестов достижений, которые могут использоваться педагогами;

- принципа обеспечения суверенных прав личности;

- принципа объективности;

- принципа конфиденциальности;

- принципа психопрофилактического изложения результатов;

- принципа практической целесообразности.

В данной программе реализуется принцип сотрудничества и разделения компетенции педагогов и психологов. В частности, следуя этому принципу:

- а) методику может проводить сам педагог и давать по ней заключение (наблюдение, тесты знаний и умений, методики экспертной оценки);

- б) методику может проводить педагог, но давать заключение по ней должен психолог (это интеллектуальные и личностные тесты, стандартизированные методики шкалирования, стандартизированное наблюдение, определенные аппаратурные, компьютерно-игровые методики и подобные им);

- в) методику должен лично проводить психолог, и он же дает по ней заключение (проективные тесты, тест конструктов, каузометрия, социометрия, ролевая игра, наблюдение, поисковое наблюдение и т.п.).

Данная программа может проводиться:

1. Комплексно (педагогом-психологом и специально подготовленным педагогом).

2. Педагогом – психологом.

В комплект программы входят следующие материалы:



## **1. Методические рекомендации по проведению стартовой диагностики готовности к школе.**

В рекомендациях дается описание общих подходов к изучению готовности первоклассников к обучению в школе в условиях внедрения ФГОС, организация обследования в образовательных учреждениях; описание используемых методик и особенностей их проведения, представлена система оценивания полученных данных.

## **2. Тестовая тетрадь, содержащая стимульный материал для выполнения диагностических заданий.**

## **3. Электронные формы для ввода и первичной обработки результатов обследования учащихся.**

Для ввода данных разработаны автоматизированные электронные формы таблиц в программе Excel.

## **4. Рекомендации по анализу и интерпретации результатов изучения готовности первоклассников к обучению в школе (для учителей и психологов).**

В рекомендациях описываются основные показатели готовности к обучению в школе, шкалы для их оценки, рекомендации по анализу профилей готовности.

Методики программы проводятся индивидуально и в групповом варианте.

Экспертные оценки (Методика оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности Г.В. Репкиной, отслеживание уровня коммуникативных навыков у учащихся по методике Г.А. Цукерман). Экспертами выступают учителя.

Методики, которые выполняются в малых группах (Н.Г. Лусканова «Анкета для изучения школьной мотивации» (или методика М.Г. Гинзбурга) - 7-10 мин., анкета «Оцени поступок» в модиф. Е.А. Кургановой, О.А. Кабардовой - 10 мин., тест Равена в модификации Л.А. Ясюковой – 15-20 мин., методика «Кодирование» (11 субтест теста Векслера в версии А.Ю.Панасюка, 1976) - 2 мин.).

Индивидуальная диагностика (определение уровня развития словесно – логического мышления у первоклассников (Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров) - 10 – 15 минут на одного ребенка).

В таблице, помещенной ниже, представлены основные параметры метапредметных и личностных результатов, а также используемые в программе методики для их оценки.

## Диагностика личностных результатов

| Параметры  | Методики  | Примечания   |
|------------|---|--|
| Мотивация  | <p><b>Н.Г. Лусканова</b><br/>«Анкета для изучения школьной мотивации»</p>             | <p>Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:<br/>1 уровень - 25-30 баллов;<br/>2 уровень– 20-24 балла;<br/>3 уровень– 19 и ниже</p>  |
|            | <p><b>М.Р. Гинзбург*</b><br/>«Изучение учебной мотивации»</p>                         | <p>Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:<br/>1 уровень – 10 - 15 баллов;<br/>2 уровень – 7 - 9 баллов;<br/>3 уровень – 6 – 0 баллов<br/>Возможен инд. и групп. варианты проведения</p>   |
| Самооценка | <p>Методика диагностики самооценки <b>Дембо - Рубинштейн</b> (мод. А.М. Прихожан)</p> | <p>Для фиксирования данных в матрице необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:<br/>1 уровень – 4 балла - высокий или средний уровень самооценки при умеренной дифференцированности;<br/>2 уровень – 3 балла - высокий или средний уровень самооценки при слабой или сильной дифференцированности;<br/>3 уровень – 2 балла - все случаи очень высокой и низкой самооценки, 1 балл - ребенок не принимает задания или выполняет его формально</p> |
|            | <p><b>Методика «Лесенка» *</b></p>  | <p>Методика «Лесенка» предлагается как <i>альтернативный</i> вариант методике Дембо – Рубинштейн.<br/>Для внесения данных в матрицу необходимо полученным данным присвоить следующие уровни:<br/>1 уровень - адекватная самооценка;<br/>2 уровень - заниженная или завышенная самооценка;<br/>3 уровень - неадекватно завышенная или заниженная самооценка</p>   |

|                                  |   |  |
|----------------------------------|---|--|
|                                  |   |  |
| Нравственно-этическое оценивание | <p><b>Анкета «Оцени поступок»</b> в модиф. Е.А. Кургановой, О.А. Кабардовой</p> | <p>Для фиксации результатов в матрице рекомендуется перевести полученные данные в следующие показатели:</p> <p>1 уровень (высокий) - сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующую недопустимость нарушения конвенциональных норм, более чем на 4 балла;</p> <p>2 уровень (средний) - суммы равны (<math>\pm 4</math> балла);</p> <p>3 уровень (низкий) - сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, более чем на 4 балла</p> |
|                                  | <p><b>Методика* «Ситуации»</b></p>  | <p>Для фиксации результатов в матрице рекомендуется перевести полученные данные в следующие показатели:</p> <p>10 - 8 баллов – 1 уровень<br/>7 - 4 баллов – 2 уровень<br/>0 – 3 балла – 3 уровень</p>  |

### Диагностика регулятивных УУД

| Параметры   | Методики  | Примечания   |
|---|---|--|
| <p>Учебно-познавательный интерес<br/>Целеполагание<br/>Учебные действия<br/>Действия контроля<br/>Действия оценки</p> | <p><b>Г.В. Репкина</b><br/>Методика оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности</p> | <p>Для методики Г.В. Репкиной предлагается укрупнить уровневые характеристики, используя 3-уровневую шкалу</p> |
| <p>Принятие задачи<br/>Действия контроля<br/>Действия оценки<br/>Планирование</p>                                     | <p><b>П.Я. Гальперин*</b><br/>методика «Выкладывание узора из кубика» (дополнительная)</p>              | <p>Оценка производится в соответствии с методикой П.Я. Гальперина</p>  |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
| Отношение к успеху/неудаче |  |  |
|----------------------------|--|--|

### Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий

| Параметры                | Методики   | Примечания   |
|--------------------------|--|--|
| Коммуникативные действия | Методика отслеживание уровня коммуникативных навыков у учащихся<br><b>Г.А. Цукерман</b><br>(экспертная оценка) | Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:<br>1 уровень - от 8 до 10 баллов<br>2 уровень – от 6 до 8<br>3– ниже 6 баллов. |
|                          | <b>Задание*</b><br>«Рукавички» (Г.А. Цукерман)   | Методика предлагается как дополнительная   |

### Познавательные УУД

| Параметры  | Методики   | Примечания  |
|--|--|---|
| Логическое мышление, уровень конкретных операций, зависимость мышления от восприятия | <b>Методика</b><br>определение уровня развития словесно – логического мышления у первоклассников<br>(Л.И. Переслени,<br>Л.Ф. Чупров) | 1 уровень - 25 – 20 баллов<br>2 уровень - 19,5 – 16,5 баллов;<br>3 уровень - 16 и менее   |
| Визуальное линейное и структурное мышление   | <b>Тест Равена*</b><br>в модификации<br>Л.А. Ясюковой  | 1 уровень (IV-V зоны по Ясюковой)<br>2 уровень (III зона по Ясюковой)<br>3 уровень (I- II зоны по Ясюковой)                                     |
| Знаково-символические действия – кодирование (замещение);                            | <b>Методика</b><br>«Кодирование»<br>(11 субтест теста Векслера в версии А.Ю.Панасюка, 1976)  | 1 уровень - сформированность действия кодирования<br>2 уровень - ребенок адекватно выполняет задание кодирования, но допускает достаточно много |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
| регулятивное<br>действие контроля. |  | ошибок (до 25% от выполненного<br>объема)<br>3 уровень - операция кодирования<br>не сформирована |
|------------------------------------|--|--|

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ СТАРТОВОЙ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Диагностика стартовой готовности проводится педагогом-психологом (совместно с педагогом), прошедшим подготовку на специальном семинаре в АОУ ДПО ВО «Вологодский институт образования».

Ниже приведен перечень обязательных и дополнительных (помеченных \*) диагностических заданий программы. Дополнительные задания выполняются при обязательном наличии в ОУ педагога-психолога. Их назначение – повысить уровень достоверности получаемых результатов. Кроме того, методики, помеченные звездочкой, могут также использоваться для решения задач текущей диагностики.

Ниже приведены методические рекомендации для методик программы в следующем порядке:

1. «Анкета для изучения школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова).
- 2\*. «Изучение учебной мотивации» (М.Р. Гинзбург).
3. Методика диагностики самооценки Дембо - Рубинштейн (мод. А.М. Прихожан).
- 4\*. Методика «Лесенка».
5. Методика «Оцени поступок».
- 6\*. Методика «Ситуации».
7. Методика оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности (Г.В. Репкина).
- 8\* Методика «Выкладывание узора из кубика» (П.Я. Гальперин).
9. Методика отслеживания уровня коммуникативных навыков у учащихся (Г.А. Цукерман).
- 10\*. Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман).
11. Методика определения уровня развития словесно – логического мышления у первоклассников (Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров).
- 12\*. Тест Равена в модификации Л.А. Ясюковой.
13. Методика «Кодирование».

## **1. «Анкета для изучения школьной мотивации» (Лусканова Н.Г.)**

*Цель: выявление сформированности у детей основных личностных универсальных действий.*

*Оцениваемые УУД: действия смыслообразования.*

*Возраст: начальная школа.*

*Форма проведения: групповая форма работы.*

*Материалы: бланки с текстом анкеты.*

*Время обследования: не ограничивается.*

Методика ориентирована на изучение особенностей мотивации младших школьников. Новые стандарты предполагают, прежде всего, активизацию внутренних стимулов учения. Такой внутренней побудительной силой является *мотивация учения*. По изменениям этого параметра можно судить о степени овладения учебной деятельностью и об удовлетворенности ребенка ею. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации.

Стимульный материал методики (анкета) находится в тестовой тетради. Анкета содержит 10 вопросов с тремя вариантами ответов. Диагностика проводится в малых группах (по 5 чел.). Текст анкеты помещается на доске (либо эл. презентации, эл. доске). На столах у первоклассников листы бумаги с текстом методики.

**Инструкция:** «Ребята, вам предлагается выбрать подходящие ответы на вопросы этого списка. Вопросы и ответы к ним перед вами на листе бумаги и на доске. Прочитайте внимательно вопрос и ответы к нему и выберите тот ответ, который вы считаете правильным для себя. Подчерните этот ответ карандашом и переходите к следующему вопросу. Таким образом, поступайте и с другими вопросами. Если надо что-либо прояснить – поднимите руку. Когда закончите работу, переверните лист обратной стороной».

Важно проследить за тем, чтобы дети не выражали вслух своего отношения и не обменивались мнениями. Лучше, если за партами они будут сидеть по одному. Заранее следует проговорить случаи, когда у ребенка возникает вопрос. В этом случае он молча поднимает руку, специалист подходит и делает необходимые пояснения.

Полученные листы обрабатываются с помощью ключа квалификации результатов.

### Ключ к анкете

| № вопроса | оценка за ответ №1 | оценка за ответ №2 | оценка за ответ №3 |
|-----------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1         | 1                  | 3                  | 0                  |
| 2         | 0                  | 1                  | 3                  |
| 3         | 1                  | 0                  | 3                  |
| 4         | 3                  | 1                  | 0                  |
| 5         | 0                  | 3                  | 1                  |
| 6         | 1                  | 3                  | 0                  |
| 7         | 3                  | 1                  | 0                  |
| 8         | 1                  | 0                  | 3                  |
| 9         | 1                  | 3                  | 0                  |
| 10        | 3                  | 1                  | 0                  |

Квалификация ответов:

-ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе, оценивается в 3 балла, нейтральный ответ- 1 балл, отрицательный ответ - 0 баллов.

После подсчета (простого суммирования баллов) заполняются протоколы (эл. таблицы) данных.«Сырые» данные и данные об уровне выполнения заносятся в разные таблицы.

**Для оформления уровневой таблицы необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:**

1 уровень - 25-30 баллов

2 уровень– 20-24 балла

3 уровень– 19 и ниже

**Примечание 1:** для соблюдения основных принципов диагностического обследования персональные данные заносятся в зашифрованном виде (предлагаем просто проставить номер по порядку и литер класса, психолог сохраняет листок с шифрами, при необходимости он может к нему обратиться). Обработка данных осуществляется путем подсчета индивидуальных баллов с помощью ключа методики, вычисления процентного соотношения детей с разным уровнем мотивации. Количественный и качественный анализ проводится в обобщенном виде.

Пример: таблица Excel, где проставляются «сырые» баллы (см. Приложение. Эл. таблицы). Сходным образом оформляются данные по другим методикам программы.



| N  | Контингент |         |         | Мотивация |           |
|----|------------|---------|---------|-----------|-----------|
|    | пол        | возраст |         | Лусканова | Гинзбург* |
|    | м/д        | лет     | месяцев | баллы     | баллы     |
| 1а | м          | 7       | 2       | 25-30     |           |
| 2а | д          | 7       | 1       | 20-24     |           |
| 3а | м          | 6       | 10      | 19        |           |

Таблица, где фиксируется уровень выполнения методики.

| N  | Контингент |         |         | Мотивация |           |
|----|------------|---------|---------|-----------|-----------|
|    | пол        | возраст |         | Лусканова | Гинзбург* |
|    | м/д        | лет     | месяцев | уровень   | уровень   |
| 1а | м          | 7       | 2       | 1         |           |
| 2а | д          | 7       | 1       | 2         |           |
| 3а | м          | 6       | 10      | 3         |           |

**Примечание 2.** Проективная часть методики Н.Г. Лускановой может проводиться для подтверждения полученных с помощью анкеты результатов только при наличии в ОУ педагога-психолога.

**2\*. Методика «Изучение учебной мотивации»** (Методика разработана в 1988 г. М.Р. Гинзбург, экспериментальные материалы и система оценок - в 1993 г. И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой.).

*Цель:* выявление сформированности у детей основных личностных универсальных действий.

*Оцениваемые УУД:* действия смыслообразования.

*Возраст:* начальная школа.

*Форма проведения:* групповая форма работы.

*Материалы:* 6 картинок – ситуаций.

*Время обследования:* не ограничивается.

Методика направлена на изучение сформированности мотивов учения, выявление ведущего мотива.

В группах (классах), где недостаточно развит навык чтения можно рекомендовать методику Гинзбурга в качестве основной в случае, если есть соответствующие технические возможности (работа с PowerPoint). Ее проведение организуется в малых группах (по 5-7 человек). Стимульный материал методики состоит из 6 картинок – ситуаций, адекватных разным

мотивационным тенденциям. В случае использования PowerPoint, учитель комментирует последовательный «выход» на экран разных ситуаций, которые затем сохраняются на презентуемом слайде.

**Инструкция.** Сейчас я буду рассказывать историю, и показывать картинки, а вы слушайте меня внимательно. Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил" (*рис. а*). Второй мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился" (*рис. б*). Третий мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть" (*рис. в*). Четвертый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким" (*рис. г*). Пятый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что надо учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься - можешь стать кем захочешь" (*рис. д*). Шестой мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки" (*рис. е*).

Дети последовательно делают три выбора, при этом педагог задает вопросы:

1. Кто из них, по-твоему, прав? Почему? (**Выбор 1**).
2. С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? (**Выбор 2**).
3. С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? (**Выбор 3**).

Свои варианты ответов дети записывают (буквы выбора) на листке бумаги.

**Обработка результатов.** Ответы (выбор определённой картинки) экспериментатор заносит в таблицу и затем оценивает.

**Обработка результатов.** Ответы (выбор определённой картинки) экспериментатор заносит в таблицу и затем оценивает.

| Выборы               | Мотив № 1<br>Внешний | Мотив № 2<br>Учебный | Мотив № 3<br>Игровой | Мотив № 4<br>Позиционный | Мотив № 5<br>Социальный | Мотив № 6<br>Оценка |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|
| I выбор              |                      |                      |                      |                          |                         |                     |
| II выбор             |                      |                      |                      |                          |                         |                     |
| III выбор            |                      |                      |                      |                          |                         |                     |
| Контрольный<br>выбор |                      |                      |                      |                          |                         |                     |

**Мотивы:**

|    |                |      |
|----|----------------|------|
| 1. | внешний        | (а), |
| 2. | учебный        | (б), |
| 3. | игровой        | (в), |
| 4. | позиционный    | (г), |
| 5. | социальный     | (д), |
| 6. | мотив – оценка | (е). |

Внешний мотив - 0 баллов;

Игровой мотив - 1 балл;

Получение отметки - 2 балла;

Позиционный мотив - 3 балла;

Социальный мотив - 4 балла;

Учебный мотив - 5 баллов.

Баллы выбранных картинок суммируются и на их основе по оценочной таблице выявляются уровни мотивации.

**Необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели и занести показатели в эл. таблицы (Excel):**

1 уровень – 10 - 15 баллов

2 уровень – 7 - 9 баллов

3 уровень – 6 – 0 баллов

**Примечание.** Методика может проводиться в индивидуальном варианте. В этом случае используется набор картинок.

**Инструкция.** Сейчас я буду рассказывать историю и показывать картинки, а ты слушай меня внимательно. Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил" (*рис. а*). Второй мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился" (*рис. б*). Третий мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть" (*рис. в*). Четвертый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким" (*рис. г*). Пятый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что надо учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься -

можешь стать кем захочешь" (*рис. д*) Шестой мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки" (*рис. е*).

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если содержание недостаточно прослеживается в ответе ребёнка, необходимо задать контрольный вопрос: "А что этот мальчик сказал?", чтобы быть уверенным в том, что ребёнок произвёл свой выбор, исходя именно из содержания рассказа, а не случайно указал на одну из шести картинок.

Обработка данных аналогична приведенной выше схеме, представленной в групповом варианте проведения методики Гинсбурга.

### **3. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн**

(модификация А.М. Прихожан, вариант для младшей школы)

*Цель: выявление сформированности у детей основных личностных универсальных действий*

*Оцениваемые УУД: действия самоопределения*

*Возраст: начальная школа*

*Форма проведения: индивидуальная (групповая) форма работы*

*Материалы: Бланк методики с 8 вертикально расположенными линиями*

*Время обследования: не ограничивается*

Предлагаемая методика измерения самооценки представляет собой вариант известной методики Дембо-Рубинштейн, модифицированной А. М. Прихожан (1984, 1988).

#### **Экспериментальный материал**

Бланк методики с 8 вертикально расположенными линиями, представляющими собой биполярные шкалы (см. бланк в тестовой тетради). Длина линии — 100 мм. Верхняя и нижняя линии отмечены черточками, середина — точкой. Каждая линия имеет название сверху и снизу:

- 0 здоровый — больной;
- 1 аккуратный — неаккуратный;
- 2 умелый — неумелый;
- 3 умный — глупый;
- 4 добрый — злой;
- 5 есть друзья — нет друзей;
- 6 веселый — скучный;
- 7 хороший ученик — плохой ученик.

### Порядок проведения

Методика проводится индивидуально, допускается фронтальное выполнение. Перед началом работы дается общая инструкция.

#### Инструкция (дается устно)

«Каждый человек оценивает свои способности, возможности, характер. Это можно сделать словами. Сказать о себе: *«Я самый умный»* или *«Я не очень веселый»*. Но можно рассказать о себе и по-другому, с помощью вот таких линий».

Психолог рисует на доске вертикальную линию, отмечая ее верх и низ горизонтальными черточками, а середину — заметной точкой.

«Например, вот эта линия. Она расскажет нам, как можно оценить свое здоровье. На самом верху этой линии (ставит крестик на самом верху линии) находятся самые здоровые люди на свете. Они никогда ничем не болели, даже не чихнули ни разу. А в самом низу (ставит крестик) находятся самые больные люди на свете. Они все время болеют и болеют очень тяжелыми болезнями. Никогда не бывают здоровыми. Посередине (ставит крестик в середине линии) находятся те, кто бывает болен и здоров примерно поровну.

А если человек почти совсем здоров, но иногда все же болеет, где он нарисует свой крестик?»

Психолог предлагает ученикам ответить, просит их аргументировать свой ответ, подробно объясняет, почему считает ответ верным или неверным.

«А если человек часто болеет, и ему это надоело, и он стал укреплять свое здоровье, заниматься зарядкой, закаляться и вот уже две недели здоров. Куда он поставит крестик?»

Психолог предлагает ученикам ответить, просит их аргументировать свой ответ, подробно объясняет, почему считает ответ верным или неверным.

«Все поняли, как можно пользоваться такими линиями, чтобы рассказать о себе?» (Отвечает на вопросы детей.)

«А теперь я вам раздам листки, на которых нарисованы такие линии, и каждый сможет рассказать о себе так, как мы сейчас научились».

Психолог раздает бланки, в 1 классе — с заранее подписанными фамилиями и всей необходимой информацией. Во 2 классе дети подписывают бланки сами, необходимо выделить на это специальное время и проверить правильность заполнения.

«Посмотрите на первую линию. Она поможет каждому рассказать о своем здоровье. Напоминаю: наверху находятся самые здоровые, а в самом низу — очень больные. А как каждый из вас оценит свое здоровье? Где поставит свой крестик?»

Психолог проходит по классу, проверяя выполнение задания. Важно обратить внимание на то, не перевернут ли бланк, убедиться, что дети правильно понимают, где верх линии, проверить, поставлен ли крестик на первой линии, подписанной «здоровый — больной».

«Теперь вы научились оценивать себя с помощью линий.

Посмотрите теперь на вторую линию. В самом верху написано «аккуратный», внизу — «неаккуратный». На самом верху этой линии крестик ставят самые аккуратные ребята, у которых в тетради никогда не бывает даже пометки, даже пятнышка. А в самом низу — ужасные неряхи, самые неаккуратные. Где находишься ты? Посмотри внимательно на свой листок и поставь свой крестик».

Психолог вновь проходит по классу, проверяя выполнение задания важно обратить внимание на то, не перевернут ли бланк, убедиться, что дети правильно понимают, где верх линии, проверить поставлен ли крестик на второй линии, подписанной «аккуратный — неаккуратный».

Так последовательно заполняются все 8 линий.

В 1 классе необходима инструкция психолога перед каждой линией.

Во 2 классе обычно достаточно объяснений, сделанных на первых двух линиях, далее дети работают самостоятельно. Но ориентироваться следует на общий уровень класса.

После завершения работы психолог собирает листы.

### **Обработка результатов**

Обработке подлежат результаты на шкалах 2-8. Шкала «Здоровье» рассматривается как тренировочная и в общую оценку не входит. При необходимости данные по ней анализируются отдельно.

Для удобства подсчета оценка переводится в баллы. Как уже отмечалось, размеры каждой шкалы равны 100 мм, в соответствии с этим начисляются баллы (например, 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из семи шкал (за исключением шкалы «Здоровье») определяется высота самооценки — от «О» до знака «крестика».

2. Определяется средняя мера самооценки школьника. Ее характеризует медиана показателей по всем анализируемым шкалам.

3. Определяется степень дифференцированное самооценки. Ее получают, соединяя все крестики на бланке испытуемого. Получаемые профили наглядно демонстрируют различия в оценке школьника разных сторон своей личности, успешности деятельности.

В тех случаях, когда необходима количественная характеристика

дифференцированности (например, при сопоставлении результатов школьника с результатами всего класса) можно использовать разность между максимальным и минимальным значением, однако этот показатель рассматривается как условный.

Следует отметить, что чем выше дифференцированность показателя, тем меньшее значение имеет средняя мера самооценки и поэтому она может использоваться лишь для некоторой ориентировки.

4. Особое внимание обращается на такие случаи, когда пропускаются некоторые шкалы, крестики ставятся за границами шкалы (выше верхней или ниже нижней части), используются знаки, не предусмотренные инструкцией и т.п.

### Оценка и интерпретация результатов

Для оценки средние данные испытуемого и его результаты по каждой шкале сравниваются со стандартными значениями, приведенными ниже (табл. 1, 2).

Наиболее благоприятными с точки зрения личностного развития являются следующие результаты: средняя или высокая при умеренной степени дифференцированности.

Таблица 1.

#### Показатели уровня самооценки

| Группа<br>испытуемых | Количественная характеристика самооценки, средний балл |         |         |                |
|----------------------|--|---------|---------|----------------|
|                      | Низкий   | Норма   |         | Очень высокий  |
|                      |  | Средний | Высокий |                |
| Девочки              | 0-60   | 61-80   | 81-92   | 92-100 и более |
| Мальчики             | 0-52   | 53-67   | 68-89   | 90-100         |

Таблица 2.

#### Показатели дифференцированности самооценки

| Группа<br>испытуемых | Количественная характеристика, балл |           |          |
|----------------------|-------------------------------------|-----------|----------|
|                      | Слабая                              | Умеренная | Сильная  |
| Девочки              | 0-6                                 | 7-16      | более 16 |
| Мальчики             | 0-9                                 | 10-19     | более 19 |

**Для фиксирования данных в электронной таблице (см. Приложение №1) необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:**

1 уровень – 4 балла - высокий или средний уровень самооценки при умеренной дифференцированности

2 уровень – 3 балла - высокий или средний уровень самооценки при слабой или сильной дифференцированности

3 уровень – 2 балла - все случаи очень высокой и низкой самооценки, 1 балла - ребенок не принимает задания или выполняет его формально

**Обратите внимание: «сырые», первичные оценки - баллы проставляются в таблице отдельно для показателей дифференцированности и количественной характеристики самооценки (заполняются два столбика таблицы).**

#### **4. Методика «ЛЕСЕНКА»\***

Методика «Лесенка» используется в психологической практике для исследования самооценки ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. В данной программе методика не является обязательной в стартовой диагностике, предлагается как альтернатива методике «Дембо-Рубинштейн». Может использоваться в варианте текущей оценки результатов образовательной деятельности.

В процессе развития у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального «Я» — «какой я есть»), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального «Я» — «каким бы я хотел быть»). Совпадение реального «Я» с идеальным считается важным показателем эмоционального благополучия.

Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его *самооценку*.

Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Изучение особенностей самооценки и соотношения реального и идеального «Я» проводят обычно с помощью методики «Лесенка».

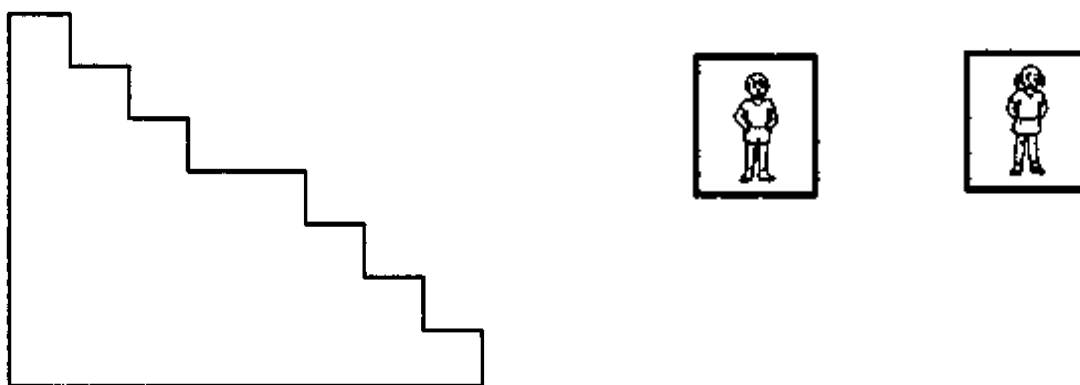
Ребенку показывают нарисованную на бумаге лесенку с семью ступеньками,



где средняя ступенька имеет вид площадки, и объясняют задание.

**Инструкция:** «Если всех детей посадить на этой лестнице, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные, послушные — чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети — чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему».

Для того чтобы легче было выполнять задание, предлагают поместить на ту или иную ступеньку карточку с изображением мальчика или девочки (в зависимости от пола ребенка)



После того как ребенок делает пометку, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть». «Покажи, на какую ступеньку тебя поставила бы мама (воспитательница, учительница)».

Используется стандартный набор характеристик: «хороший — плохой», «добрый — злой», «умный — глупый», «сильный — слабый», «смелый — трусливый», «самый старательный — самый небрежный». Количество характеристик можно сократить.

В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т.д.

**Для внесения данных в таблицу необходимо полученным результатам присвоить следующие уровни**

| Способ выполнения задания   | Тип самооценки   |
|---|--|
| <p>Обдумав задание, ставит себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняет свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считает, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.</p>  | <p>1 уровень<br/>Адекватная самооценка</p>                           |
| <p>После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки и промахи, но объясняет их внешними, независящими от него, причинами, считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже его собственной: «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный».</p> <p>Либо: Ставит себя на нижние ступеньки, свой выбор объясняет промахами и неудачами</p> | <p>2 уровень<br/>Завышенная самооценка<br/>Заниженная самооценка</p> |
| <p>Не раздумывая, ставит себя на самую высокую ступеньку; считает, что мама и воспитатель оценивают его также; аргументируя свой выбор, ссылается на мнение взрослого: «Я хороший. Хороший и больше никакой, это мама так сказала».</p> <p>Либо: Ставит себя на нижние ступеньки, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: «Мама так сказала».</p>   | <p>3 уровень<br/>Неадекватно завышенная /заниженная самооценка</p>   |

Данные по методике «Лесенка» заносятся в электронную таблицу, где регистрируется уровень выполнения.

Если ребенок ставит себя на среднюю ступеньку, это может говорить о том, что он либо не понял задание, либо не хочет его выполнять. Дети с заниженной самооценкой из-за высокой тревожности и неуверенности в себе часто отказываются выполнять задание, на все вопросы отвечают: «Не знаю». Дети с задержкой развития не понимают и не принимают это задание, действуют наобум.

Неадекватно завышенная самооценка свойственна детям младшего и среднего

дошкольного возраста: они не видят своих ошибок, не могут правильно оценить себя, свои поступки и действия.

На седьмом году жизни появляются зачатки *рефлексии* — способности анализировать свою деятельность и соотносить свои мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих, поэтому самооценка детей 6-7-летнего возраста становится уже более реалистичной, в привычных ситуациях и привычных видах деятельности приближается к адекватной. В незнакомой ситуации и непривычных видах деятельности их самооценка завышенная.

Заниженная самооценка у детей дошкольного возраста рассматривается как отклонение в развитии личности.

### **5. Анкета «ОЦЕНИ ПОСТУПОК»**

*(по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карabanовой, 2004)*

*Оцениваемые универсальные учебные действия:* выделение морального содержания действий и ситуаций.

*Возраст:* 7 - 10 лет.

*Метод оценивания:* фронтальное анкетирование.

*Описание задания:* детям предлагают оценить поступок мальчика/девочки (причем ребенок оценивает поступок сверстника своего пола), выбрав один из четырех вариантов оценки.

Детям предстоит оценивать разные поступки таких же, как они, мальчиков и девочек, всего 18 поступков. Напротив каж дой ситуации они должны поставить один из выбранных ими баллов. В верхней части анкеты есть таблица, в которой ука зано, что означает каждый балл. После обсуждения значения каждого балла дети приступают к выполнению задания.

Ниже представлены:

— семь ситуаций, включающих нарушение конвенциональных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16);

— семь ситуаций, включающих нарушение моральных норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17);

— четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие моральной оценки (5, 15, 8, 18).

**Анкета**  
**Оценка поступка в баллах**

| 1 балл           | 2 балла                 | 3 балла           | 4 балла                            |
|------------------|-------------------------|-------------------|------------------------------------|
| Так делать можно | Так делать иногда можно | Так делать нельзя | Так делать нельзя ни в коем случае |

Инструкция: поставь оценку в баллах мальчику (девочке) в каждой ситуации.

1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.
2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям (подругам) помощь в уборке класса.
3. Мальчик (девочка) пришел (пришла) в школу в грязной одежде.
4. Мальчик (девочка) не помог(ла) маме убратсья в квартире.
5. Мальчик (девочка) уронил (а) книгу.
6. Мальчик (девочка) во время еды разлил (а) суп и накрошил (а) на столе.
7. Мальчик (девочка) не угостил(а) родителей конфетами.
8. Мальчик (девочка) вымыл (а) дома пол.
9. Мальчик (девочка) разговаривал (а) на уроке во время объяснения учителя.
10. Мальчик (девочка) не угостил(а) друга (подругу) яблоком.
11. Мальчик (девочка) бросил(а) на землю фантик от конфеты.
12. Мальчик (девочка) взял(а) у друга (подруги) книгу и порвал (а) ее.
13. Мальчик (девочка) перешел (перешла) улицу в запрещенном месте.
14. Мальчик (девочка) не уступил (а) место в автобусе пожилому человеку.
15. Мальчик (девочка) купил(а) в магазине продукты.
16. Мальчик (девочка) не спросил(а) разрешения пойти гулять.
17. Мальчик (девочка) испортил(а) мамину вещь и спрятал(а) ее.
18. Мальчик (девочка) зашел (зашла) в комнату и включил(а) свет.

*Критерии оценки:* соотношение сумм баллов, характеризующих степень недопустимости для ребенка нарушения коң венциональных и моральных норм.

Для фиксирования результатов в электронной таблице рекомендуется перевести полученные данные в следующие показатели:

1 уровень (высокий) - сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующую недопустимость нарушения конвенциональных норм, более чем на 4 балла

2 уровень (средний) - суммы равны ( $\pm 4$  балла).

3 уровень (низкий) - сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, более чем на 4 балла.

## **6. Методика «Ситуации» \***

*Оцениваемые универсальные учебные действия:* выделение морального содержания действий и ситуаций.

*Возраст:* 7—10 лет.

*Метод оценивания:* форма проведения – индивидуальная.

*Описание задания:* детям предлагают оценить поступок мальчика/девочки

В данной методике - пять ситуаций, которые сопровождаются вопросом, задаваемым ребенку. Фиксируется ответ ребенка и проводится его квалификация по приложенным к каждой ситуации критериям оценки.

### **Ситуация №1.**

**Цель** - учет мотивов героев в решении моральной дилеммы (уровень моральной децентрации)

***Как ты думаешь, кто больше виноват?***

а) девочка накрывала на стол и нечаянно разбила 10 тарелок;

б) девочка намеренно разбила 2 тарелки в порыве гнева на свою сестру.

**Уровни оценивания:** ориентация на мотивы героев или на объективные последствия их поступков

0 баллов - отсутствует ориентация на обстоятельства поступка – ответа нет, или - обе девочки виноваты.

1 балл - ориентация на объективные следствия поступка – виновата больше первая девочка, потому что она разбила 10 тарелок, а вторая девочка только одну

2 балла уровень - ориентация на мотивы поступка – первая девочка хотела помочь, она накрывала на стол, а вторая девочка - злилась на свою

сестру, виновата больше вторая девочка. Проявление децентрации как учета намерений героя рассказа.

### **Ситуация №2**

**Цель** - усвоение нормы взаимопомощи в условиях моральной дилеммы

*Друг попросил тебя помочь ему найти потерянный в школе учебник.*

**Как ты поступишь в этой ситуации?**

а) не стану помогать, т.к. родители запретили мне задерживаться после уроков;

б) останусь после уроков помочь другу;

в) не стану помогать, так как хочу домой.

**Уровни оценивания:** направленность личности – на себя или на потребности других.

0 баллов - решение проблемы в пользу собственных интересов без учета интересов партнера – не стану помогать, так как хочу домой

1 балл - решение проблемы, ориентируясь на авторитет взрослых - не стану помогать, т.к. родители запретили мне задерживаться после уроков

2 балла - отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи - остаться и помочь найти учебник.

### **Ситуация №3**

**Цель** - усвоение нормы правдивости в условиях моральной дилеммы.

*Ты нечаянно разбил стекло в классе, и никто этого не видел. Как ты поступишь в такой ситуации?*

а) промолчу, никому об этом не скажу;

б) сам подойду к учителю и скажу правду;

в) если учитель спросит меня об этом, то я признаюсь;

г) если учитель спросит меня об этом, то я не признаюсь.

**Уровни оценивания:** ориентация личности на нормы правдивости или на допустимость лжи.

0 баллов - ориентация на утаивание произошедшего - промолчу, никому об этом не скажу; если учитель спросит меня об этом, то я не признаюсь

1 балл - демонстрация правдивости при принуждении взрослого - если учитель спросит меня об этом, то я признаюсь

2 балла - ориентация на правдивость без принуждения - сам подойду к учителю и скажу правду

#### **Ситуация №4**

**Цель** - сформированность эмпатии.

**На перемене ты заметил, что твой одноклассник плачет. Как ты поступишь в этой ситуации?**

- а) скажу об этом учителю;
- б) подойду к однокласснику и узнаю, почему он плачет;
- в) подойду и постараюсь успокоить его;
- г) не буду вмешиваться – это не моё дело.

**Уровни оценивания:** ориентация личности на чувства и переживания других людей или направленность на себя, игнорирование чувств и переживаний других людей.

0 баллов - игнорирование чувств и переживаний других людей - не буду вмешиваться – это не моё дело

1 балл - привлечение взрослого для решения ситуации - скажу об этом учителю

2 балла - проявление эмпатии - подойду к однокласснику и узнаю, почему он плачет; подойду и постараюсь успокоить его

#### **Ситуация №5**

**Цель** - координация нескольких моральных норм (уровень моральной децентрации)

**Как нужно поступить в данной ситуации?**

Однажды в выходной день мама с детьми гуляла по берегу реки. Во время прогулки она дала каждому ребенку по булочке. Дети принялись за еду. А самый маленький, который оказался невнимательным, уронил булочку в воду.

- а) не давать малышу еще одну булочку, т.к. он уже получил свою булочку, он сам виноват, уронил ее;
- б) необходимо дать еще всем по булочке;
- в) дать малышу еще одну булочку, потому что он самый маленький и слабый.

**Уровни оценивания:** учет одной или нескольких моральных норм (ответственности, справедливого распределения, взаимопомощи).

0 баллов - отказ дать малышу еще одну булочку с указанием необходимости нести ответственность за свой поступок – нет, он уже получил свою булочку, он сам виноват, уронил ее (норма ответственности и санкция). Осуществляется учет только одной нормы (справедливого распределения). Не учитываются все обстоятельства, включая намерения героя.

1 балл - предлагается осуществить повторное распределение булочек между всеми участниками – дать еще, но каждому (норма справедливого распределения). Координация нормы справедливого распределения и принципа эквивалентности. Переход к координации нескольких норм.

2 балла - предложение дать булочку самому слабому – дать ему еще, потому что он маленький (норма взаимопомощи и идея справедливости с учетом обстоятельств, принцип компенсации, снимающий ответственность с младшего и требующий оказать ему помощь как нуждающемуся и слабому). Децентрация на основе координации нескольких норм на основе эквивалентности и компенсации (Л. Колберг).

Результаты по всем пяти ситуациям суммируются. В таблице результатов фиксируется «сырой» и уровневый балл.

**Общий балл:**

10 - 8 баллов – 1 уровень

7 - 4 баллов – 2 уровень

0 - 3 балла – 3 уровень

## **7. Экспертная оценка регулятивных универсальных учебных действий**

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения.

Произвольность выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства.

Применительно к моменту поступления ребенка в школу можно выделить следующие показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий:

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;
- умение сохранять заданную цель;
- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;
- умение контролировать свою деятельность по результату;



- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

Диагностика регулятивных универсальных учебных действий осуществляется в форме экспертной оценки. Предлагаемый вариант является модификацией известной методики, предложенной Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой, экспертом выступает педагог. Для выполнения экспертного оценивания следует заранее заготовить таблицу (см. образец).

**Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности у учащихся \_\_\_ класса \_\_\_\_\_ школы на \_\_\_\_\_ (дата)**

| Фамилия, имя | Компоненты учебной деятельности |               |                  |          |        |
|--------------|---------------------------------|---------------|------------------|----------|--------|
|              | Учебный интерес                 | Целеполагание | Учебные действия | Контроль | Оценка |
| 1.           |                                 |               |                  |          |        |
| 2.           |                                 |               |                  |          |        |
| 3.           |                                 |               |                  |          |        |
| 4.           |                                 |               |                  |          |        |
| 5.           |                                 |               |                  |          |        |
| 6.           |                                 |               |                  |          |        |
| 7.           |                                 |               |                  |          |        |
| 8.           |                                 |               |                  |          |        |
| 9.           |                                 |               |                  |          |        |
| 10.          |                                 |               |                  |          |        |

Учителю предлагается, ориентируясь на критерии и показатели (таблицы оценки №№1-5, помещенные в тестовой тетради – образец №7), проставить в ней уровень развития регулятивных действий обучающихся на данный момент. Педагог-психолог, совместно с учителем, заполняют таблицу на 2-3 обучающихся, уточняя критерии и показатели, характерные для разных уровней развития регулятивных учебных действий. Затем педагог может самостоятельно проставить необходимые данные в таблицу. В целях обучения можно заполнить анкеты на 1-2 учеников оригинального варианта методики Репкиной, помещенную в Приложении данного сборника.

Применение методики имеет некоторые сложности на первоначальном этапе работы, поскольку требуются определенные диагностические навыки ее проведения. Однако это компенсируется для педагога приобретением диагностических умений, крайне необходимых в условиях внедрения новых образовательных стандартов.

После оценки уровня развития регулятивных универсальных действий полученные итоги следует перенести в таблицу Excel.

| N   | пол | возраст |      | уч.-позн.              | целеп.  | уч. дейст. | контроль | оценка  |
|-----|-----|---------|------|------------------------|---------|------------|----------|---------|
|     |     |         |      | методика Г.В. Репкиной |         |            |          |         |
|     | м/д | лет     | мес. | уровень                | уровень | уровень    | уровень  | уровень |
| 1.a | м   | 7       | 1    | 2                      | 3       | 2          | 3        | 2       |
|     |     |         |      |                        |         |            |          |         |

### 8\*. Методика «Выкладывание узора из кубика» (П.Я. Гальперин)

**Цель:** выявление развития регулятивных действий при выполнении задания выкладывания узора по образцу.

**Оцениваемые УУД:** умение принимать и сохранять задачу воспроизведения образца, планировать свое действие в соответствии с особенностями образца, осуществлять контроль по результату и по процессу, оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение; познавательные действия – умение осуществлять пространственный анализ и синтез.

**Возраст:** 6,5 – 7 лет.

**Форма:** индивидуальная работа

**Задание:** ребенку предлагается выложить фигуру по образцу.

Стимульный материал:

1) 30 квадратов (или 16 кубиков) со стороной 3 см:

10 – белого цвета,

10 – красного цвета,

10 - красно-белого (раскрашенных по диагонали).

2) карточки – образцы, с изображением красно - белых фигур из 4-х и 9-ти квадратов (конструктивный элемент может не совпадать с перцептивным).

Масштаб 1:1.

**Инструкция:** «Посмотри, вот перед тобой квадратики – белые, красные и красно-белые (наискосок)...(ребенок знакомится с квадратиками)... Теперь я буду показывать тебе картинки с узорами, а ты - выкладывать этот узор из квадратиков на столе»

### **Критерии оценивания и уровни развития регулятивных действий:**

функциональный анализ направлен на оценивание ориентировочной, контрольной и исполнительной части действия (П.Я. Гальперин, 2002):

- **Ориентировочная часть.**

Наличие ориентировки (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли с образцом):

1 – отсутствует ориентация на образец.

2 - соотношение носит неорганизованный эпизодический характер, нет систематического соотношения.

3 - началу выполнения действия предшествует тщательный анализ и соотношение осуществляется на протяжении выполнения задания.

Характер ориентировки:

1 – развернутая с опорой на предмет.

2 – в отдельных частях развернута, в отдельных – свернута.

3 – свернутая ориентировка – организованная: 1- хаотическая, 2 – ребенку не всегда удается организовать ориентировку; 3 – организованная.

Размер шага ориентировки: 1 - мелкий – 2 - пооперационный – 3 – блоками.

Предвосхищение: промежуточный результат: 1 – предвосхищения нет, 2 – в отдельных операциях, 3 – предвосхищение есть;

конечного результата: 1 – нет, 2 – возникает к концу действия, 3 – есть.

Характер сотрудничества (со-регуляция действия в сотрудничестве со взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия): 1 – сотрудничества нет, 2 – со-регуляция со взрослым, 3 – самостоятельная ориентировка и планирование.

- **Исполнительная часть.**

Степень произвольности: 1- хаотичные пробы и ошибки без учета и анализа результата и соотношения с условиями выполнения действия, 2 – опора на план и средства, но не всегда адекватная, есть импульсивные реакции; 3 - произвольное выполнение действие в соответствии с планом.

- **Контрольная часть.**

Степень произвольности контроля: 1 – хаотичный, 2 – эпизодический, 3 - в соответствии с планом контроля.

Наличие средств контроля и характер их использования: 1 – средств контроля нет, 2 – средства есть, но не эффективны, 3 – средства есть, применяются адекватно.

Характер контроля: 1 – нет, 2 – развернутый, 3 – свернутый; 1 - отсутствует, 2 – констатирующий, 3 – предвосхищающий.

**Структурный анализ и оценка основана на следующих критериях:**

**Принятие задачи** (адекватность принятие задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней): 1 уровень – задача принята, сохранена, вызывает интерес, мотивационно обеспечена; 2 уровень – задача принята, сохранена, нет адекватной мотивации (интереса к заданию, желая выполнить), после безуспешных попыток ребенок теряет к ней интерес; 3 уровень – задача не принята, принята неадекватно; не сохранена;

**План выполнения**, регламентирующий пооперациональное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями: 1 уровень – план есть, адекватно используется; 2 уровень – план есть, но не совсем адекватен или не адекватно используется; 3 уровень – нет планирования.

**Контроль и коррекция**: 1 уровень – адекватный контроль по результату, эпизодический по способу, коррекция иногда запаздывающая, но адекватная; 2 уровень – есть адекватный контроль по результату, эпизодический предвосхищающий, коррекция запаздывающая, не всегда адекватная; 3 уровень – нет контроля и коррекции, контроль только по результату и ошибочен.

**Оценка** (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение успеху и неудаче): 1 уровень – адекватная оценка результата, эпизодически – меры приближения к цели, называются причины, но не всегда адекватно; 2 уровень - оценивается только достижение /недостижение результата; причины не всегда называются, часто - неадекватно называются; 3 уровень – оценка либо отсутствует, либо ошибочна.

**Отношение к успеху и неудаче**: 1 уровень – адекватная на успех и неудачу. 2 уровень- адекватная на успех, неадекватная – на неудачу; 3 уровень – парадоксальная реакция, либо реакция отсутствует;

В электронную таблицу заносятся только уровневые показатели по данной методике.

## **9. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий**

**1. Отслеживание уровня коммуникативных навыков у учащихся по методике Г.А. Цукерман (экспертная оценка)**

*Цель:* выявление сформированности у детей основных коммуникативных навыков.

*Оцениваемые УУД:* коммуникативные действия.

*Возраст:* начальная школа.

*Форма проведения:* индивидуальная форма работы.

*Материалы:* таблица с описанием основных параметров и их характеристиками, бланки для оценки (4 отрезка по 10 см) (см. приложение №9 Тестовой тетради).

*Время обследования:* не ограничивается.

*Краткое описание методики:* данная методика представляет экспертную оценку педагогом отдельных коммуникативных навыков у детей.

*Методика проведения:* педагог оценивает каждого ребенка по 4 показателям: активность в дискуссии, исполнительность, догадливость (умение высказываться), обращенность на других. Берется отрезок (полюса – 10 см), считается по мм.

*Обработка результатов:* Баллы приписываются в зависимости от расположения результата эксперта (педагога). Количество баллов соответствует количеству см на данной линейке.

Самый верх линейки – 10 баллов, ..., самый низ линейки – 0 баллов.

Выводится среднее по ребенку и по группе.

Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в соответствующие уровневые показатели:

1. Высокий уровень - от 8 до 10 баллов.
2. средний уровень – от 6 до 8.
3. Низкий уровень – ниже 6 баллов.

**10\* Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)**

*Цель:* выявление сформированности навыков сотрудничества школьников.

*Оцениваемые УУД:* коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

*Возраст:* дошкольная ступень (6,5 – 7 лет).

*Форма проведения:* работа учащихся в классе парами.

*Материалы:* каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

*Время обследования:*

*Краткое описание методики:* наблюдение за взаимодействием детей в процессе работы над заданием, предполагающим сотрудничество, и анализ результата.

*Методика проведения:* Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

*Инструкция:* «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию».

*Обработка результатов* осуществляется по следующим критериям:

- *продуктивность* совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей *договариваться*, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- *взаимный контроль* по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- *взаимопомощь* по ходу рисования,
- *эмоциональное отношение* к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в соответствующие уровневые показатели:

1 уровень (*высокий уровень*) – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

2 уровень (*средний уровень*) – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

3 уровень (*низкий уровень*) – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут придти к согласию, настаивают на своем;

## **11. Определение уровня развития словесно – логического мышления у первоклассников (Переслени Л. И., Чупров Л. Ф.)**

*Цель:* выявление соотношения уровня сформированности процессов регуляции произвольных форм деятельности и познавательных процессов (памяти, внимания, мышления).

*Оцениваемые УУД:* логические универсальные действия, сформированность понятий.

*Возраст:* ступень дошкольного образования (6.5 – 7 лет) и первого класса школы.

*Форма проведения:* индивидуальная или групповая работа с детьми.

*Материалы:* инструкции и стимульный материал по четырем субтестам помещен в тестовой тетради – образец №10 .

*Время обследования:* 10 –15 минут на одного ребенка.

*Краткое описание методики:* методика состоит из 4 субтестов: 1 субтест – на осведомленность; 2 субтест – на классификацию, сформированность понятий; 3 субтест – словесно-логическое мышление, аналогии; 4 субтест – обобщающее слово, сформированность понятий. К каждому субтесту предлагается инструкция и критерии оценивания. Всего методика включает 25 проб, которые оцениваются в соответствии с квалификационными требованиями (ключом).

*Методика проведения:*

Для работы с методикой необходимо отводить время первого или второго урока, пока дети не устали.

Специалист последовательно зачитывает инструкции к заданиям субтестов, ответы ученика фиксирует в специальном бланке.

*Инструкция к 1 субтесту:* Для первой пробы, после первого прочтения: «Какое слово подходит?». При правильном ответе – 1 балл. Если ответ ошибочный: зачитать пробу еще раз, дать возможность второй попытки. Если после второй попытки ответ правильный – 0, 5 балла. При неправильном ответе со второй попытки – 0 баллов. Аналогичным образом предъявляются и оцениваются остальные 4 пробы субтеста.

*Инструкция к 2 субтесту:* Для первой пробы, после первого прочтения: «Одно слово из пяти является лишним, оно не подходит к остальным четырём. Его необходимо исключить». Правильный ответ – 1 балл. После второго прочтения: «Какое слово лишнее?». При правильном ответе задаётся вопрос «Почему?» (для 1 – 6 проб). При ошибочном ответе предлагается подумать еще. При правильном ответе – 0, 5 балла; при неправильном – 0 баллов.



*Инструкция к 3 субтесту:* Для первой пробы после первого прочтения: «Необходимо подобрать к гвоздике такое слово, которое подходило бы к ней так же, как «овощ» к «огурцу». Второе прочтение: «Огурец (пауза) – овощ, а гвоздика (пауза)... (последовательно зачитывается весь ряд слов из знаменателя). Какое слово подходит? Дополнительно вопросы не задаются. Оценивается как 1 субтест (оценки 1 балл, 0, 5 балла и 0 баллов).

*Инструкция к 4 субтесту:* После первого прочтения: «Каким общим словом их можно назвать?». Второе прочтение: пауза – ответ. Оценивается как 1 субтест (оценки 1 балл, 0, 5 балла и 0 баллов).

*Обработка результатов:* полученные результаты обрабатываются с помощью ключа квалификации результатов.

Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в соответствии с критериями оценки успешности решения 25 проб:

1 (25 – 20 баллов) – наивысший уровень;

2 (19,5 – 16,5 баллов) – средний уровень;

3 (16 и менее) – ниже среднего и низкий уровень.

**12\*. Тест Равена в модификации Л.А. Ясюковой** (субтесты А и В — визуальное линейное и структурное мышление)

*Цель:* выявление сформированности визуального и структурного мышления.

*Оцениваемые УУД:* логические универсальные действия.

*Возраст:* первоклассники.

*Форма проведения:* индивидуальная и групповая работа с детьми.

*Материалы:* две прозрачные кассы среднего размера: в одной кассе — задания серии А, в другой — задания серии В, бланки ответов – для каждого ребенка (тестовая тетрадь, образцы под №12). Допускается также возможность использовать электронные ресурсы.

*Время обследования:* 15-20 минут

*Краткое описание методики:* Чёрно-белые прогрессивные матрицы Равена (в данном варианте) состоят из 24 матриц (размер 7,5x11 см), в каждой из которых отсутствует один из составляющих её элементов. Обследуемый должен выбрать недостающий элемент матрицы среди 6 предложенных вариантов. Задания сгруппированы в 2 серии – А, В, каждая серия состоит из 12 матриц.

Задания серии А позволяют оценить уровень развития «Линейного визуального мышления», задания серии В — «Структурного визуального мышления».

Линейное визуальное мышление характеризует начальный этап в развитии визуального мышления. Оно позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей, а также продолжать, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет проводить операции, которые нельзя реализовать на основе процесса восприятия.

Структурное визуальное мышление позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими закономерностями, переносить их в рамках данной визуальной структуры, то есть мыслить по аналогии.

*Методика проведения:*

Для работы с тестом Равена необходимо отводить время первого или второго урока, пока дети не устали. Позже проводить эту методику не рекомендуется.

Детям следует раздать книжечки с заданиями серий А и В теста Равена. Дети работают на бланках (см. таблицу ниже).

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 |
|    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |
| B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 | B7 | B8 | B9 | B10 | B11 | B12 |
|    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |

На доску необходимо перерисовать таблицу для записи ответов к тесту Равена. При работе с тестом Равена лучше, чтобы первоклассники, сидящие за одной партой, выполняли задания разных серий. Необходимо следить, чтобы дети не списывали друг у друга. Все дошкольники, сидящие по одному, выполняют сначала задания серии А, затем — задания серии В.

### **Инструкция:**

«Все получили книжки с картинками. В них ничего ни писать, ни рисовать, ни помечать нельзя. Мы будем в них только смотреть. Писать будем на своих листочках.

Все нашли на своих листочках вот такую табличку (показать на доске). В эту табличку вы будете записывать свои ответы. Все умеют писать цифры? Кто не умеет, тому я помогу. Поднимите руку, кто не умеет.

Сейчас взяли книжечки в руки те, у кого вот такая картинка (показать картинку А1).

Видите, здесь нарисована большая картинка (показать), из нее как будто вынули кусочек, получилась как будто дырочка (показать), а ниже нарисованы заплатки (показать). Посмотрите, какую из этих заплаток надо сюда (показать) положить, чтобы этой дырочки не было видно, чтобы ее не стало, чтобы рисунок совпал, чтобы картинка получилась правильная. Покажите пальчиком эту заплатку». Проверьте, все ли показывают правильный ответ. Объясните тем, кто не понял. Отметьте для себя детей, которые не поняли инструкцию в процессе группового объяснения, для того, чтобы в дальнейшем уточнить причину. Как правило, дополнительные разъяснения требуются:

- детям-кинестетикам;
- детям-аудиалам;
- детям с нарушениями зрительного анализа;
- детям с недостаточно развитым мышлением.

Продолжение инструкции:

Спросить у класса: «Какой номер у заплатки, которую мы выбрали?» Выслушав детей, скажите: «Правильно, четыре.» Покажите в таблице, нарисованной на доске, клеточку А1: «Вот ваша картинка А1, и вот сюда, под ней, в пустую клеточку, пишем номер заплатки, которую мы выбрали — 4. Запишите все в своих листочках цифру 4 (проверить).»

Дальше работаем самостоятельно, никто ничего не говорит. Переворачиваем страницу. Смотрим следующую картинку — какая заплатка сюда подходит (Молча! Никто ничего не говорит!), и вот сюда (показать на доске клеточку А2) записываем ее номер.

Так работаем дальше, до конца книжечки: переворачиваем странички, ищем подходящие заплатки и записываем их номера в табличку.»

Перейдите к заданиям серии В (озвучивается русский, а не латинский вариант буквы): «Теперь взяли книжечки те, у кого картинка В1... (Вся инструкция повторяется). Работаем самостоятельно, не разговариваем».

После того, как все начали работать, помогите тем, кто не умеет писать. Дети должны молча показывать пальцем ответ, а Вы записываете его в таблицу.

Завершившие работу с первой серией заданий поднимают руку и получают следующую книжку. При этом необходимо проверить, не пропустил ли ребенок какое-либо задание. Если на ответном листе остались

пустые клетки или ребенок говорит, что у него не помещаются все ответы, следует с ним вместе проделать всю работу заново.

При индивидуальной форме проведения методики специалист последовательно предлагает ребенку задания субтестов А и В, фиксирует результаты в регистрационном бланке.

*Обработка результатов* происходит посредством сравнения ответов ребенка с ключом.

Ключ

Серия А: 4 5 1 2 6 3 6 2 1 3 5 2

Серия В: 2 6 1 2 1 3 5 6 4 3 4 5

Каждое совпадение с ключом оценивается в один балл. Если ребенок исправлял ответы, то следует засчитывать тот ответ, который он оставил, как правильный. Сам факт исправлений во внимание не принимается. Сумма баллов подсчитываем отдельно для серии А и серии В. Индивидуальные результаты сравниваются с нормативными данными (см. таблицу 2). Если получены очень низкие результаты, возможно, ребенок недопонял инструкцию или случайно пропустил какое-то задание. Тест следует проделать повторно при индивидуальном обследовании, убедившись, что ребенок понял, как надо работать. Учитывать следует результат повторного выполнения теста.

*I зона — Значительные нарушения визуального мышления.* Можно предположить, что нарушения зрительного анализа имеют органическую или функциональную природу. В данном случае необходимы консультации невропатолога, дефектолога, окулиста.

*II зона — Визуальное мышление ребенка развито слабо.* Попытки использовать рисунки, графики и другие вспомогательные наглядные материалы при объяснении уроков успеха иметь не будут.

*III зона — Средний уровень развития визуального мышления.* Ребенок лучше понимает и усваивает материал, когда информация дополнительно представлена наглядно, однако самостоятельно пользоваться рисунками или схемами еще не умеет. Дети, у которых развитие визуального мышления не превышает зону III, будут испытывать серьезные трудности при обучении по программе Н. А. Зайцева.

*IV-V зоны — Визуальное мышление ребенка развито хорошо.* Ребенок может самостоятельно и спонтанно использовать наглядный вспомогательный материал и сознательно прибегает к этому при возникновении каких-либо трудностей. Эти дети легко обучаются по программе Н. А. Зайцева.



| Показатель           | Зоны |     |     |       |    |
|----------------------|------|-----|-----|-------|----|
|                      | I    | II  | III | IV    | V  |
| Визуальное мышление: |      |     |     |       |    |
| линейное             | 0-4  | 5-6 | 7-9 | 10-11 | 12 |
| структурное          | 0-1  | 2-4 | 5-8 | 9-11  | 12 |

Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в соответствующие уровневые показатели:

- 1 уровень (IV-V зоны по Ясюковой)
- 2 уровень (III зона по Ясюковой)
- 4 уровень (I- II зоны по Ясюковой)

### **13. Методика «Кодирование»** (11 субтест теста Векслера в версии А.Ю. Панасюка, 1976)

*Цель:* выявление умения ребенка осуществлять кодирование с помощью символов.

*Оцениваемые УУД:* знаково-символические действия – кодирование (замещение); регулятивное действие контроля.

*Возраст:* 6.5 -7 лет.

*Форма проведения:* индивидуальная или групповая работа с детьми.

*Материалы:* бланк для каждого ребенка (тестовая тетрадь, образец №13)

*Время обследования:* 2 минуты.

*Краткое описание методики:* данная методика по числу включенных в нее интеллектуальных функций является комплексной. Успешность работы с тестом зависит от свойств внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования новых навыков, способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

*Методика проведения:* ребенку предлагают в течение 2 минут осуществить кодирование, поставив в соответствие определенному изображению условный символ. Задание предполагает тренировочный этап (введение инструкции и совместную пробу со специалистом). Далее предлагается продолжить выполнение задание, не допуская ошибок, как можно быстрее.

*Обработка результатов* происходит по следующим критериям:

1. Количество допущенных при кодировании ошибок
2. Число дополненных знаками объектов.
3. Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в соответствующие уровневые показатели:
4. уровень - сформированность действия кодирования (замещения); ребенок быстро понимает инструкцию, действует адекватно: количество ошибок незначительно.
5. уровень - ребенок адекватно выполняет задание кодирования, но допускает достаточно много ошибок (до 25% от выполненного объема), либо работает крайне медленно.
6. уровень - ребенок не понимает или плохо понимает инструкции; выполняет задание правильно на тренировочном этапе и фактически сразу же прекращает или делает много ошибок на этапе самостоятельного выполнения; операция кодирования не сформирована.

#### Литература.

1. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к учению в школе // Дошкольное воспитание. 1970. №4, С. 36-41.
2. Венгер Л.А. Психологические основы диагностик умственного развития дошкольников // Диагностика умственного развития дошкольников. М.: Педагогика, 1978.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Основные закономерности психического развития ребенка в школе // Дошкольное воспитание. 1973. №5, С.29-38; №6, С.32-39.
4. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психологическая готовность к обучению в школе // Дошкольное воспитание. 1974. №8, С.57-60
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с. : ил.
6. Корепанова М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100»: пособие для педагогов и родителей / М.В. Корепанова, Е.В. Харламова. — М., 2005.
7. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. — М., 1991.
8. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге /С.Ю. Курганов. — М., 1989.

9. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М., 1988.

10. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. — М., 1990.

11. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. — Томск, 1993.

12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1989. 560 с.: ил. — (Труды д.чл.и.чл.-кор. АПН СССР).

13. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе, - СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999.



### 3. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АНАЛИЗУ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ (ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПСИХОЛОГОВ)

Для ввода данных разработаны автоматизированные электронные формы таблиц в программе Excel. Они позволяют сделать первичную количественную обработку данных, провести визуальный анализ графиков и таблиц, построенных на основе табличных данных. В том числе можно высчитать процент детей в классе (школе, муниципалитете), которые обнаруживают низкий уровень развития (группа, требующая внимания, организации коррекционно-развивающей работы) по тому или иному параметру. И, напротив, определить группу детей с высоким уровнем развития УУД, которых можно рассматривать в системе работы с одаренными детьми.

В первом столбце таблицы проставляется номер (шифр обучающегося) и литер класса. Допустим, мы анализируем класс «А», тогда в 1-м столбце будет: 1 «А», 2 «А».....25 «А». Во втором столбце таблицы – пол: м/д. В графе возраст указывается число полных лет и месяцев обучающегося. Далее (начиная с 3-го столбца) располагаются названия используемых в программе методик, в столбцах под ними фиксируются индивидуальные показатели, в цифровых данных. В таблицах с «сырыми», первичными значениями проставляется полученный в результате обработки балл. В таблице с уровневыми характеристиками в соответствующих графах номер уровня (1,2 или3). Каких-либо записей в таблицах делать не следует. Все замечания качественного характера следует делать в отдельном протоколе.

Если вы не используете столбцы с отображением методик не использованных, к примеру помеченных\*, их можно временно скрыть. Для этого открыть опцию Формат, в ней –Столбец и далее Скрыть. Это удобно для работы с данными таблицы. Обратную операцию (если будет необходимость внести данные по методикам с \*) можно провести, открывая последовательно: Формат – Столбец – Открыть.

В качестве примера покажем возможный анализ результатов методики «Анкета для изучения школьной мотивации» **Н.Г. Лускановой**.

Для определения процентного соотношения детей с разными уровнями развития того или иного универсального учебного действия можно выбрать в программе Excel функцию «счтесли» в меню Мастер функций «статистические» и подсчитать количество обучающихся, обнаруживающих

тот или иной уровень. В нашем примере из 27 детей 11 (41%) обнаружили низкий, 14 средний (52%), остальные 7% высокий уровень развития мотивации.

| N                    | пол | возраст |         | Лусканова | Гинзбург* | Д.-Руб.<br>/Лесенка |
|----------------------|-----|---------|---------|-----------|-----------|---------------------|
|                      | м/д | лет     | месяцев | уровень   | баллы     | баллы               |
| 1 «А»                |     |         |         | 1         |           |                     |
| 2 «А»                |     |         |         | 2         |           |                     |
| 3 «А»                |     |         |         | 3         |           |                     |
| 4 «А»                |     |         |         | 2         |           |                     |
| 5 «А»                |     |         |         | 2         |           |                     |
| 6 «А»                |     |         |         | 2         |           |                     |
| 7 «А»                |     |         |         | 3         |           |                     |
| 8 «А»                |     |         |         | 3         |           |                     |
| 9 «А»                |     |         |         | 2         |           |                     |
| 10 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 11 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 12 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 13 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 14 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 15 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 16 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 17 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 18 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 19 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 20 «А»               |     |         |         | 1         |           |                     |
| 21 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 22 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 23 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 24 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 25 «А»               |     |         |         | 3         |           |                     |
| 26 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
| 27 «А»               |     |         |         | 2         |           |                     |
|                      |     |         |         | 11        | 3 уровень | 41%                 |
|                      |     |         |         | 14        | 2 уровень | 52%                 |
|                      |     |         |         | 2         | 1 уровень | 7%                  |
| статистика, счетесли |     |         |         |           |           |                     |

Очевидно, в данном примере следует обратить внимание на коррекцию и развитие мотивации значительной части класса.

Электронные таблицы позволяют определить и зоны повышенного внимания в индивидуальных данных. На примере результатов диагностики

личностных и регулятивных универсальных учебных действий можно увидеть, что третий уровень (низкий) характерен для самооценки, достаточно низкий уровень присутствует в регулятивных учебных действиях контроля и оценки.

| Мотивация |                     | Самооценка | Нр.-эт.ор.                   | уч.-позн. | целеп.  | уч. дейст. | контроль | оценка |
|-----------|---------------------|------------|------------------------------|-----------|---------|------------|----------|--------|
| Лусканова | Д.-Руб.<br>/Лесенка | Оцени п.   | методика<br>Г.В.<br>Репкиной |           |         |            |          |        |
| уровень   | уровень             | уровень    | уровень                      | уровень   | уровень | уровень    | уровень  |        |
| 2         | 2                   | 3          | 2                            | 2         | 2       | 2          | 3        | 3      |

Полученные данные можно считать основой для разработки рекомендаций в адрес педагогов по оптимизации процесса обучения, а также родителей.

Мы рекомендуем использовать следующие источники, способные оказать существенную помощь в качественной интерпретации полученных данных и разработке рекомендаций (для индивидуальной и групповой работы с обучающимися):

1. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999.
2. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. - СПб.: Речь, 2003.
3. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – М.: Генезис, 2003.
4. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. – М.: 1993
5. Зак А. Серия книг Путешествие в сообразилию – М.: 1993.
6. Кволс К. Переориентация поведения ребенка. – СПб.: Изд-во «Деан», 2000.
7. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: Сфера, 2002.

Можно рекомендовать также использовать материалы, помещенные в областной банк данных передового педагогического опыта (АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»):

**Система диагностики, коррекции и развития школьной зрелости как одно из условий обеспечения процесса адаптации первоклассников.**

Автор *Евстафьева Людмила Ивановна*, педагог-психолог школы №6 г. Вологды

Приложение 1

| №   | Контингент |         |       | Личностные результаты |           |            |         |         |            |          |
|-----|------------|---------|-------|-----------------------|-----------|------------|---------|---------|------------|----------|
|     |            |         |       | Мотивация             |           | Самооценка |         |         | Нр.-эт.ор. |          |
|     | пол        | возраст |       | Гинзбург              | Лусканова | Д-Р ур.сам | Д-Р диф | Лесенка | Оц.п.разн. | Ситуации |
| м/д | лет        | мес.    | баллы | баллы                 | баллы     | баллы      | баллы   | баллы   | баллы      | баллы    |
|     |            |         |       |                       |           |            |         |         |            |          |

| Регулятивные УУД       |        |            |          |        |                          |       |          |        |       |
|------------------------|--------|------------|----------|--------|--------------------------|-------|----------|--------|-------|
| уч.-позн.              | целеп. | уч. дейст. | контроль | оценка | пр. задачи               | план  | контроль | оценка | успех |
| методика Г.В. Репкиной |        |            |          |        | методика Г.Я. Гальперина |       |          |        |       |
| баллы                  | баллы  | баллы      | баллы    | баллы  | баллы                    | баллы | баллы    | баллы  | баллы |
|                        |        |            |          |        |                          |       |          |        |       |

| №   | Контингент |         |           | Личностные результаты  |           |           |                          |           |  |  |
|-----|------------|---------|-----------|------------------------|-----------|-----------|--------------------------|-----------|--|--|
|     |            |         |           | Мотивация              |           |           |                          |           |  |  |
|     | пол        | возраст |           | Методика М.Р. Гинзбург |           |           | Методика Н.Г. Лускановой |           |  |  |
| м/д | лет        | мес.    | 1 уровень | 2 уровень              | 3 уровень | 1 уровень | 2 уровень                | 3 уровень |  |  |
|     |            |         |           |                        |           |           |                          |           |  |  |

| Личностные результаты     |           |           |           |           |           |                            |           |           |                     |           |           |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|-----------|-----------|---------------------|-----------|-----------|
| Самооценка                |           |           |           |           |           | Нрав.-этическая ориентация |           |           |                     |           |           |
| Методика Дембо-Рубинштейн |           |           | Лесенка   |           |           | Анкета "Оцени поступок"    |           |           | методика "Ситуации" |           |           |
| 1 уровень                 | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень                  | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень           | 2 уровень | 3 уровень |
|                           |           |           |           |           |           |                            |           |           |                     |           |           |

| Регулятивные УУД       |           |           |                        |           |           |                        |           |           |
|------------------------|-----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|
| Учеб.-познават.        |           |           | Целеполагание          |           |           | Учебные действия       |           |           |
| Методика Г.В. Репкиной |           |           | Методика Г.В. Репкиной |           |           | Методика Г.В. Репкиной |           |           |
| 1 уровень              | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень              | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень              | 2 уровень | 3 уровень |
|                        |           |           |                        |           |           |                        |           |           |

| Регулятивные УУД  |                 |                 |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| Действия контроля | Действия оценки | Принятие задачи |
|                   |                 |                 |

| Методика Г.В. Репкиной |         |         | Методика Г.В. Репкиной |         |         | Методика П.Я. Гальперина |         |         |
|------------------------|---------|---------|------------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|
| 1                      | 2       | 3       | 1                      | 2       | 3       | 1                        | 2       | 3       |
| уровень                | уровень | уровень | уровень                | уровень | уровень | уровень                  | уровень | уровень |
|                        |         |         |                        |         |         |                          |         |         |

| Регулятивные УУД         |         |         |                          |         |         |                          |         |         |                          |         |         |
|--------------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|
| План выполнения          |         |         | Контроль и коррекция     |         |         | Оценка                   |         |         | Успех/неудача            |         |         |
| Методика П.Я. Гальперина |         |         | Методика П.Я. Гальперина |         |         | Методика П.Я. Гальперина |         |         | Методика П.Я. Гальперина |         |         |
| 1                        | 2       | 3       | 1                        | 2       | 3       | 1                        | 2       | 3       | 1                        | 2       | 3       |
| уровень                  | уровень | уровень | уровень                  | уровень | уровень | уровень                  | уровень | уровень | уровень                  | уровень | уровень |
|                          |         |         |                          |         |         |                          |         |         |                          |         |         |

| № | Контингент |         |      | Познавательные УУД |                          |              |                         |
|---|------------|---------|------|--------------------|--------------------------|--------------|-------------------------|
|   |            |         |      | Сл.-лог. мыш.      | Виз. мышление (линейное) |              | Кодирование (замещение) |
|   | пол        | возраст |      |                    | Переслени                | Равен (лин.) |                         |
|   | м/д        | лет     | мес. | баллы              | баллы                    | баллы        | баллы                   |
|   |            |         |      |                    |                          |              |                         |

| Коммуникативные УУД |                              |            |           |               |
|---------------------|------------------------------|------------|-----------|---------------|
| Согласованность     | Актив-ть в диск.             | Исполн-сть | Догад-сть | Обращ. на др. |
| Рукавички           | Экспертная оценка (Цукерман) |            |           |               |
| баллы               | баллы                        | баллы      | баллы     | баллы         |
|                     |                              |            |           |               |

| № | Контингент |         |      | Познавательные УУД       |           |           |                                |           |           |
|---|------------|---------|------|--------------------------|-----------|-----------|--------------------------------|-----------|-----------|
|   |            |         |      | Словесно – лог. мышление |           |           | Визуальное мышление (линейное) |           |           |
|   | пол        | возраст |      | Методика Переслени Л. И. |           |           | Тест Равена                    |           |           |
|   | м/д        | лет     | мес. | 1 уровень                | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень                      | 2 уровень | 3 уровень |
|   |            |         |      |                          |           |           |                                |           |           |

| Познавательные УУД                |           |           |  |           |           |
|-----------------------------------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|
| Визуальное мышление (структурное) |           |           | Кодирование (замещение)                  |           |           |
| Тест Равена                       |           |           | 11 субт. Векслера в версии А.Ю. Панасюка |           |           |
| 1 уровень                         | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень                                | 2 уровень | 3 уровень |
|                                   |           |           |  |           |           |

| Коммуникативные УУД                |           |           |                              |           |           |
|------------------------------------|-----------|-----------|------------------------------|-----------|-----------|
| Согласование усилий                |           |           | Активность в дискуссии       |           |           |
| Задание "Рукавички" (Г.А.Цукерман) |           |           | Экспертная оценка (Цукерман) |           |           |
| 1 уровень                          | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень                    | 2 уровень | 3 уровень |
|                                    |           |           |                              |           |           |

| Коммуникативные УУД          |           |           |                              |           |           |                              |           |           |
|------------------------------|-----------|-----------|------------------------------|-----------|-----------|------------------------------|-----------|-----------|
| Исполнительность             |           |           | Догадливость                 |           |           | Обращенность на других       |           |           |
| Экспертная оценка (Цукерман) |           |           | Экспертная оценка (Цукерман) |           |           | Экспертная оценка (Цукерман) |           |           |
| 1 уровень                    | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень                    | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень                    | 2 уровень | 3 уровень |
|                              |           |           |                              |           |           |                              |           |           |

## ДИАГНОСТИКА РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД

### МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### Введение

Методика, предложенная Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой [23], предназначена для оценки степени сформированности учебной деятельности школьника.

Оценить продвижение ребёнка в образовательном процессе невозможно только на основе оценивания его знаний, умений и навыков. Важнейшим объектом оценки является степень сформированности учебной деятельности. Развитие школьника должно из случайного результата обучения превратиться в главную задачу, как для учителя, так и для самого ребенка. Это происходит по мере становления ученика как субъекта учебной деятельности. Учебная деятельность - особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, вследствие чего она выступает в качестве непосредственной основы его развития. Становление учебной деятельности у школьника - это процесс формирования умения учиться - самостоятельно ставить новые учебные цели и самостоятельно находить средства их достижения.

Как любая другая человеческая деятельность, учебная деятельность имеет четкую структуру. Структура учебной деятельности (УД) определяется характером взаимодействия ее элементов. Относительно основных структурных элементов УД до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. По традиции, заложенной известными психологами - основателями развивающего обучения (Л.Б. Ительсон, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), в ней выделяются учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия.

[../Documents and Settings/Администратор/Application Data/Microsoft/annot/annot\\_5\\_7.html](#)../Documents and Settings/Администратор/Application Data/Microsoft/annot/annot\_5\_7.html По В.В. Репкину, в структуру учебной деятельности входят:

- актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;
- определение конечной учебной цели - мотивы;

- предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;

- выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;

- действия контроля;
- действия оценки [22].

По А.У. Варданян, Г.А. Варданян:

- учебные задачи и действия, направленные на их разрешение;
- характер эмоциональной окрашенности УД;
- цель УД;
- средства (методы, способы) осуществления УД;
- результат УД (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности);

- характер процесса УД как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий [3].

В конце 50-х гг. XX в. Д.Б. Эльконин [28] выдвинул общую гипотезу о строении УД, о её значении в психическом развитии ребёнка. По его мнению, в структуру УД входят:

- учебная цель;
- учебные действия;
- действия контроля процесса усвоения;
- действия оценки степени усвоения.

В.В. Давыдов считал, что в структуру УД входят: учебные ситуации (или задачи); учебные действия; действия контроля и оценки [6, 26].

Таким образом, о высоком уровне сформированности учебной деятельности, можно говорить в случае осознанного (рефлексивного) и самостоятельного осуществления школьником трёх её компонентов - мотивационного, операционального и контрольно-оценочного.

Для организации эффективного хода формирования учебной деятельности и становления школьника как субъекта учения учителю и психологу важно видеть каждого ученика на всех этапах работы с ним. Учитель должен научиться выделять показатели развития учебной деятельности учеников, оценивать ход их изменений.

Чтобы оценить степень сформированности учебной деятельности у учащихся, учитель и психолог может использовать метод наблюдения.



Наблюдения проводятся в ходе учебного процесса в таких ситуациях как выделение, определение, постановка целей деятельности на уроке, отработка навыков, анализ условий задачи и её решение, решение знакомых и новых задач, оценка учеником своих действий и т.д.

Предмет диагностики составляют:

- обобщённые характеристики учебных действий, действий контроля, действий оценки;
- особенности проявления учебно-познавательного интереса;
- характеристики целеполагания.

Остановимся подробнее на основных компонентах учебной деятельности, положенных в основу методики Г.В. Репкиной и Е.В. Заики [23].

### **Характеристика мотивов учебной деятельности**

Мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Охарактеризовать мотив — это, значит, ответить на вопрос, ради чего деятельность выполняется. Деятельность без мотива или со слабым мотивом или не осуществляется вообще, или оказывается крайне неустойчивой.

Конкретными мотивами учебной деятельности школьника могут быть: интерес, стремление поощрения, страх наказания за неуспехи и др. При этом центральную роль в учебной деятельности играет учебно-познавательный интерес. Именно он, в отличие от других возможных мотивов, только и может обеспечить протекание полноценной учебной деятельности, поскольку он ориентирует ученика непосредственно на процесс решения содержательных учебных задач.

Учебно-познавательный интерес у разных учеников может иметь различную степень интенсивности, принимать различные формы проявления, актуализироваться с большей или меньшей легкостью, преимущественно в одних или других учебных ситуациях и т.п. Все эти особенности проявления учебно-познавательного интереса составляют предмет его диагностики.

Проблемы учебной мотивации составляют примерно треть от объема всех школьных трудностей ребенка. Из вышесказанного следует, что формирование учебной мотивации достаточно значимое направление психологического сопровождения учебного процесса, которое, однако, не должно быть самостоятельной и независимой формой работы школьного психолога, так как это всего лишь звено системы совместной работы всех участников

образовательного процесса, в первую очередь педагога и психолога.

### **Характеристика цели и целеполагания**

Мотив обычно реализуется путем постановки и достижения некоторой цели. Цель — это представление о конкретном результате, который должен быть получен. Она выполняет функцию направления деятельности. Охарактеризовать цель — значит, ответить на вопросы: что именно должно быть достигнуто в результате, на что именно следует направить активность?

Конкретными целями учебной деятельности школьников могут быть: нахождение ответа в задаче, чёткое выполнение действий по указанному учителем образцу, выявление способов решения учебной задачи, анализ степени соответствия условиям задачи применённого способа и т.д. Возникновение целей, их выделение, определение, осознание называется целеполаганием. Важно отметить, что оно имеет, но крайней мере, две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности как один из этапов её осуществления или определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. В учебном процессе второй случай является едва ли не ведущим, и ему уделяется особое внимание. Дело в том, что предъявляемое ученику со стороны учителя внешнее требование (что именно и как именно надо сделать) далеко не всегда превращается в ту цель, которую ставит себе ученик. Это требование должно быть целиком принято, но так бывает не всегда: внешнее требование может в большей или меньшей степени исказиться, измениться, что фактически приводит к переопределению цели.

Мало ребенка мотивировать, нужно поставить перед ним цель (учебную задачу – Л.Б. Ительсон) и добиться принятия этой цели, т.е. чтобы внешняя задача стала внутренней целью.

Отвлекаясь от всего многообразия вариантов целеполагания, можно выделить два основных типа. Целеполагание одного типа обеспечивает возможность принятия лишь частных задач на усвоение заданных кем-то образов действий, «готовых» знаний, когда главными промежуточными задачами становятся — понять, запомнить, воспроизвести. Целеполагание другого типа обеспечивает принятие и затем самостоятельную постановку новых учебных задач, в которых основным становится анализ условия, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его применения и т. д. Внутри каждого типа выделяются разные уровни сформированности целеполагания, которые определяют возможность принять кем-то поставленную задачу или сформулировать её самостоятельно.

### **Характеристика учебных действий**

Реализация мотивов и целей учебной деятельности осуществляется в процессе выполнения учеником системы учебных действий. Достичь поставленной цели, решить учебную задачу можно, лишь освоив необходимые для этого действия и операции (приемы учебной работы Е.Н. Кабанова-Меллер (11); основные учебные действия В.В. Давыдов [6], т.е. навыки систематизации, переработки учебного материала, мнемические приемы и пр. Охарактеризовать учебные действия — это значит описать, что именно и как именно делает ученик в направлении достижения цели.

Учебные действия включают в себя конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Богатство освоенных способов и гибкость в их применении в значительной мере определяют степень сложности для ученика учебной деятельности. Конкретные учебные действия чрезвычайно разнообразны, и их состав тесно связан с содержанием решаемых учебных задач. Это, например, действия по анализу условия задачи, но выделению существенного в явлении, по применению конкретных грамматических или арифметических правил при выполнении нового задания и т.п. При этом может оказаться, что одни действия у ребёнка сформированы хорошо, другие недостаточно, и учесть всё это многообразие действий чрезвычайно трудно.

Поэтому при оценке сформированности учебных действий следует, по возможности отвлечься от конкретного их состава при решении учеником той или иной учебной задачи, а учитывать преимущественно лишь их обобщённые характеристики, такие как степень самостоятельности ученика в процессе решения задачи, осознание способов осуществлённого действия, возможность его осуществления в изменённых условиях и т.п. Эти и другие обобщённые характеристики учебных действий и составляют предмет их диагностики.

### **Характеристика действия контроля**

Условием нормального протекания учебных действий является наличие контроля за их выполнением. Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении больших и малых погрешностей в их выполнении, а также внесении необходимых корректив в них. Без такого прослеживания и таких корректив, деятельность может существенно отклониться от своего русла, что, в конечном счете, станет препятствием для решения учебной задачи.

Особенности действия контроля у разных учеников могут быть различными, и эти различия могут проявляться в степени автоматизированности его протекания (представляет ли он собой развернутое самостоятельное действие или включен в процесс выполнения учебных действий), в его направленности (контролируется процесс выполнения действий или лишь их результаты), в критериях, на основе которых строится контроль (материализованная или идеально представленная схема-образец), во времени его осуществления (после действия, в процессе действия и до его начала) и т.п. Эти и другие характеристики контроля и составляют предмет его диагностики.

### **Характеристика действия оценки**

Оценка выполняет функцию подведения итогов выполненной системы действий и определения того, правильно или неправильно они совершены, а также функцию определения перед решением задачи возможности или невозможности её решить. Итоговая оценка как бы санкционирует факт завершения действий (если она положительная) или побуждает ученика к углубленному анализу условий задачи и оснований своих действий (если она отрицательная). Оценка, выносимая учеником перед решением задачи, позволяет ему адекватно определить свои возможности в её решении и в соответствии с этим спланировать свою деятельность.

У разных учеников особенности действия оценки различны. Различия состоят в том, испытывает ученик или не испытывает потребность в оценке своих действий, опирается при этом на свою собственную оценку или на отметки учителя, учитывает при этом содержание выполненных им действий или лишь сопутствующие случайные признаки, может или не может заранее оценить свои возможности относительно решения предстоящей задачи и др. Все эти характеристики действия оценки и составляют предмет его диагностики.

### **Психометрическая проверка методики**

Данные о психометрической проверке методики отсутствуют.

### **Описание методики**

Описание уровней сформированности учебной деятельности сможет помочь учителю или психологу обобщить накопленные ими наблюдения, изучив качественные характеристики уровней отдельных ее компонентов,

использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика.

Диагностируются следующие структурные компоненты учебной деятельности школьника:

1. Мотивы;
2. Цели и целеполагание;
3. Учебные действия;
4. Контроль;
5. Оценка.

По каждому из компонентов имеется ориентировочная таблица (см. таблицы 1 – 5 Приложения). В каждой таблице представлено шесть уровней развития компонента, дано качественное описание каждого уровня.

В качестве дополнительного средства оценки используется опросник, состоящий из двух частей А и Б.

Процедура оценки сформированности учебной деятельности проводится следующим образом.

1. Прежде всего, педагогу/психологу необходимо составить таблицу по приведённой ниже схеме (в ней пока заполняется только графа с фамилиями и именами учеников).

Таблица 1 а.

**Характеристика сформированности компонентов учебной  
деятельности у учащихся \_\_\_класса\_\_\_\_\_ школы  
на \_\_\_\_\_(дата)**

| Фамилия,<br>имя | Компоненты учебной деятельности |                   |                     |          |        |
|-----------------|---------------------------------|-------------------|---------------------|----------|--------|
|                 | Учебный<br>интерес              | Целеполаг<br>ание | Учебные<br>действия | Контроль | Оценка |
| 1.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 2.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 3.              |                                 |                   |                     |          |        |

2. Необходимо изучить описание основных параметров учебной деятельности и их уровней, и, пользуясь дополнительно таблицами 1-5 (см. Приложение), вынести заключение о том, какому из описаний в наибольшей степени соответствует параметр.

3. Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности может дополняться результатами специального опросника (см. Приложение).

Результатом работы с таблицами 1-5 и опросником будет полностью заполненная таблица (1 а), в которой каждому ученику будут проставлены баллы от 1 до 6 по каждому компоненту учебной деятельности, где 1 соответствует минимальному, а 6 – максимальному уровню его развития.

### Обработка и интерпретация результатов

Для самостоятельного анализа своих ответов по опроснику учителям предлагается в качестве основы обработки использовать приведенный ниже ключ. В нем зафиксированы не все ответы, которые могут быть "приписаны" каждому из уровней, а только наиболее показательные. При сомнениях в оценке необходимо обратиться к основному тексту с описанием уровней сформированности того или иного компонента (см. Таблицы 1-5 Приложения), чтобы сформулировать более основательную оценку от носителя этого компонента у данного ученика.

### Ключ для обработки результатов (с применением опросника)

| Компоненты учебной деятельности | Уровни | Индексы ответов        |                    |
|---------------------------------|--------|------------------------|--------------------|
|                                 |        | Часть А                | Часть Б            |
| Учебно-познавательный интерес   | 1      | 1а, 2а, 4а             | 1а, 2а, 4а         |
|                                 | 2      | 1б, 2б, 4б, 5а         | 4б, 5а             |
|                                 | 3      | 6а, 7б, 8а             | 6а, 7б, 8б         |
|                                 | 4      | 3б, 5б, 6б, 8б, 9б     | 3б, 5б, 6б, 9б     |
|                                 | 5      | 3а, 10б, 11б, 12б, 13а | 10б, 11а, 12а, 13а |
|                                 | 6      | 12б, 13б               | 12б, 13б           |
| Целеполагание                   | 1      | 2а, 3а, 6а, 16а, 17а   | 2а, 3а, 16а        |
|                                 | 2      | 3б, 16б, 17б           | 16б                |
|                                 | 3      | 6б, 14б, 18а           | 14б, 17а, 19а      |
|                                 | 4      | 15б, 18б, 17в, 19а,    | 15б, 18а, 19б      |
|                                 | 5      | 19б, 20а               | 20а                |
|                                 | 6      | 20б                    | 20б                |
| Учебные действия                | 1      | 21а, 22а               | 21а, 22а           |
|                                 | 2      | 23а, 24а               | 23а, 24а           |
|                                 | 3      | 6б, 14б, 18а           | 21б, 24б, 26б, 27а |

|                   |   |                         |                         |
|-------------------|---|-------------------------|-------------------------|
|                   | 4 | 23б, 24в, 25а, 26в, 27б | 23б, 24б, 25а, 26в, 27б |
|                   | 5 | 26г, 28а                | 26г, 28а                |
|                   | 6 | 28б                     | 28б                     |
| Действие контроля | 1 | 29а, 30а                | 29а, 30а                |
|                   | 2 | 29б, 30б, 31а           | 29б, 31б, 32а           |
|                   | 3 | 29в, 31б, 32б           | 29в, 31б, 32а           |
|                   | 4 | 30в, 33а, 34а           | 30в, 33а, 34а           |
|                   | 5 | 33б, 34б                | 33б, 34б                |
|                   | 6 | 33в                     | 33в                     |
| Действие оценки   | 1 | 35а, 36а                |                         |
|                   | 2 | 35б, 35в, 36б           |                         |
|                   | 3 | 35г, 36в, 37б           |                         |
|                   | 4 | 37в                     |                         |
|                   | 5 | 37г                     |                         |
|                   | 6 | 37д                     |                         |

Описанные уровни сформированности компонентов учебной деятельности в чистом виде встречаются далеко не всегда. Обычно педагог и психолог имеют дело с индивидуальными комплексами проявлений исследуемого компонента. Учитель обобщает накапливающиеся у него сведения о каждом ученике, получаемые во время проведения различных по содержанию и сложности уроков, в результате анализа выполняемых учениками самостоятельных видов работ, бесед с учениками и родителями и пр. Производя оценку, важно ориентироваться на наиболее существенные особенности проявлений каждого из компонентов в учебных ситуациях разного типа (классная работа, домашняя работа, контрольные задания и т.д.).

Каждый раз, когда педагог или психолог выдвигает предположение о вероятности того или иного уровня, необходимо ещё раз просмотреть характеристики соседних уровней. В характеристике более высокого уровня сформированности у каждого из компонентов могут сохраняться какие-то свойства, проявившиеся ранее. В связи с этим надо учесть, что отдельный, взятый сам по себе признак редко означает, что данный уровень достигнут. Его непременно надо соотнести с другими признаками и внимательно изучить описание того уровня, где он выступает как новое качество в развитии. И даже если у ученика это качество тоже впервые начинает проявляться и не является давно устоявшимся свойством, есть все основания выбрать именно данный уровень.

Не все учебные ситуации равноценны при диагностике: наиболее информативным является поведение ученика в процессе принятия и решения учебной задачи, когда на первом месте оказываются способы действий и их соответствие условиям задачи. Именно тут особенно ярко проявляются собственные возможности ученика и мера той помощи, которая ему необходима.

Для выявления некоторых проявлений уровня сформированности компонентов учебной деятельности учителю необходимо создавать специальные условия в учебной работе с детьми:

а) организация учебной работы таким образом, чтобы она требовала сотрудничества с учителем, в процессе которого ученику могла быть оказана помощь в той или иной форме (вопросы по планам действий, по некоторым особенностям выполнения действия, косвенные подсказки, введение дополнительных условий, предложения разного вида и т.д.). Мера и форма помощи становится очень важным диагностическим признаком;

б) введение новой задачи, которая по отдельным внешним признакам напоминает уже известную ученику, но по существу отличается от задач ранее усвоенных: в этих случаях особенно значимым является то, в какой степени ученик может заметить несоответствие старых, уже известных ему способов, с применения которых он начинает решать задачу; на каком этапе решения он может обнаружить их несоответствие, какая помощь учителя ему потребуется. Здесь важным является его способность внести изменения в способы действий после установления непригодности тех, которыми он владеет;

в) на всех этапах работы важно систематически ставить перед учеником различные вопросы, требующие от него уточнения, что он должен сделать, что делает, что сделал, что должен узнать, что узнал, что нового в задаче или его действиях, какие причины мешают решить задачу, как преодолены возникшие затруднения и т.д. Содержание этих ответов позволяет судить о степени осознанности учеником и стоящих целей, и своих действий, и своих возможностей действовать.

Уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности не следует соотносить с учебными оценками в виде отметок.

В ряде случаев оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть выполнена с первой попытки, поскольку у педагога не всегда есть арсенал необходимых наблюдений. Помочь может периодическое ведение дневника, куда записываются накапливаемые наблюдения, проблемы, варианты их решения как с классом в целом, так и с отдельными учениками.



При любых условиях развитие учеников идёт неравномерно: не будет одинакового уровня у учащихся по показателям и у разных учеников эти «профили» (то есть картина по всем компонентам) будут разные.

При изменении содержания учебной работы, требований к ученикам, при введении новых форм организации учебной работы уровень сформированности учебной деятельности может измениться.

Диагностику сформированности учебной деятельности следует проводить один раз в учебном году в процессе итогового контроля. Диагностика дает возможность увидеть учителю и психологу, как идет процесс становления учебной деятельности школьника, выделить успехи и продвижения от года к году, определить проблемы и трудности. Педагог и психолог отслеживают динамику развития каждого компонента учебной деятельности и, следовательно, имеют возможность видеть — осуществляется ли переход с одного уровня, где нужна помощь, на что обратить особое внимание в образовательном процессе, какой компонент необходимо формировать. Оценка учебной деятельности существенно дополняет информацию о продвижении ребёнка в образовательном процессе.

### Литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб., 2001.
3. Варданян А.У., Варданян Г.А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. - Уфа, 1985.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1996.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., 1985.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М., 1986.
7. Диагностика результатов образовательного процесса в четырехлетней начальной школе. / Под редакцией Н.В. Калининой. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2002.
8. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М., 1990.
9. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития / Предисл. Б.В. Зейгарник. - М., 1975.
10. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1986.

11. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М., 1981.
12. Калинина Н.В., Лукьянова М.И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса. - Ульяновск, 1998.
13. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. - М., 1979.
14. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М., 2001.
15. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М., 1971.
16. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. - Ульяновск УИПК ПРО, 1998.
17. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992.
18. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.
19. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. - М., 1989.
20. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. - М., 1975.
21. Развитие учащихся в процессе обучения / Под ред. Л.В. Занкова. - М., 1967.
22. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. - Томск, 1997.
23. Репкина Т.В., Заика Е.В. Методика оценки сформированности учебной деятельности у младших школьников. - М., 1996.
24. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. - М., 1998.
25. Управление качеством образования / Под редакцией М.М. Поташника. - М., 2000.
26. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982.
27. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. - М., 1996.
28. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2001.

### Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

| Уровень | Название уровня                          | Основной диагностический признак   | Дополнительные диагностические признаки  |
|---------|--|--|--|
| 1       | Отсутствие интереса                      | Интерес практически не обнаруживается (исключение: положительные реакции на яркий и забавный материал)   | Безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые  |
| 2       | Реакция на новизну                       | Положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории)  | Оживляется, задаёт вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет  |
| 3       | Любопытство                              | Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач).  | Оживляется и задаёт вопросы достаточно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает.  |
| 4       | Ситуативный учебный интерес              | Возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач)  | Включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается   |
| 5       | Устойчивый учебно-познавательный интерес | Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)  | Охотно включается в процесс выполнения, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу  |
| 6       | Обобщённый учебно-познавательный интерес | Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач | Является постоянной характеристикой ученика; ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов |



**Уровни сформированности целеполагания**

| Уровень | Название уровня                                      | Основной диагностический признак  | Дополнительные диагностические признаки   |
|---------|--|---|---|
| 1       | Отсутствие цели                                      | Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования | Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал                           |
| 2       | Принятие практической задачи                         | Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется  | Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий |
| 3       | Переопределение познавательной задачи в практическую | Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической  | Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели                            |
| 4       | Принятие познавательной цели                         | Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их   | Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  | выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи   | после выполнения задания   |
| 5 | Переопределение практической задачи в познавательную | Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней   | Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет                                      |
| 6 | Самостоятельная постановка новых учебных целей       | Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы | По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы; учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях |

Таблица 3

### Уровни сформированности учебных действий

| Уровень | Название уровня   | Основной диагностический признак   | Дополнительные диагностические признаки   |
|---------|---|--|---|
| 1       | Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности | Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий | Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми |
| 2       | Выполнение учебных действий в сотрудничестве с                | Содержание действий и их операционный состав осознаются; приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи   | Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | учителем                                    | организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно   | работает при пооперационном контроле; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют   |
| 3 | Неадекватный перенос учебных действий       | Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приурочить его к условиям конкретной задачи          | Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно |
| 4 | Адекватный перенос учебных действий         | Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить известный ему способ. однако может это правильно сделать только при помощи учителя                | Достаточно полно анализирует условия задачи и чётко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия                                  |
| 5 | Самостоятельное построение учебных действий | Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу | Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно |
| 6 | Обобщение учебных действий                  | Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого  | Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между различными   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | принципа, а не из<br>модификации известного<br>частного способа | модификациями и их связи с<br>условиями задач |
|--|--|---|---|



## Уровни сформированности действий контроля

| Уровень | Название уровня   | Основной диагностический признак  | Дополнительные диагностические признаки  |
|---------|---|---|--|
| 1       | Отсутствие контроля                                     | Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторённых действий   | Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторённых действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников  |
| 2       | Контроль на уровне непроизвольного внимания             | В отношении многократно повторённых действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и непроизвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий      | Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет               |
| 3       | Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания | При выполнении нового действия введённая его схема осознаётся, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение прodelывает, ошибки исправляет и обосновывает | В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после её решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторённых действиях ошибок не допускает или легко их исправляет |
| 4       | Актуальный контроль на уровне произвольного внимания    | Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщённую его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.  | Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не       |

|   |                                     |   |  |
|---|-------------------------------------|---|--|
|   |                                     |   | контролирует её адекватность новым условиям  |
| 5 | Потенциальный рефлексивный контроль | Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы | Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям   |
| 6 | Актуальный рефлексивный контроль    | Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи, и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно | Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекцию в схему действий ещё до начала их фактического выполнения |

Таблица 5

### Уровни сформированности действия оценки

| Уровень | Название уровня                     | Основной диагностический признак   | Дополнительные диагностические признаки   |
|---------|-------------------------------------|--|---|
| 1       | Отсутствие оценки                   | Ученик не умеет, не пытается, и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя                          | Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи |
| 2       | Неадекватная ретроспективная оценка | Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя | Пытается по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи   |
| 3       | Адекватная ретроспективная оценка   | Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно   | Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к  |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | ивная<br>оценка  | обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия   | завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников  |
| 4 | Неадекватная<br>прогностическая<br>оценка                  | Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия | Свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя |
| 5 | Потенциально-<br>неадекватная<br>прогностическая<br>оценка | Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия  | Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом  |
| 6 | Актуально-<br>адекватная<br>прогностическая<br>оценка      | Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия  | Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, исходя из чёткого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения  |

## ОПРОСНИК ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### **Инструкция:**

Перед Вами список вопросов о различных проявлениях учебной деятельности ученика. Ваша задача, основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках и знании о том, что и как он делает в условиях

выполнения самостоятельной работы в классе и дома, дать чёткий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов.

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

1. Учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в *наиболее существенных* учебных ситуациях, т.е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о *принятии и решении учебной* задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельности являются наиболее информативными и показательными.

2. Фиксируйте, прежде всего, *наиболее типичные*, устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятельности, но непременно обратите внимание и на то, что проявляется в самое последнее время, сравнивая это с типичными формами.

3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на *данный момент* учебного процесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Для проведения работы необходимо:

а) зафиксировать все ответы по каждому ученику в специальной таблице, составленной таким образом, что против фамилии каждого ученика вы последовательно пишете выбранный Вами ответ (например, 1а, 2б, 3а и т.д.);

б) взяв "ключ" для обработки результатов, определить уровень сформированности каждого из компонентов и составить новую (итоговую) таблицу.

### Часть А (основная)

| №  | Вопросы  | Варианты ответов                             |
|----|--|--|
| 1. | Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.)                                 | а) безразлично<br>б) эмоционально            |
| 2. | Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа | а) неохотно, безразлично<br>б) охотно        |
| 3. | Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?   | а) очень легко<br>б) работает сосредоточенно |

|     |  |  |
|-----|--|--|
| 4.  | Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?   | а) нет<br>б) задает  |
| 5.  | Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?  | а) удовлетворяет любой ответ<br>б) добивается содержательного ответа   |
| 6.  | Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий?  | а) нет, охотно прибегает к внешней помощи<br>б) да   |
| 7.  | Как ученик реагирует на новый теоретический материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?  | а) безразлично<br>б) эмоционально  |
| 8.  | Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?   | а) нет (почти никогда)<br>б) задает  |
| 9.  | Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?   | а) безразлично<br>б) эмоционально  |
| 10. | Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?   | а) нет<br>б) да  |
| 11. | Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?   | а) нет<br>б) да  |
| 12. | Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?  | а) нет<br>б) да  |
| 13. | Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок и т. д.)? | а) нет (изредка)<br>б) да  |
| 14. | Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения задачи?  | а) нет<br>б) да  |
| 15. | Может ли ученик ответить на вопросы: «Что ты должен был узнать?», «Что узнал нового?» после решения задачи?  | а) нет<br>б) да  |
| 16. | Различает ли ученик задачи, требующие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулировке элементов условия)?                         | а) нет<br>б) да  |
| 17. | Как ученик включается в решение новой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т. п.)?                                       | а) не включается<br>б) включается, но затем теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату<br>в) включается, сохраняя все существенное содержание цели |

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 18. | Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснование способов действия?  | а) нет<br>б) да   |
| 19. | Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему?  | а) нет<br>б) да   |
| 20. | Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?   | а) нет<br>б) да   |
| 21. | На что направлена основная активность ученика при решении новых задач?   | а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников)<br>б) самостоятельный поиск решения  |
| 22. | Может ли ученик самостоятельно рассказать о своих действиях, решив задачу?   | а) нет<br>б) да   |
| 23. | Может ли ученик решить новую задачу самостоятельно?  | а) нет<br>б) да   |
| 24. | Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже известные ему способы?  | а) нет<br>б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений<br>в) да (с учетом изменений в условиях) |
| 25. | Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку?                                    | а) нет<br>б) да   |
| 26. | Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой задачи?  | а) нет<br>б) только с помощью<br>в) пытается сделать сам, но не может<br>г) может самостоятельно      |
| 27. | Может ли ученик после неудачных попыток решить задачу правильно, объяснить причину неудач?   | а) практически нет<br>б) может  |
| 28. | Умеет ли ученик на каком-то этапе изучения материала при введении новых способов действия увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип? | а) нет<br>б) да   |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 29. | Допускает ли ученик при решении знакомых задач одни и те же ошибки?   | а) да<br>б) иногда<br>в) нет  |
| 30. | Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку?  | а) нет<br>б) в некоторых случаях<br>в) нет  |
| 31. | Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа?  | а) нет<br>б) да   |
| 32. | Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?  | а) не критически исправляет<br>б) исправляет после того, как поймет основание критики   |
| 33. | Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ? | а) нет<br>б) только с помощью<br>в) может самостоятельно  |
| 34. | Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы действий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)?          | а) нет<br>б) да   |
| 35. | Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?   | а) не обосновывает<br>б) ссылается на свои отметки, слова учителя<br>в) ссылается на образец, правило, схему<br>г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями задачи и своими действиями) |
| 36. | Как относится ученик к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?   | а) безразлично<br>б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики<br>в) стремится разобраться в основании критики  |
| 37. | Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще и разобранную с учителем) задачу?  | а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи)<br>б) оценивает, ссылаясь на свои успехи (неуспехи) в прошлом опыте   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>в) ссылается на известное правило<br/>(сходных по типу задач)</p> <p>г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа</p> <p>д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий)</p> |
|--|--|--|

### Часть Б (дополнительная)

| №   | Вопросы (утверждения)  | Варианты ответов                                      |
|-----|--|---|
| 1   | 2  | 3   |
| 1.  | Абсолютно безразличное отношение к новому фактическому материалу ученик проявляет  | а) часто (или почти всегда)<br>б) редко (или никогда) |
| 2.  | В выполнение новых практических задач ученик включается с неохотой (или безразлично)   | а) часто<br>б) редко                                  |
| 3.  | При выполнении новых практических задач ученик отвлекается   | а) часто<br>б) редко                                  |
| 4.  | Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу   | а) никогда (редко)<br>б) часто                        |
| 5.  | Задав вопрос, ученик удовлетворяется любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)          | а) всегда<br>б) редко                                 |
| 6.  | При решении практических задач ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает) | а) часто<br>б) редко                                  |
| 7.  | На новый теоретический материал ученик дает абсолютно безразличную реакцию   | а) часто (всегда)<br>б) редко (никогда)               |
| 8.  | По новому теоретическому материалу ученик задает вопросы   | а) никогда (редко)<br>б) часто                        |
| 9.  | Успешно решив задачу, ученик выражает удовольствие (радость)   | а) редко<br>б) часто                                  |
| 10. | Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу   | а) никогда<br>б) иногда (часто)                       |
| 11. | Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы,                                      | а) никогда<br>б) иногда (часто)                       |



|     |  |   |
|-----|--|---|
|     | обнаруживая его размышления  |   |
| 12. | Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается  | а) никогда<br>б) иногда (часто)   |
| 13. | Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др.  | а) никогда (редко)<br>б) часто (систематически)   |
| 14. | Ученик может правильно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» до решения задачи   | а) никогда (изредка)<br>б) часто (всегда)   |
| 15. | Ученик может ответить на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи  | а) никогда (изредка)<br>б) часто (всегда)   |
| 16. | Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов   | а) часто<br>б) редко (никогда)  |
| 17. | Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения подменяет ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практической                           | а) всегда (часто)<br>б) редко (никогда)   |
| 18. | Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится обнаружить общий принцип действия в задачах данного класса  | а) никогда (изредка)<br>б) часто (всегда)   |
| 19. | Решив теоретическую задачу, ученик может дать содержательное обоснование способа   | а) никогда (изредка)<br>б) часто (всегда)   |
| 20. | Решив теоретическую задачу, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи   | а) никогда (изредка)<br>б) часто (всегда)   |
| 21. | При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников  | а) часто (всегда)<br>б) никогда (редко)   |
| 22. | После решения задачи может рассказать о способах своих действий  | а) никогда (редко)<br>б) часто (всегда)   |
| 23. | Решить новую задачу ученик самостоятельно не может, нужна помощь учителя   | а) всегда (часто)<br>б) это очень редко (никогда не бывает)   |
| 24. | При решении новой задачи ученик использует знакомый способ, ориентируясь на внешнее сходство с усвоенными задачами (не видит новизны задачи, не принимает косвенных подсказок) | а) часто, при этом не обнаруживает его непригодность<br>б) часто, но может увидеть проблему<br>в) почти никогда |

|     |  |  |
|-----|--|--|
| 25. | В случае несоответствия условиям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несоответствие                   | а) почти никогда<br>б) практически всегда  |
| 26. | Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой задачи   | а) никогда<br>б) может с помощью<br>в) пытается самостоятельно, но не всегда может без помощи довести до конца<br>г) часто делает это самостоятельно |
| 27. | После неудачных попыток решить задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений   | а) почти никогда<br>б) практически всегда  |
| 28. | Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнеся усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий        | а) никогда<br>б) иногда (чаще - при некоторой помощи)<br>в) часто (всегда)   |
| 29. | При решении знакомых задач ученик допускает одни и те же ошибки  | а) часто (всегда)<br>б) иногда<br>в) почти никогда (в отдельных случаях)   |
| 30. | Допустив при решении знакомой задачи ошибку, ученик может самостоятельно ее найти и исправить  | а) никогда<br>б) иногда<br>в) часто (всегда)   |
| 31. | Указанную или обнаруженную самостоятельно ошибку при использовании усвоенного способа ученик может объяснить                                     | а) никогда (редко)<br>б) часто (всегда)  |
| 32. | Указанную учителем ошибку ученик исправляет без стремления в ней разобраться   | а) всегда (очень часто)<br>б) никогда не делает этого, пока не поймет, в чем и почему ошибся   |
| 33. | Применяя способ действий, не отвечающий условиям новой задачи, ученик может обнаружить вызванные этим ошибки                                     | а) никогда<br>б) часто, но нуждается в некоторой помощи<br>в) может во многих случаях самостоятельно   |
| 34. | Ошибки, возникшие по причине применения способа, несоответствующего новым условиям задачи, осознает и может четко объяснить причину их появления | а) никогда<br>б) часто (нуждается в помощи)<br>в) практически всегда   |



**Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности**  
**у учащихся \_\_\_ класса \_\_\_\_\_ школы**  
**на \_\_\_\_\_ (дата)**

| Фамилия,<br>имя | Компоненты учебной деятельности |                   |                     |          |        |
|-----------------|---------------------------------|-------------------|---------------------|----------|--------|
|                 | Учебный<br>интерес              | Целеполага<br>ние | Учебные<br>действия | Контроль | Оценка |
| 1.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 2.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 3.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 4.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 5.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 6.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 7.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 8.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 9.              |                                 |                   |                     |          |        |
| 10.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 11.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 12.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 13.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 14.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 15.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 16.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 17.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 18.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 19.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 20.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 21.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 22.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 23.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 24.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 25.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 26.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 27.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 28.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 29.             |                                 |                   |                     |          |        |
| 30.             |                                 |                   |                     |          |        |

**Программа мониторинга формирования УУД в начальной школе  
(из опыта работы).**

**Приложение к ООП НОО «МОУ «Гимназия 2»**

Н.В. Дудырева

Новые ФГОС ориентируют систему образования на достижение совершенно определенных результатов. В течение нескольких месяцев в гимназии проходила подготовительная работа: организовывались семинары по выработке критериев и способов формирования УУД, проводились пилотажные исследования по различным методикам.

Отбор методик проводился с учетом следующих критериев:

1. Возможности проведения диагностических процедур не только психологом, но и педагогом.

2. Энергозатратности проводимых диагностических процедур (приоритет отдавался методикам, позволяющим получать не только данные о конкретном ребенке, группе, но и о качестве образовательного процесса в целом).

3. Планируемая диагностика должна быть своевременна, чтобы коррекция возможных отклонений в развитии первоклассников, начиналась возможно раньше.

Следует отметить, что такая диагностика должна строиться не на основе отдельных психических процессов или функций (восприятие, память, внимание), а определенных единиц деятельности.

Проведенная работа позволила определить необходимый инструментарий, позволяющий отслеживать формирование УУД в начальной школе.

| УУД   | Ученик должен научиться   | Инструментарий  |
|---|---|---|
| <p><u>Личностные</u><br/>Обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся.<br/>Результат: снижение эгоцентризма, формирование</p> | <p>Хорошо ориентироваться в школьной жизни:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• принимать на себя роль ученика, чувствовать социальную дистанцию,</li> <li>• в анализе поведения ориентироваться на нравственные ориентиры;</li> <li>• понимать ценность обучения; получать удовольствие от</li> </ul> | <p>Мотивация:<br/><br/>Самооценка:<br/>Методика «Дембо - Рубинштейна» в мод. Прихожан.<br/><br/>Методика экспертных оценок Г.А. Цукерман «Активность-</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| навыков социального взаимодействия, рефлексивной адекватной самооценки   | выполняемых действий;<br>• осознавать себя гражданином,<br>• чувствовать ответственность за происходящее вокруг.  | догадливость.<br><br>Диагностические занятия в рамках внеурочной деятельности по работе с анализом поступков и нравственных дилемм. Анализ проектной деятельности ученика.                        |
| <u>Коммуникативные</u><br>-<br>Обеспечивают социальную компетентность школьника.   | Интегрироваться в группу сверстников;<br>Учитывать позиции собеседника, стремиться к согласованности усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества;<br>Умению (и желанию) преодолевать возникающие противоречия в ходе коммуникации.   |   |
| <u>Регулятивные УУД.</u><br>Обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.<br>К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование контроль, (коррекция), оценка. | Принимать <u>практическую учебную задачу</u> , удерживать ее, анализировать степень выполнения, определять границы умения и неумения;<br>Организовывать свою деятельность, действовать по плану, составленному в совместной деятельности;<br>Адекватно воспринимать оценки и отметки;<br>Быть готовым к преодолению трудностей. | Отслеживаются уровни сформированности учебной деятельности – ее основных структурных компонентов.<br><u>Методика Репкиной - Заики</u> «Диагностика формирования компонентов учебной деятельности» |
| <u>Познавательные УУД</u>  | Самостоятельно выделять и формулировать познавательные цели<br>Уметь находить необходимую информацию, структурировать ее;   | Отслеживаются уровни сформированности основных новообразований (выделенность  |

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
|                       | Уметь осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;<br>Выбирать наиболее эффективные способы решения задания в зависимости от конкретных условий  | способов, общих для решения определенного типа задач, и их осознаний, уровень развития умственного или внутреннего плана действий,   |
| <u>Логические УУД</u> | Уметь выбирать основания для сравнения, сериации, классификации объектов;<br>Устанавливать причинно-следственные связи<br>Строить логические цепочки рассуждений,<br>Доказательств;<br>Выдвигать гипотезы и их обосновывать | непосредственно не накладываемых на внешние действия, уровень развития обобщений и понятий.<br><u>Методика Репкиной-Заики</u><br>Методика Равена<br><u>Методика «Задачи»</u><br>А.Н. Гуружапова<br><u>Методика «Задачи»</u><br>А.З.Зака<br><u>Анализ проектной деятельности ученика.</u> |

• **Обобщенный портрет первоклассника:**

1. Уровень развития учебной деятельности –1-2 (имеет предпосылки формирования субъекта учебной деятельности);
2. Понимание ребенком себя как части группы, коллектива, общества; принятие моральных норм; адекватная самооценка; (имеет предпосылки развития нравственно и психологически здоровой личности);
3. Самостоятельно может сравнивать объекты по критериям, выделять существенные и несущественные признаки, классифицировать объекты, выдвигать гипотезы и их обосновывать (т.е. имеет предпосылки развития теоретического мышления).

**План-сетка психолого-педагогического мониторинга**

**1 класс**

| Время | Психологический | Совместные | Педагогический |
|-------|-----------------|------------|----------------|
|-------|-----------------|------------|----------------|

| <b>проведения</b> | <b>мониторинг</b>  | <b>исследования</b>   | <b>мониторинг</b>                                      |
|-------------------|--|---|--|
| <i>сентябрь</i>   | Готовность к школе (комплексная диагностика Л.А Ясюковой):<br>Прогрессивные матрицы Равена;<br>Зрительно-графический гештальт-тест Бендера;<br>Объем и качество произвольного внимания- тест Тулуз-Пьерона;<br>Рисунок» Дерево». |   |  |
| <i>Октябрь</i>    | Диагностика компонентов учебной деятельности. Методика Репкиной-Заики.<br>Стартовый уровень развития учащихся (по предметам)   |   |  |
| <i>ноябрь</i>     | Диагностика мотивации первоклассников.   | Анализ адаптационного периода (рисуночные методики, анкетирование учителей и родителей) | Уровень коммуникативных умений (встроенное наблюдение) |
| <i>декабрь</i>    | Диагностика познавательных УУД (теоретическое мышление) - методика Гуружапова  |   | Диагностика УУД на предметном материале.               |
| <i>февраль</i>    | Диагностика личностных УУД. Анкета «Оцени поступок» по Э. Туриелю.   |   |  |
| <i>март</i>       | Уровень сформированности коммуникативных УУД – методика Г.А. Цукерман  |   |  |
| <i>апрель</i>     | Анализ случаев дезадаптации (рисуночные методики)<br>Динамика регулятивных УУД (уровней сформированности компонентов учебной деятельности) – методика Н.В. Репкиной-Заики  |   |  |
| <i>май</i>        | Комплексная  | Анализ проектной  | Уровень усвоения                                       |



|  |   |          |                                 |   |
|--|---|----------|---------------------------------|---|
|  | диагностика:<br>познавательные<br>логические<br>(теоретическое<br>мышление) | и<br>УУД | деятельности<br>первоклассников | предметного<br>содержания<br>(итоговый<br>контроль) |
|--|---|----------|---------------------------------|---|

**Примечание:** в стартовой фазе учебного (сентябрь-октябрь) проводятся методики, позволяющие оценить уровень психологической готовности ребенка к обучению, а также проводится 1 замер сформированности УУД.

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В МОНИТОРИНГЕ

### Уровень сформированности личностных УУД

#### Мотивация

1. При правильной организации развернутой учебной деятельности по усвоению теоретических знаний у младших школьников происходит становление учебных мотивов как ориентации на общие способы действия с учебным материалом, т.е. формируется подлинная основа мотивации учения.

Следовательно, необходимо отслеживать *изменение мотивационной составляющей* учебной деятельности по нескольким направлениям :

- используя традиционные методики изучения мотивации,
- используя наблюдения учителей и классных воспитателей.

В гимназии используется:

- Субтест из методики Репкиной –Заики «Диагностика компонентов учебной деятельности».

- Рисуночный тест « Что мне нравится в школе?» (методика Лускановой)

Интерпретация рисунков: При анализе рисунка оценивались следующие показатели:

- соответствие заданной теме
- сюжет (что именно изображено)
- размеры рисунка и отдельных деталей
- цветовое решение
- динамика изображения
- правильность рисунка
- законченность рисунка

Примерная схема оценки детских рисунков на тему «Что мне нравится в школе?»

1. Несоответствие теме указывает на:

- отсутствие школьной мотивации и преобладание других мотивов, чаще всего игровых. В этом случае дети рисуют машины, игрушки, военные действия, узоры и проч. Свидетельствует о мотивационной незрелости.

- детский негативизм. В этом случае ребенок упорно отказывается рисовать на школьную тему и рисует то, что он лучше всего умеет и любит рисовать. Такое поведение свойственно детям с завышенным уровнем притязаний и трудностями приспособления к четкому выполнению школьных требований;

- неверное истолкование поставленной задачи, ее непонимание. Такие дети или ничего не рисуют или срисовывают у других сюжеты, не имеющие отношения к данной теме. Чаще всего это свойственно детям с задержкой психического развития.

*При несоответствии рисунка заданной теме при количественной обработке проставляется 0 баллов.*

2. Соответствие данной теме говорит о наличии положительного отношения к школе, при этом учитывается сюжет рисунка, т.е., что именно изображено:

- учебная ситуация- учитель с указкой, сидящие за партами ученики. доска с написанными заданиями и т.п. Свидетельствует о высокой школьной мотивации и учебной активности ребенка, наличии у него познавательных учебных мотивов (30 баллов);

- ситуация неучебного характера - школьное здание, ученики на перемене, ученики с портфелями и т.п. Свойственны детям с положительным отношением к школе, но большей направленностью на внешние школьные атрибуты (20 баллов);

- игровые ситуации - качели на школьном дворе, игровая комната, игрушки и другие предметы, стоящие в классе (например, телевизор, цветы на окне и т.п.). Свойственны детям с положительным отношением к школе, но преобладанием игровой мотивации (10 баллов).

Выполняя рисунок, дети с психомоторной расторможенностью, повышенной двигательной активностью, нередко изображают игру в футбол на уроке физкультуры, драки с ребятами на переменах, могут нарисовать класс, в котором все перевернуто вверх дном. Чувствительные, сентиментальные дети,

часто включают декоративные элементы (орнамент, цветы, мелкие детали интерьера класса).

Анализ содержания требует от экспериментатора владения проективными техниками.

В конце 1 класса добавляется методика «**Незаконченные предложения**» (тест временной перспективы Нюттена, модифицированный А.Б. Орловым, 1978).

Методика «Незаконченные предложения» также, косвенно, может выявить формирование «школьного» невроза, даст представление о формировании ценностных ориентаций ребенка.

В проективной методике «Незаконченные предложения» нет готового перечня мотивов, но она содержит материал для восприятия (начало предложения). Он является стимулом, который «включает» проявления мотивации личности. Чем сильнее побуждение, тем чаще оно должно проецироваться. Начало предложения представляет собой неоднозначную стимуляцию. Ответ на эту стимуляцию может быть различным у детей в зависимости от внутренних условий, психических особенностей личности. Такая методика дает возможность изучать личность опосредованно и создает благоприятные условия для проявления мотивации. Она состоит из 10 незаконченных предложений.

*Ход обследования:*

Детям предлагается закончить предложения на заранее подготовленных бланках.

*Инструкция:*

Перед тобой бланк, на котором 10 незаконченных предложений.

Закончи предложения так, как сочтешь нужным. Старайся долго не размышлять над ними. После того, как ты закончишь эту работу, отметь галочкой те предложения, которые тебе было труднее всего закончить.

*Обработка результатов:*

При обработке необходимо подсчитать, сколько из 10 предложений связано непосредственно со школьной тематикой (в процентом отношении).

**Стимульный материал методики Нюттена.**

Я стараюсь...

То, о чем я думаю...

Я был бы рад...

Я надеюсь...  
Я уверен...  
Я мечтаю...  
Я стремлюсь...  
Я хочу...  
Я не сомневаюсь...  
Моя цель...

### **Уровень сформированности познавательных УУД**

Методика А.З.Зака «Задачи» (конец 1 класса)

*Учащиеся* должны решать задачи посредством анализа отношений предметов, указанных в словесной форме. При обработке полученных данных следует исходить из того, что определенная серия задач решалась ребенком теоретическим способом, если все они (за исключением одной) сразу решались правильно (в противном случае предполагается эмпирический способ).

Инструкция: Прочитай задачи. Начинай решать их по порядку. Ответы записывай в бланке. Работай в удобном для тебя темпе.

Время проведения: 20 минут.

Обработка результатов проводится с помощью ключа. Подсчитывается количество правильных ответов.

Нормы для первоклассников:

От 0 до 6 правильно решенных задач – низкий уровень, от 7 до 11 – средний уровень; от 12 и выше – высокий уровень.

### **Уровень сформированности познавательных УУД.**

Методика «Задачи» А.Н. Гуружапова. (проводится 1 раз в декабре-январе).

Содержание методики: на предметном материале (решении арифметических задач) изучается умение ученика устанавливать границы знания-незнания, определять отсутствие необходимого способа решения задачи).

Инструкция: Прочитай задачи. Реши их и запиши ответ.

Интерпретация результатов: анализируются ответы учащихся. Первая и вторая задача представляют собой обычную арифметическую задачу. Третья задача с недостающими данными. Ребенок должен понять, что для решения задачи ему не хватает данных и записать это в ответе. Если ребенок не может объяснить свой ответ к третьей задаче, то даже при наличии правильного ответа, балл не ставится. Максимальное количество баллов 3.

### **Бланк заданий.**

1 вариант

Ученик \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

время проведения \_\_\_\_\_

1. Из одинаковых кубиков построил две равные по высоте башни. На первую поставили еще 3 кубика. На вторую башню поставили еще 2 кубика. Какая башня стала выше? \_\_\_\_\_

2. Было две башни из красных и синих кубиков. Башня из красных кубиков выше, чем башня из синих кубиков. На каждую башню поставили 3 синих кубика.                   Какая                   башня                   стала                   выше?

\_\_\_\_\_

3. Было две башни из кубиков. На первую башню поставили три кубика, а на вторую только один. Можно сказать, какая башня теперь выше? Объясни!

\_\_\_\_\_

### **Уровень сформированности познавательных УУД**

#### ***Методика А.З. Зака “Интеллектуальная рефлексия”***

Методика, предназначенная для выявления у ребенка содержательной рефлексии, состоит из трех заданий, относящихся к разным классам. Все три отличаются по внешним особенностям их условий. После успешного решения заданий ребенку предлагается их сгруппировать. Если ученик группирует задания в соответствии с их принадлежностью к разным классам, то считается, что он производит содержательную рефлексия способов своего решения, поскольку лишь через выделение их различия можно было найти разные основания для группировки заданий.

Под интеллектуальной рефлексией понимается контрольно-оценочное, критическое рассмотрение человеком особенностей своих мыслительных действий, направленное на поиск решения задач.

Если ребенок при решении задачи рассматривает способ своего действия с тем, чтобы узнать, почему оно выполняется так, а не иначе, что существенно в этом действии, чтобы оно могло быть успешно выполненным в разных, а не только в данных, условиях, то в этом случае осуществляется обобщенное рассмотрение собственного действия, выполняется содержательная рефлексия.

Чтобы охарактеризовать уровень рефлексии объективным способом, целесообразно предлагать человеку группировать успешно решенные им задачи разных типов. Если после решения задач одного типа (т.е. после использования одного и того же способа действия в разных условиях), ребенок будет считать, что эти задачи относятся к разным типам, то можно полагать, что в ходе решения разных задач одного типа он осуществляет лишь ситуативное рассмотрение способов решения, не соотнося и не обобщая их, т.е. выполнял лишь формальную рефлексию (низкий уровень сформированности познавательных УУД). Если же ребенок будет считать, что все задачи, относящиеся к одному типу, входят в одну группу, то можно полагать, что он в ходе решения задач осуществлял обобщенное рассмотрение способов их решения- выполнял содержательную рефлексию.

В соответствии с этими представлениями была построена методика «почтальон». В первой ее части ребенку предлагается решить три задачи, две из которых были одного типа, а одна другого. Во второй части, после успешного решения этих задач, ему предлагается сгруппировать задачи. По особенностям группировки задач и по содержанию обоснования этой группировки можно сделать вывод о том, рефлексию какого уровня осуществляет ребенок при решении задач в первой части методики.

В случае правильного решения задач, но отсутствия понимания ребенком общего способа решения, делается вывод о преобладании формальной рефлексии.

#### Ключ к методике «Задачи А.З. Зака»

| № задачи | Ответ | Примечание |
|----------|-------|------------|
| 1        | Толя  |            |
| 2        | Саша  |            |
| 3        | Вова  |            |
| 4        | Катя  |            |
| 5        | Катя  |            |
| 6        | Коля  |            |
| 7        | ЛДВК  |            |
| 8        | ГШДС  |            |
| 9        | МНРН  |            |
| 10       | ВПФШ  |            |
| 11       | Слон  |            |
| 12       | Муха  |            |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 13 | Попов                                      |  |
| 14 | Гусев                                      |  |
| 15 | Нина                                       |  |
| 16 | Люба                                       |  |
| 17 | Вова и Коля                                | 1 балл за оба имени, порядок значения не имеет.  |
| 18 | Маша и Дима                                | 1 балл за оба имени, порядок значения не имеет   |
| 19 | Катя печальнее,<br>Маша тяжелее,           | 2 балла за оба имени по порядку или с указанием качеств,<br>1 балл – за одно имя с указанием сравниваемого качества,<br>0,5 балла - за одно имя Катя без указания качества.  |
| 20 | Нина темнее,<br>Лиза младше                | 2 балла за оба имени по порядку или с указанием качеств,<br>1 балл – за одно имя с указанием сравниваемого качества,<br>0,5 - за одно имя Нина без указания качества.  |
| 21 | Юля веселее,<br>Ася легче, Соня сильнее    | 3 балла за три имени по порядку или с указанием качеств,<br>2 балла – за 2 имени с указанием сравниваемых качеств,<br>1 балл – за 1 имя с указанием качества,<br>0,5 балла – за одно имя Юля без указания качества.  |
| 22 | Вова светлее,<br>Миша выше,<br>Толя старше | 3 балла за три имени по порядку или с указанием качеств,<br>2 балла – за 2 имени с указанием сравниваемых качеств,<br>1 балл – за 1 имя с указанием качества,<br>0,5 балла – за одно имя Вова без указания качества. |
|    |  | <b>Max-28</b>  |

### **Уровень сформированности коммуникативных и личностных УУД**

**Экспертное оценивание учащихся с помощью методики « Активность-догадливость» (Г.А. Цукерман).**

*Ход исследования:*

Исследование проводится 2 раза в первом классе (октябрь, май), в последующем 1 раз в год – в рефлексивной фазе. Анализируется динамика

формирования личностных УУД у каждого ребенка, а также представляется возможным анализ условий, способствующих их формированию.

Каждому учителю, работающему в классе, предлагается заполнить бланк с 4 шкалами на каждого ребенка по следующим параметрам:

- Активность в дискуссии
- Исполнительность
- «Догадливость»
- «Обращенность на других».

*Инструкция:*

Прочитайте внимательно предложенные характеристики. Проанализируйте поведение данного ребенка на Ваших уроках. Сделайте отметки крестиком на шкалах согласно Вашему представлению об этом ребенке.

Примечание: в дальнейшем возможен переход на уровни сформированности коммуникативных УУД: низкий- 1 балл, средний- 2 балла , высокий- 3 балла), однако в 1 классе, на наш взгляд, необходимо оставить работу учителя со шкалами. Это позволяет более дифференцированно анализировать динамику развития ребенка.

Результаты сводятся в таблицу.

| ФИ ребенка                 | Активность в дискуссии |            | Исполнительность |            | «Догадливость» |            | Обращенность на других |            |
|----------------------------|------------------------|------------|------------------|------------|----------------|------------|------------------------|------------|
|                            | 1<br>замер             | 2<br>замер | 1<br>замер       | 2<br>замер | 1<br>замер     | 2<br>замер | 1<br>замер             | 2<br>замер |
| <i>Математика</i>          |                        |            |                  |            |                |            |                        |            |
| <i>Русский язык</i>        |                        |            |                  |            |                |            |                        |            |
| <i>Литературное чтение</i> |                        |            |                  |            |                |            |                        |            |
| <i>другие</i>              |                        |            |                  |            |                |            |                        |            |

По результатам, полученным с помощью экспертных оценок учителей, формируются 4 группы:

1 группа: «Догадливые» дети или «группа прорыва».

В эту группу относят дети, чьи оценки по трем показателям у обоих учителей находятся в верхней части шкалы, оценки по 4 шкале могут быть различными.

2 группа: «Частично догадливые»



В эту группу включаются дети оценки учителей которых сильно отличаются друг от друга, т.е. существует разница в проявлениях данных характеристик по предметам у одного ребенка.

3 группа: «Трудолюбивые».

В эту группу включаются дети, чьи оценки обоих учителей по шкалам «активность, исполнительность» выше среднего, по двум другим шкалам оценки могут быть снижены.

4 группа: «Непроявившиеся»

В эту группу относятся дети, чьи оценки ниже среднего по 3 или 4 шкалам.

По мнению автора методики Г.А. Цукерман количественное изменение наполняемости групп происходит следующим образом: (в процентах)

| Номер группы          | 1 класс | 2 класс | 3 класс |
|-----------------------|---------|---------|---------|
| «Догадливые»          | 27      | 35      | 45      |
| «Частично догадливые» | 23      | 32      | 35      |
| «Трудолюбивые»        | 18      | 18      | 20      |
| «Непроявившиеся»      | 32      | 15      | 0       |

Группы «частично догадливых» и «непроявившихся» характеризуются неустойчивостью состава. Увеличение или уменьшение количества детей в 1 группе косвенно говорит о качестве образовательного процесса, о наличии или отсутствии условий, способствующих формированию коммуникативных и познавательных УУД.

### **Уровень сформированности регулятивных УУД**

#### **Методика Репкиной Г.В. и Заика Е.В «Уровень сформированности компонентов учебной деятельности»**

Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося не происходит мгновенно, следовательно, в необходимость встает вопрос об отслеживании этого процесса на протяжении всего обучения ребенка в начальной школе. Наиболее известным и доступным инструментом является схема экспертного наблюдения, предложенная Репкиной Г.В. и Заика Е.В.

Однако, в ходе изучения схемы стала очевидна энергозатратность данной работы для учителя. Только для того, чтобы прочитать поведенческие

проявления учеников, характеризующие уровень сформированности одного из компонентов УД уходило от 10 до 20 минут. Поэтому мы встали перед необходимостью адаптации схемы наблюдений, предложенной авторами. Эта работа проходила в несколько этапов:

*На первом этапе* учителя изучали ключевые понятия, такие как: учебная деятельность, субъект учебной деятельности, зона ближайшего развития, учебная задача, прогностическая и ретроспективная оценка, рефлексия, моделирование и т.д.

*На втором этапе* учителям было предложено самостоятельно ознакомиться с содержанием компонентов УД, предложенным авторами методики и *вычленить, выделить основные характеристики поведения учеников*, которые изменяются при формировании данного компонента. Другими словами, было необходимо найти основные, ядерные проявления сформированности данного компонента.

Следует отметить, что данная работа вызвала большие затруднения учителей, и только в совместной деятельности удалось выполнить поставленную задачу.

В результате мы получили следующие таблицы, для заполнения их мы использовали следующие знаки:

Знак «-» - означает практическое отсутствие характеристики в поведении ребенка.

Знак «+/-» - означает появление характеристики, но либо нерегулярное, либо слабо выраженное.

Знак «+» - означает присутствие заявленной характеристики в деятельности ребенка.

В первых двух компонентах знаки «+» стоят как на 5, так и на 6 уровнях. Различие этих уровней определяется двумя дополнительными характеристиками: легкостью проявления, а также скоростью включения или применения. Следует отметить, что достижение ребенком 5 и, особенно, 6 уровня, в начальной школе наблюдается редко, не более 15-20 %, что объясняется тем, что формирование субъекта УД - процесс не заканчивающийся в 4 классе. По мнению авторов программы РО – этот результат в полной мере можно наблюдать лишь к концу 5, иногда 6 класса. Разброс в сформированности компонентов УД у конкретного ребенка позволяет также в совместной с ребенком деятельности обучать его постановке задач саморазвития и в дальнейшем - строить индивидуальный образовательный маршрут на основе содержательной рефлексии.

**Учебно-познавательный интерес:** центральную роль в УД играет учебно-познавательный интерес. Именно он ориентирует ученика непосредственно на процесс решения содержательных учебных задач. Он может принимать различные формы проявления. Мы выделили следующие характеристики его проявления: сила проявления мотива, самостоятельность(независимость) и устойчивость, которая выражается в способности ребенка сохранять интерес до окончания деятельности.

| Уровни | Характеристики |                   |              |
|--------|----------------|-------------------|--------------|
|        | сила           | самостоятельность | устойчивость |
| 1      | -              | -                 | -            |
| 2      | +              | -                 | -            |
| 3      | +              | +/-               | -            |
| 4      | +              | +/-               | +/-          |
| 5      | +              | +                 | +            |
| 6      | +              | +                 | +            |

**Целеполагаение:** выполняет функцию направленности деятельности. Четко определенная цель структурирует всю систему действий, из которых состоит деятельность. Целеполагание зависит от степени сформированности учебно-познавательного интереса, от прошлого опыта, от доступных способов осуществления учебных действий. В соответствии с содержанием характеристики компонента мы выделили 1. умение ребенка ставить цели в условиях решения частных задач и 2. умения ребенка самостоятельно ставить цели в условиях решения новых учебных задач, после содержательного анализа новых условий. Кроме того, важным считаем и такие характеристики как *самостоятельность в постановке цели и удержание цели до нахождения решения.*

| Уровни | Характеристики                    |                |   |
|--------|-----------------------------------|----------------|---|
|        | Самостоятельность постановки цели | Удержание цели | Разделение на практические и исследовательские цели |
| 1      | -                                 | -              | -   |
| 2      | +/-                               | +/-            | -   |
| 3      | +/-                               | -              | +   |
| 4      | +/-                               | +              | +   |
| 5      | +                                 | +              | +   |
| 6      | +                                 | +              | +   |

Примечание: 1-3 уровень характеризует умение ребенка ставить цели только для частных задач, 4-6 – характеризует умение ребенка ставить цели в условиях новых учебных задач.

**Учебные действия:** включают в себя конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Они чрезвычайно разнообразны и тесно связаны с содержанием учебных задач. Поэтому, по возможности при оценивании уровня сформированности стоит учитывать их обобщенные характеристики, такие как самостоятельность применения, освоенность, умение ребенка изменять способы действия при изменении условий.

| Уровни | Характеристики               |             |  |
|--------|------------------------------|-------------|--|
|        | Самостоятельность применения | Освоенность | Изменение способов действия в новых условиях |
| 1      | -                            | -           | -  |
| 2      | -                            | +/-         | -  |
| 3      | +/-                          | +/-         | -  |
| 4      | +                            | +           | +/- (редко)                                  |
| 5      | +                            | +           | +  |
| 6      | +                            | +           | +  |

Примечание: 6 уровень отличается от 5 тем, что ребенок относится к применению учебных действий творчески, уверенно, стремится их усовершенствовать или обобщить и делает это успешно.

**Контроль:** функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении ошибок. Мы выделили три характеристики, наиболее полно показывающие особенности формирования его у различных учеников: это *осознанность контроля*, его *систематичность*, т.е. умение ребенка контролировать не только по результатам, но и в процессе выполнения, а также

*мера помощи взрослого* в выполнении функций контроля.

| Уровни | Характеристики |                 |                                   |
|--------|----------------|-----------------|-----------------------------------|
|        | осознанность   | систематичность | Мера помощи взрослого             |
| 1      | -              | -               | Полный контроль взрослого         |
| 2      | -              | -               | Взрослый организует контроль      |
| 3      | +/-            | -               | Помощь взрослого в новых задачах  |
| 4      | +              | +/-             | Взрослый организует               |
| 5      | +              | +               | Помощь в зоне ближайшего развития |

|   |   |   |                           |
|---|---|---|---------------------------|
|   |   |   | (наводящий вопрос, намек) |
| 6 | + | + | Сам !                     |

Примечание: 4-6 уровни можно фиксировать, если контроль ребенок осуществляет и в новых условиях.

**Оценка** выполняет функцию поведения итогов выполненной системы действий и определению того, насколько правильно они совершены.

Мы выделяем следующие характеристики: потребность в собственной оценке, отсюда самостоятельность ее выполнения, адекватность, а также прогностическая способность ученика.

| Уровни | Характеристики                 |              |                             |
|--------|--------------------------------|--------------|-----------------------------|
|        | Самостоятельность, потребность | Адекватность | прогностическая способность |
| 1      | -                              | -            | -                           |
| 2      | -+/-                           | -            | -                           |
| 3      | +                              | +            | -                           |
| 4      | -                              | -            | +/-                         |
| 5      | +/-                            | +/-          | +/-                         |
| 6      | +                              | +            | +                           |

Примечание: 1-3 уровни относятся к работе ребенка осуществляющего ретроспективную оценку, т.е. оценку, сделанную после выполнения проверочной или самостоятельной работы. Способность ребенка сделать прогностическую оценку автоматически переводит его на 4 уровень, хотя адекватность данной самооценки на первом этапе может быть и невысокой.

Экспертное наблюдение проводится два раза в год – в начале – до середины октября, и в конце года, в апреле-мае. Экспертами могут выступать не только учителя, работающие в данном классе, но и обученные классные воспитатели, родители. Так как в нашей гимназии обучение уже в начальном звене осуществляется учителями предметниками, то мы получаем информацию от очень разных экспертов, что в ситуациях одновременного обучения педагогов повышает достоверность получаемых данных. В случае большого разброса экспертных оценок появляется возможность анализа этого факта и поиска причин

Полученные данные сводятся в единую таблицу по классу:

### **Характеристика сформированности компонентов**

учебной деятельности \_\_\_ класса на \_\_\_\_\_ (дата составления таблицы).

Эксперт(ы) \_\_\_\_\_

| №<br>п/п | Фамилия,<br>имя<br>ребенка          | Компоненты учебной деятельности |                   |                     |          |        | Примечание |
|----------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------|---------------------|----------|--------|------------|
|          |                                     | Учебный<br>интерес              | Целе<br>полагание | Учебные<br>действия | Контроль | Оценка |            |
| 1...     |                                     |                                 |                   |                     |          |        |            |
| ...25    |                                     |                                 |                   |                     |          |        |            |
|          |                                     |                                 |                   |                     |          |        |            |
|          | Кол-во<br>детей на<br>1 уровне      |                                 |                   |                     |          |        |            |
|          | Кол-во<br>детей<br>на ...<br>уровне |                                 |                   |                     |          |        |            |
|          | Кол-во<br>детей на<br>6 уровне      |                                 |                   |                     |          |        |            |

Анализ динамики развития учащихся в течение 10 лет позволяет нам уверенно говорить, что данный инструмент работает эффективно, существенно экономит время педагогов на фиксирование наблюдений, позволяет не просто отслеживать формирование компонентов учебной деятельности, но и качественно влиять на организацию всего учебного процесса с целью оптимизации условий, способствующих становлению субъекта учебной деятельности.

Также проделанная работа позволила педагогам начального звена не просто повысить собственную компетентность в оценивании сформированности компонентов учебной деятельности, но существенно повлияла на организацию деятельности учителя по формированию УУД учащихся.

**Лист оценки урока,**

**направленного на формирование универсальных учебных действий**

Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Предмет \_\_\_\_\_ Учитель \_\_\_\_\_

| Аспект анализа урока                 | Критерий<br>2 балла- критерий выражен ярко<br>1 балл – критерий наблюдается<br>0 баллов – критерий отсутствует  | Балл | Примечания, заметки |
|--------------------------------------|---|------|---------------------|
| <b>Содержательный</b>                |   |      |                     |
| Содержание                           | Носит: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Воспитывающий, ценностно-смысловой характер</li> <li>• Развивающий характер</li> <li>• Проблемно-поисковый характер</li> </ul> Предполагает: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Наличие проблематизации (противоречий)</li> <li>• Организацию учебного исследования</li> <li>• Выбор адекватных способов исследования</li> <li>• Использование вариативности</li> <li>• Опору на зону ближайшего развития ученика</li> </ul>  |      |                     |
| <b>Личностный</b>                    |   |      |                     |
| Личностные характеристик и учителя   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Демократический стиль общения</li> <li>• Направленность на ученика (центрация на ученике)</li> <li>• Стрессоустойчивость</li> <li>• Эмпатия</li> </ul>   |      |                     |
| <b>Деятельностный</b>                |   |      |                     |
| Профессиональные компетенции учителя | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Умение работать над формированием компонентов учебной деятельности:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Целеполагания</li> <li>➢ Контроля и оценки</li> <li>➢ Учебного интереса</li> <li>➢ Содержательной рефлексии</li> </ul> </li> <li>• Умение организовать учебное исследование</li> <li>• Умение предоставлять самостоятельность учащимся</li> <li>• Умение использовать разные формы организации деятельности учащихся: групповая, парная, индивидуальная работа</li> <li>• Умение работать с ошибкой ученика</li> <li>• Умение предоставлять выбор учащимся (уровня задания, формы работы, места на оценку или сомнение, критериев оценки и т.д.)</li> </ul> |      |                     |

- |  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | • Умение включать учащихся в диалог (полилог) |  |  |
|--|---|--|--|

### **Основания для проектирования Листа оценки урока:**

Происхождение личностных, познавательных и регулятивных действий **определяется развитием коммуникаций ребенка с социальными и близкими взрослыми и сверстниками (Асмолов А.Г.)**

1. Так как универсальные учебные действия (УУД) формируются в процессе сотрудничества учителя и учащихся, то *основным условием* этого процесса является выстраивание субъект-субъектных отношений учителя и учащихся, при которых ученик становится не объектом педагогических воздействий, а активным участником образовательного процесса.

2. Не менее важным становится содержание учебного материала урока, его развивающий, *проблемный* характер. Содержание должно создавать условия для воспитания, развития ученика, проектирования ситуаций, стимулирующих мышление, поисковую активность детей.

3. Помимо содержания на эффективность процесса формирования УУД существенно влияют *умения* учителя организовать учебную деятельность учащихся.



## **Заключение**

Обобщенные данные, полученные в результате исследований, заносятся в таблицы, и в индивидуальные «Карты развития» ребенка.

Кроме того, результаты психолого-педагогического мониторинга дополняются результатами анализа уроков, который проводится с помощью схемы «Листа оценки урока» и могут использоваться для анализа условий формирования УУД: в образовательном процессе, позволяют понять, какие УУД формируются недостаточно. Объединение данных психолого-педагогического мониторинга формирования УУД с данными мониторинга развития готовности педагога к введению и реализации ФГОС обеспечивает на наш взгляд, содержание методической и психологической работы в гимназии и позволяет конструктивно планировать работу с учителями, классными руководителями, родителями, выстраивать прогноз развития каждого ребенка и класса в целом.

## Содержание

|  |    |
|--|----|
| 1. Пояснительная записка   | 3  |
| 2. Методические рекомендации по проведению стартовой диагностики готовности к школе  | 12 |
| 3. Рекомендации по анализу и интерпретации результатов изучения готовности первоклассников к обучению в школе  | 45 |
| Приложения   |    |
| Приложение 1. Электронные таблицы Excel  | 48 |
| Приложение 2. Методика Г.В. Репкиной. Опыт работы по диагностике регулятивных универсальных учебных действий в условиях развивающего обучения            | 51 |
| Приложение 3. Дудырева Н.В. Программа мониторинга формирования УУД в начальной школе (из опыта работы). Приложение к ООП НОО МОУ «Гимназия 2» г. Вологды | 78 |