

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-
педагогический университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет

Кафедра педагогики и психологии

**Мониторинг личностных результатов освоения ФГОС основного общего
образования обучающимися как средство формирования учебных
достижений**

Выпускная квалификационная работа

Допустить к защите

Зав. кафедрой **Манузина Е.Б.**
« 5 » мая 2016 г.

Выполнил: студент
П-СП121 группы
Худалеев Игорь Валерьевич

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Гусева Татьяна Артуровна

Оценка _____
« ____ » _____ 2016 г.

Председатель ГЭК
Агавелян Р.О.
Подпись _____

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты исследования проблемы мониторинга личностных результатов освоения ФГОС основного общего образования обучающимися	6
1.1. Требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к результатам освоения программы. Понятие мониторинга результатов освоения ФГОС обучающимися.....	6
1.2. Личностное развитие детей подросткового возраста.....	13
1.3. Методы и средства формирования учебных достижений подростка.....	21
Выводы по главе 1.....	25
Глава 2. Эмпирическое исследование проблемы мониторинга личностных результатов освоения ФГОС основного общего образования обучающимися как средства формирования учебных достижений	26
2.1. Организация и методы исследования.....	26
2.2 Анализ мониторинга личностных результатов освоения ФГОС ООО обучающимися как средства формирования учебных достижений.....	29
Выводы по главе 2.....	33
Заключение.....	34
Список литературы.....	36
Приложение 1.....	41
Приложение 2.....	47
Приложение 3.....	65

Введение

С декабря 2010 года все образовательные организации нашей страны перешли в 5-х-9х классах на Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, введение которых было предусмотрено Законом РФ «Об образовании», Конституцией РФ, Президентской образовательной инициативой «Наша новая школа».

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» определены основные направления развития общего образования, одним из которых является обновление образовательных стандартов. Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире. Этой задаче должен соответствовать образовательный стандарт второго поколения.

Для достижения обозначенной задачи требуются системные изменения в содержании образовательной деятельности школы.

Существующие в прошлом образовательные стандарты не давали желаемых результатов, так как не соответствовали целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школе необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся детям в будущем.

Основным компонентом учебных достижений современного ученика становятся по ФГОС личностные результаты, заключающиеся в личностных образованиях регуляторно-волевой, мотивационной, прогностической и др. направленности. При этом возникает вопрос, как на практике отследить динамику формирования этих личностных результатов, как осуществлять мониторинг этого процесса, как диагностировать результаты обучения.

Это положение определило **актуальность** и выбор темы дипломного исследования «Мониторинг личностных результатов освоения ФГОС общего основного образования обучающимися как средство формирования учебных достижений».

Цель исследования: осуществить мониторинг личностных результатов освоения ФГОС общего основного образования обучающимися.

Объект: учебные достижения подростков.

Предмет: мониторинг личностных результатов обучающихся как средство формирования учебных достижений

Задачи исследования:

1) осуществить теоретический анализ нормативных документов, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

2) составить циклограмму мониторинга освоения ФГОС общего основного образования обучающимися подросткового возраста;

3) осуществить диагностику выявления личностных результатов освоения ФГОС обучающимися подросткового возраста.

Гипотеза: мониторинг личностных результатов освоения ФГОС общего основного образования обучающимися является средством формирования учебных достижений при условии своевременной адекватной его реализации.

Методы исследования:

1) теоретический: анализ нормативных документов, психолого-педагогической и методической литературы;

2) эмпирические: тестирование, наблюдение (методика Г.В. Репкиной, Е.В. Заики, 1993; методики, рекомендованные в учебном пособии под ред. А.Г. Асмолова, 2008).

Экспериментальная база: исследование проводилось на выборке испытуемых младшего подросткового возраста МБОУ СОШ№5 с.Алтайского. Всего приняли участие 56 человек пятых классов.

Практическая значимость: результаты исследования используются в практике работы МБОУ СОШ№5 с. Алтайского, рекомендуются для практической деятельности педагогов-психологов образовательных организаций по организации мониторинга. Кроме того результаты

исследования могут быть полезны студентам, обучающимся по психолого-педагогическим и социальным направлениям.

Апробация результатов исследования состояла:

1) на всероссийской научно-практической конференции «Перспективы развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в связи с введением ФГОС образования обучающихся с ОВЗ», проходившей на базе АГГПУ имени В.М. Шукшина 29-30 марта 2016г.;

2) на заседании кафедры педагогики и психологии АГГПУ имени В.М. Шукшина.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и списка литературы

Глава 1. Теоретические аспекты исследования проблемы мониторинга личностных результатов освоения ФГОС основного общего образования обучающимися

1.1. Требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к результатам освоения программы. Понятие мониторинга результатов освоения ФГОС обучающимися

Федеральные государственные стандарты устанавливаются в Российской Федерации в соответствии с требованием Статьи 7 «Закона об образовании» и представляют собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ основного общего образования (ООП ООО) образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию»

Основная школа играет исключительно важную роль в общей системе образования. Это то звено, которое должно обеспечить целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры. Определить современные требования к школе, обеспечить качество образования - основная задача федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. В соответствии с приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 (зарегистрирован Минюстом России от 22 декабря 2009 года № 15785) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» новый ФГОС основного общего образования вводится в действие с 1 января 2010 года для пилотных школ, с декабря 2010 года для всех школ РФ

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования

представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования должен обеспечивать:

- единство образовательного пространства Российской Федерации;
- преемственность основных образовательных программ основного общего образования.

Структура стандартов включает три группы требований:

- к результатам освоения основной образовательной программы общего образования;

- к структуре основной образовательной программы общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы общего образования и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы общего образования и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- к условиям реализации основной образовательной программы общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы общего образования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся на ступени общего образования, самоценность ступени общего образования как фундамента всего последующего образования.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы общего образования содержат описание целевых установок, компетенций выпускника школы, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребёнка школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития

и состояния здоровья.

Требования задают ориентиры оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Личностные результаты - готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки выпускников школы, отражающие их индивидуально личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества; сформированность основ российской, гражданской идентичности.

Метапредметные результаты - освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные).

Предметные результаты - освоенный обучающимися в ходе изучения учебных предметов опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира. Требования определяют планируемые результаты общего образования, возможность достижения которых должна быть гарантирована всеми учреждениями, реализующими основные образовательные программы общего образования, независимо от их вида, местонахождения и организационно-правовой формы. Планируемые результаты являются обязательной составной частью основной образовательной программы общего образования.

С момента вступления в силу нового федерального государственного образовательного стандарта общего образования стали предъявляться новые требования к структуре основной образовательной программы, которая определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени общего образования и направлена на формирование общей культуры обучающихся, на их духовно-нравственное, социальное, личностное и

интеллектуальное развитие, на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья школьников.

Основная образовательная программа общего образования включает в себя следующие разделы:

- пояснительную записку;
- планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы общего образования;
- базисный учебный план образовательного учреждения;
- программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени общего образования;
- рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов;
- программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени общего образования;
- программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни;
- программу коррекционной работы;
- систему оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования.

Требования к условиям реализации основной образовательной программы общего образования представляют собой систему требований к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации основной образовательной программы общего образования и достижения планируемых результатов общего образования.

Интегративным результатом реализации указанных требований должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды:

- обеспечивающей высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственное развитие и

воспитание обучающихся;

- гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся;

- комфортной по отношению к обучающимся и педагогическим работникам.

Реализация современных требований потребует от учителя школы особого профессионализма: кроме функции координатора, организатора, помощника, консультанта, он должен овладеть командной, совместной, коллективной формой работы; быть союзником психолога, социального педагога и пр.

Выполнение данных функций определяет и выбор педагогом приоритетных образовательных технологий - проектного, исследовательского, рефлексивного обучения, информационно-коммуникативных технологий. Указанные технологии не только решают задачи освоения содержания предмета, но и способствуют становлению компетентностей, обучающихся: информационной, социальной, личностной, коммуникативной, что в полной мере соответствует задачам развития современного образования в условиях новой социально-образовательной ситуации.

Стандарт выдвигает три группы требований:

- требования к результатам освоения основной образовательной программы общего образования;

- требования к структуре основной образовательной программы общего образования;

- требования к условиям реализации основной образовательной программы общего образования.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков,

формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т.п. Для УУД предусмотрена отдельная программа – программа формирования универсальных учебных действий (УУД). Все виды УУД рассматриваются в контексте содержания конкретных учебных предметов. Наличие этой программы в комплексе Основной образовательной программы общего образования задает деятельностный подход в образовательном процессе начальной школы.

Важным элементом формирования универсальных учебных действий, обучающихся на ступени общего образования, обеспечивающим его результативность являются ориентировка школьников в информационных и коммуникативных технологиях (ИКТ) и формирование способности их грамотно применять (ИКТ-компетентность). Использование современных цифровых инструментов и коммуникационных сред указывается как наиболее естественный способ формирования УУД включена подпрограмма «Формирование ИКТ компетентности обучающихся». Реализация программы формирования УУД в школе – ключевая задача внедрения нового образовательного стандарта.

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу общего образования:

- личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

- метапредметным, включающим освоение обучающимися универсальных учебных действий (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться;

- предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Предметные результаты сгруппированы по предметным областям, внутри которых указаны предметы. Они формулируются в терминах «выпускник научится...», что является группой обязательных требований, и «выпускник получит возможность научиться ...», не достижение этих требований выпускником не может служить препятствием для перевода его на следующую ступень образования.

Стандарт предполагает реализацию в образовательном учреждении как урочной, так и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное).

Содержание занятий должно формироваться с учетом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей).

Во внеурочную деятельность могут входить: выполнение домашних заданий (начиная со второго полугодия), индивидуальные занятия учителя с детьми, требующими психолого-педагогической и коррекционной поддержки (в том числе – индивидуальные занятия по постановке устной речи, почерка и письменной речи и т.д.), индивидуальные и групповые консультации (в том числе – дистанционные) для детей различных категорий, экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.

Содержание внеурочной деятельности должно быть отражено в основной образовательной программе образовательного учреждения.

Время, отведенное на внеурочную деятельность, не входит в предельно допустимую нагрузку обучающихся. Чередование урочной и внеурочной деятельности определяется образовательным учреждением и согласуется с родителями обучающихся [28].

Таким образом, *Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – нормативный документ, представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы общего образования, имеющих государственную аккредитацию.*

1.2 Личностное развитие детей подросткового возраста

Одной из главных черт психического развития можно считать **личностную нестабильность подростка**. Недаром Стенли Холл назвал подростковый период -- периодом «Бури и натиска». Ибо в этот период в личности подростка **сосуществуют** прямо **противоположные потребности и черты**.

Более всего особенности личностного развития подростка проявляются в общении со сверстниками (ведущая деятельность этого возрастного периода - интимно личностная).

ДРУЖБА. Любой подросток мечтает о закадычном друге. При чем о таком, которому можно было бы доверять «на все 100», как самому себе, который будет предан. В друге ищут сходства, понимания, принятия. Друг удовлетворяет потребность в самопонимании. Практически, Друг является аналогом психотерапевта. Дружат чаще всего с подростком того же пола, социального статуса, таких же способностей (правда, иногда друзья подбираются по контрасту, как бы в дополнение своим недостающим чертам). Дружба носит избирательный характер, измена не прощается. А в

купе с подростковым максимализмом дружеские отношения носят своеобразный характер: с одной стороны - потребность в единственно-преданном друге, с другой - частая смена друзей.

ЛЮБОВЬ. Любовь в этом возрасте менее устойчива, чем юношеская. Вожатые «пионерлагерей», наверное, неоднократно отмечали одну особенность подростковой влюбчивости. Например, в начале смены мальчик влюблен в одну девочку, в середине ревнует другую, а в конце смены обменивается телефонами с третьей. И ведь каждое из отношений -- вполне серьезные намерения, в которые сам мальчик искренне верит. Но на самом деле не все так просто. Ведь часто объект любви вообще разделен:

- одну девочку любят идеально
- проявляют отношения (гуляют) с другой.

Немалую роль в формировании личности подростка играет **РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА** - значимая для подростка группа, чьи взгляды он принимает. Это может быть и дворовая компания, и класс, и друзья по кружку, и соседские ребята по этажу. Вот когда надо родителям быть особенно внимательными. Ведь такая группа является большим авторитетом в глазах ребенка, чем сами родители, и сможет влиять на его поведение и отношения с другими. И именно к мнению членов этой группы подросток будет прислушиваться. Именно в ней будет пытаться утвердиться.

Чувство взрослости - основное новообразование подросткового возраста.

С внешней стороны у подростка ничего не меняется: учится в той же школе (если, конечно, родители вдруг не перевели в другую), живет в той же семье. Все так же в семье к ребенку относятся как к "маленькому". Много он не делает сам, многое - не разрешают родители, которых все так же приходится слушаться. Родители кормят, поят, одевают свое чадо, а за хорошее (с их точки зрения) поведение могут даже и "наградить (опять таки, по своему разумению). То реальной взрослости далеко, но так хочется! Изменить они пока ничего не могут, но внешне подражают взрослым.

Отсюда и появляются атрибуты "псевдовзрослости": курение сигарет, тусовки у подъезда, поездки за город (внешнее проявление "я тоже имею свою личную жизнь"). Копируют любые отношения. Например, если в семье не уважают кого-либо из ее членов, то так же будет поступать и сын (дочь). И никакие слова типа "Старших надо уважать!" не помогут. Ребенок просто будет отражать, как зеркало, Ваши же проблемы взаимоотношений. Если в семье при ребенке ругаются, потом он будет ругаться так же с Вами, используя Ваши же слова. Да еще и удивляться: "Почему Вам можно, а мне нельзя? Ведь я уже взрослый!"

Но в копировании отношений есть и положительный момент. Ведь внешнее копирование взрослых отношений - это своеобразный перебор ролей, игры, которые встречаются в жизни. То есть вариант подростковой социализации. И где еще можно потренироваться, как не в своей семье? Наверное, Вы не раз замечали, как часто подросток меняет свое поведение: сегодня - добрый и ласковый, завтра - манерный, а на следующей неделе - хулиганистый "как соседский Вовка". У кого-то из подростков вхождение в жизнь ознаменовывается разными выходками (доводящих домочадцев до невменяемости). У некоторых, наоборот, выражается в заботе о ближних.

Внешний вид подростка - еще один источник конфликта. Меняется походка, манеры, внешний облик. Таким образом у подростков выражается потребность в безопасности. Не выделяться среди других, иначе засмеют. А дети бывают очень жестоки к не таким, как другие.

Внутренне происходит следующее. У подростка появляется своя позиция. Он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому. Это проявляется в следующем:

1. Желание, чтобы все (учителя, родители) относились к нему, как к равному, взрослому. Но при этом его не смутит, что прав он требует больше, чем берет на себя обязанностей. И отвечать за что-то подросток вовсе не желает (разве что на словах).

2. Стремление к самостоятельности. А по сему контроль и помощь отвергаются. Все чаще от подростка можно слышать: "Я сам все знаю!" (Это так напоминает малышное "Я сам!"). И родителям придется только смириться и постараться приучить своих чад отвечать за свои поступки. Это им пригодится по жизни. К сожалению, подобная "самостоятельность" - еще один из основных конфликтов между родителями и детьми в этом возрасте.

3. Появление собственных вкусов и взглядов, оценок, линии поведения (самое яркое - это появление пристрастия к музыке определенного типа). Надо помнить, что наши дети очень хотят быстро повзрослеть, и к тому же отличаться от нас, родителей. И иметь "свои" ошибки, которые мы делали когда-то сами. Но кто же верит на слово? Времена быстро меняются. И с ними наши дети. Что было модно в одно время, считается "ретро" в другое. Это касается и взглядов, и поведения, и всего другого. Каждое поколение по своему выражает принадлежность к своему времени. Постарайтесь понять своих детей. Выслушать их точку зрения и аргументы. Может Вы и не совсем с ними согласны. Но это будет лишним поводом научить их отстаивать свое мнение, грамотно спорить. А если они сумеют отстоять свою позицию, то разве это так уж плохо?

4. Соблюдение морального кодекса товарищества, который везде одинаков, и от культуры и страны не зависит. Кодекс выражается в четком стиле поведения по отношению к сверстникам. А именно важными в отношениях считаются: взаимоподдержка; помощь во всем; эмоциональный комфорт в общении; сохранение тайны; нельзя критиковать; нельзя поучать; ревновать нельзя; уважение внутреннего мира другого.

С тем, кто не соблюдает эти правила товарищества, могут обойтись весьма жестоко. Они могут оказаться "отверженными" всеми и подвергаться гонениям.

В настоящем разделе представлены диагностические методы, направленные на изучение развития личности в подростковом и раннем

юношеском возрастах (в дальнейшем для краткости в соответствии с имеющимися традициями будет обозначать весь период как подростковый).

Подростковый и ранний юношеский период — этап онтогенеза, находящийся между детством и юностью. Он охватывает период от 10—11 до 16—17 лет, совпадая в современной российской школе с временем обучения детей в V—XI классах. Известно, что в литературе до настоящего времени ведутся дискуссии о хронологических рамках этого периода. Однако в современной возрастной психологии, что для понимания психологического содержания периода важны не столько хронологические рамки (они имеют условный, ориентировочный характер), сколько формирующиеся в этот период возрастные новообразования.

Начало периода характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками и появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию. Все эти черты появляются в младшем подростковом возрасте (10—11 лет), но наиболее интенсивно развиваются в среднем (11—12 лет) и старшем (13—14 лет) подростковом возрастах.

Основная особенность подросткового периода — резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. У разных подростков эти изменения происходят в разное время: некоторые подростки развиваются быстрее, некоторые в чем-то отстают от остальных, а в чем-то опережают их и т. п., например, девочки во многих отношениях развиваются быстрее, чем мальчики. Кроме того, и психическое развитие каждого происходит неравномерно: одни стороны психики развиваются быстрее, другие медленнее. Нередки, например, случаи, когда интеллектуальное развитие школьника существенно опережает развитие личностных особенностей: по интеллекту он уже подросток, а по особенностям личности — ребенок.

Распространены и противоположные случаи, когда сильные потребности — в самоутверждении, общении — не обеспечены

соответствующим уровнем развития рефлексии и подросток не может дать себе отчет, что именно с ним происходит.

Характерную для этого возраста асинхронность развития, как интериндивидуальную (несовпадение во времени развития различных сторон психики у подростков, принадлежащих к одному хронологическому возрасту), так и интраиндивидуальную (т. е. характеризующую различные стороны развития одного школьника), важно иметь в виду и при изучении данного периода, и в ходе практической работы. Необходимо учитывать, что время появления тех или иных психологических особенностей может значительно варьировать у конкретного школьника — проходить и раньше и позже. Поэтому указываемые возрастные границы, «точки развития» (например, кризис 13 лет) имеют лишь ориентировочное значение.

Для понимания подросткового возраста, выбора правильного направления и форм работы необходимо иметь в виду, что этот возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека, или периодам возрастных кризисов. Причины возникновения, характер и значение подросткового кризиса психологами понимаются по-разному. Л. С. Выготский выделяет две «кризисные точки» этого периода 13 и 17 лет. Наиболее изученным является кризис 13 лет.

Многие авторы подчеркивают возможность (и желательность) бескризисного протекания этого периода. Кризис в этом случае рассматривается как результат неправильного отношения взрослых, общества в целом к подросткам, объясняется тем, что личность не может справиться со стоящими перед ней на новом возрастном этапе проблемами (Ремшмидт Х., 1994). Весомым аргументом в пользу «бескризисных» теорий является то, что специальные исследования часто свидетельствуют об относительно спокойном переживании подростками этого этапа развития (Эльконин Д. Б., 1989; Кле М., 1990; Раттер М., 1987, и др.).

Другая точка зрения, которой придерживается автор данного раздела, состоит в том, что характер протекания, содержание и формы подросткового

кризиса играют существенную роль в общем процессе возрастного развития

Противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции являются не только закономерными, но и продуктивными для формирования личности подростка.

Л. С. Выготский подчеркивал, что за всяким негативным симптомом кризиса скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме (Выготский Л. С., т. 4, с. 253). Имеющиеся данные убедительно свидетельствуют о том, что попытки взрослых избежать проявлений кризиса путем создания условий для реализации новых потребностей, как правило, оказываются безрезультатными. Подросток как бы провоцирует запреты, специально «принуждает» родителей к ним, чтобы иметь затем возможность проверить свои силы в преодолении этих запретов, проверить и собственными усилиями раздвинуть рамки, задающие пределы его самостоятельности. Именно через это столкновение подросток узнает себя, свои возможности, удовлетворяет потребность в самоутверждении. В тех же случаях, когда этого не происходит, когда отрочество проходит гладко и бесконфликтно это может усилить и сделать особенно болезненным последующие кризисы развития. Это может повлечь за собой закрепление инфантильной позиции «ребенка», которая проявится и в молодости и даже в зрелом возрасте.

Таким образом, позитивный смысл подросткового кризиса в том, что через него, через отстаивание своей взрослости, самостоятельности, происходящее в относительно безопасных условиях и не принимающее крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении. В результате у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но формируются способы поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями.

При этом важно иметь в виду, что кризисные симптомы проявляются не постоянно, а эпизодически, хотя порой и повторяются достаточно часто.

Интенсивность кризисных симптомов у разных подростков существенно различается

Подростковый период характеризуется прежде всего повышением значимости Я-концепции, системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок, на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими — взрослыми и сверстниками, ищет критерии такого сравнения. Это позволяет ему постепенно выработать некоторые собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд — «изнутри». Происходит переход от ориентации на оценку окружающих к ориентации на самооценку, формируется представление о Я-идеальном. Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой Я-концепции школьника.

Говоря об особенностях самосознания подростка, многие авторы подчеркивают, что подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими, ищет критерии такого сравнения. Этот феномен получил название «воображаемой аудитории» (Д. Элкин, 1971). Это позволяет школьнику в процессе такого сравнения к старшему подростковому возрасту выработать некоторые собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственно субъективный взгляд «изнутри». Происходит переход от ориентации на оценку окружающих к ориентации на собственную самооценку. Это период развития самосознания, основанного на социальном сравнении, сравнении себя с другими, почти такими же как ты, и все-таки в чем-то совсем другими (сверстниками) и совсем другими, но в чем-то схожими с тобой (взрослыми) и одновременно время выработки некоторых критериев, составляющих «идеальное Я».

Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой самооценки школьника.

Таким образом, это важное время для развития самосознания подростка, его рефлексии, Я-концепции, чувства Я. Однако интерес к проблемам самовоспитания, желание понять и изменить себя в этом возрасте, как правило, еще не реализуются в каких-либо конкретных действиях или реализуются лишь на очень короткое время. Поэтому подростки нуждаются в специальной работе по организации и помощи им в осуществлении процесса саморазвития.

1.3 Методы и средства формирования учебных достижений подростка

Современная демократическая модель образования ориентирует школу на запросы обучающихся и создание оптимальных условий для их личностного развития. Развитие «как процесс, как становление готовности человека к самостоятельной организации своей деятельности в соответствии с возникшими или поставленными задачами разного уровня сложности» в значительной мере происходит в рамках школы [1. С. 271]. В этих условиях возрос общественный контроль над тем, как этот процесс протекает, к каким учебным достижениям ведет подрастающее поколение современная школа. Изменились требования, предъявляемые к педагогической деятельности. Современный учитель должен самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи, быть теоретически и практически готовым к осуществлению педагогической деятельности (в том числе инновационной), то есть педагогически компетентным. К числу инноваций в области контроля и оценки качества результатов образовательного процесса относится и мониторинг.

Мониторинг, по определению В. И. Звонникова, это стандартизированное наблюдение за образовательным процессом и его результатами, позволяющее создавать историю состояния объекта во времени, количественно оценивать изменение субъектов обучения и

образовательной системы, определять и прогнозировать направления их развития [2. С. 203]. Различным аспектам мониторинга образовательного процесса посвящены исследования Г. В. Гутник, А. Н. Майорова, Д. Ш. Матроса, В. П. Панасюка, С. Е. Шишова и др. В рамках нашего исследования представляет интерес рассмотрение мониторинга как средства обратной связи, в результате которой устанавливается степень соответствия результата образовательного процесса поставленной цели. В качестве основных результатов образовательного процесса мы рассматриваем учебные достижения школьников (УДШ). Следует отметить, что результаты образования в отечественной науке и практике долгое время не рассматривались как учебные достижения самих учащихся, а связывались с деятельностью учителя и совершенствованием методов и средств обучения.

Образовательный процесс был ориентирован на предметно-количественный результат. С переходом к гуманистической модели образования в теории и практике возникла необходимость комплексного изучения и оценки результатов образовательного процесса с акцентом на индивидуальное продвижение школьника. Это способствовало активизации исследований по проблеме учебных достижений школьников. Общепринятого термина для обозначения учебных достижений в науке сегодня не существует. Достижения учащихся в образовательном процессе трактуются как в узком, так и в широком смысле. В первом случае это, как правило, индивидуальные продвижения в одной из областей развития личности: познавательной, в области саморазвития творческой деятельности и т. д. В широком смысле это понятие рассматривается с позиции целостности личности и представляет собой итог ее учебной деятельности, является показателем ее результативности и развития. Как справедливо заметил И. Я. Лернер, «главное, что характеризует процесс обучения, – это изменение качеств ученика, его личностных свойств.

Изменения происходят независимо от успеха обучения, от достижения его цели. Ведь ученик, не усвоивший учебный материал, не остается

прежним. Он либо разочаровывается в учебе, в себе, в учителе, либо удваивает старания, либо остается равнодушным. Во всех случаях формируются или закрепляются разные качества личности, ее установки; каждый акт учения осуществляет сдвиг в формировании личности» [3. С. 14–15]. Исследователи Л. С. Илюшин, Л. И. Афолина, Н. Т. Ломакина и др. рассматривают учебные достижения с позиции «процесс – результат», то есть как позитивные субъективно значимые для данной личности результаты деятельности, как результат соответствия государственным образовательным стандартам, программам и учебному плану, как результат личной активности ученика, его стремления удовлетворить потребности в познании, самоактуализации. А. Н. Майоров трактует достижения учащегося и как процесс (движение от своего прежнего уровня к новому уровню овладения чем-либо), и как результат (соответствие достигнутого учащимся уровня овладения чем-либо определенному образовательному стандарту) [4. С. 54].

В нашем понимании, учебные достижения – это процесс и результат личностного развития школьников через освоение ими видов деятельности, извлекаемых из социального опыта (познавательной деятельности, способов репродуктивной деятельности, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений). Подчеркнем, что важнейшим инструментом отслеживания динамики индивидуального продвижения школьников через освоение ими указанных видов деятельности, на наш взгляд, является мониторинг УДШ. Мониторинг УДШ определяется нами как система постоянного сбора данных о процессе и результатах личностного развития школьников через освоение ими видов деятельности, извлекаемых из социального опыта; обработка, анализ и интерпретация информации, позволяющей судить о динамике УДШ и дающей возможность осуществлять их прогноз и коррекцию. Мониторинговые действия осуществляются сегодня на всех структурных уровнях школы. Но они реализуются порой бессистемно и разово с целью удовлетворения потребностей в решении возникающих проблем.

В современном образовательном процессе имеет место противоречие между потребностью в выявлении и оценке фактических результатов деятельности педагогической системы изнутри, ее соответствия конечным целям и недостаточной разработанностью технологии и инструментария функционирования и развития мониторинга учебных достижений в школе. В связи с этим существует необходимость в разработке и апробации названной технологии, которая содействовала бы более упорядоченной деятельности всех субъектов образовательного процесса и, в конечном счете, обеспечивала бы повышение его качества. Разработанная нами технология мониторинга УДШ ориентирована на уровень школы. Она предполагает последовательное осуществление следующих этапов: подготовительного, базирующегося на анализе результатов деятельности в предыдущий период; содержательно-деятельностного, требующего от субъектов мониторинга особой тщательности и продуманности действий; организационно-деятельностного, предусматривающего активное участие в процессе обучающихся; аналитико-рефлексивного, предполагающего достаточно высокий уровень компетентности субъектов мониторинга и их тесное сотрудничество; этапа коррекции и проектирования, особенно важного с точки зрения отслеживания динамики учебных достижений школьников.

Таким образом, представленная технология позволяет выявлять результаты, адекватные поставленным целям; объективно и непрерывно отслеживать и оценивать учебные достижения школьников в целом, а также их различные аспекты; анализировать результаты образовательного процесса; принимать своевременные управленческие решения по его коррекции и осуществлять прогнозирование дальнейшего развития.

Выводы по I главе

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – нормативный документ, представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы общего образования, имеющих государственную аккредитацию.

Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой самооценки школьника.

Таким образом, это важное время для развития самосознания подростка, его рефлексии, Я-концепции, чувства Я. Однако интерес к проблемам самовоспитания, желание понять и изменить себя в этом возрасте, как правило, еще не реализуются в каких-либо конкретных действиях или, реализуются лишь на очень короткое время. Поэтому подростки нуждаются в специальной работе по организации и помощи им в осуществлении процесса саморазвития.

Учебные достижения – это процесс и результат личностного развития школьников через освоение ими видов деятельности, извлекаемых из социального опыта (познавательной деятельности, способов репродуктивной деятельности, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений).

Технология позволяет выявлять результаты, адекватные поставленным целям; объективно и непрерывно отслеживать и оценивать учебные достижения школьников в целом, а также их различные аспекты; анализировать результаты образовательного процесса; принимать своевременные управленческие решения по его коррекции и осуществлять прогнозирование дальнейшего развития.

Глава 2. Эмпирическое исследование проблемы мониторинга личностных результатов освоения ФГОС основного общего образования обучающимися как средства формирования учебных достижений

2.1. Организация и методы исследования

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что основными задачами мониторинга в соответствии с ФГОС являются:

- 1) отработка механизмов сбора информации об уровне сформированности результатов освоения ООП, в том числе УУД;
- 2) выявление и анализ факторов, способствующих формированию УУД;
- 3) апробация методик оценки уровня сформированности УУД;
- 4) формирование банка методических материалов для организации и проведения мониторинга уровня сформированности УУД на ступени начального общего образования;
- 5) обеспечение преемственности и единообразия в процедурах оценки качества результатов начального основного образования в условиях внедрения ФГОС нового поколения;
- 6) разработка и апробация системы критериев и показателей уровня сформированности УУД у обучающихся при переходе из начальной ступени образования в среднее звено.

Для того чтобы решать эти задачи компетентно и профессионально необходимо вооружить педагогов и психологов современными методами мониторинга. При этом необходимо соблюдать единые требования в подходах к мониторингу учебных результатов и достижений, начиная от старта в школу и до ее окончания.

В качестве материалов стартовой диагностики используется комплекс методик, традиционно характеризующих обобщенные показатели готовности ребенка к школе. Такими показателями являются:

- 1) оценка общего развития ребенка (психофизиологической и

интеллектуальной зрелости, сформированности предпосылок овладения грамотой и математикой);

2) уровень личностной готовности (мотивационной, социально-коммуникативной, регулятивной)

3) адаптационные ресурсы ребенка (здоровье первоклассника, семья как ресурс школьной успешности ребенка, цена адаптации).

Стартовая диагностика позволяет выстроить индивидуальный профиль готовности первоклассника к обучению в школе и профиль готовности класса в целом. Далее оценка достижений и сформированности УУД требует систематического наблюдения и использования адекватных методов мониторинга. Целью мониторинга является получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности УУД и учебных достижений как у младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО, так и у подростков, осваивающих ФГОС ООО. В мониторинге принимают участие учителя-предметники, педагог-психолог, заместитель директора по УР, родители.

Одной из задач нашего исследования являлось составление циклограммы мониторинга (приложение 1), в соответствии с которой педагог-психолог и учителя осуществляют оценку достижений обучающихся. В качестве основного метода диагностики сформированности универсальных учебных действий учащихся рекомендуется использовать методику Г.В. Репкиной, Е.В. Заика (1993). В данной методике представлены основные структурные компоненты учебной деятельности (по В.В. Давыдову): целеполагание, мотивация, учебная задача, самоконтроль, самооценка.

Полученные в ходе исследования результаты являются главными для мониторинга внешней оценки выпускников, основным показателем которого становится выявление уровня освоения ООП ООО.

В данном исследовании принимали участие 56 обучающихся 5-х классов МБОУ АСОШ №5 (с.Алтайское).

Обучение осуществляют 17 педагогов среднего звена, каждый из которых прошёл повышение квалификации по ФГОС ООО. В соответствии с планом работы школы и программой мониторинга УУД (циклограмма), разработанной под руководством кандидата психологических наук, доцента Гусевой Т.А., проведена психолого-педагогическая диагностика адаптации пятиклассников и мониторинг регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся. Цель мониторинга - получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности УУД у школьников среднего звена в условиях реализации ФГОС ООО. Мониторинг сформированности универсальных учебных действий учащихся осуществлялся на основе методики Г.В. Репкиной и Е.В. Заики, 1993.

Методика представляет собой оценку уровня сформированности компонентов учебной деятельности (мотивы, цели и целеполагание, учебные действия, контроль, оценка).

Материал: а) качественное описание уровней; б) бланк опросника;

Форма проведения: индивидуально

Описание уровней сформированности учебной деятельности сможет помочь учителю или психологу обобщить накопленные ими наблюдения двумя способами:

1) изучив качественные характеристики уровней компонентов, использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика;

2) использовать в качестве промежуточного средства оценки специальный набор вопросов (даётся в качестве дополнения к описаниям уровней) и делать выводы по содержанию ответов на них.

Приступая к анализу, сначала необходимо составить таблицу по приведённой схеме (в ней пока заполняется только графа с фамилиями и именами учеников).

Затем учитель вновь обращается к тексту, последовательно изучая

описание основных параметров учебной деятельности и их уровней. После этого он, пользуясь таблицами 1— 5, выносит заключение о том, какому из описаний в наибольшей степени соответствует учебная активность каждого ученика, и выставляет в таблице 1 а. соответствующий балл.

Обработка результатов:

Для самостоятельного анализа своих ответов учителем предлагается в качестве основы обработки использовать приведенную ниже таблицу. В ней 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, чтобы сформулировать более основательную оценку относительно этого компонента у данного ученика.

2.2 Анализ мониторинга личностных результатов освоения ФГОС ООО обучающимися как средства формирования учебных достижений

В результате исследования сформированности УУД испытуемых подростков были получены следующие уровневые данные (рис.1-3).

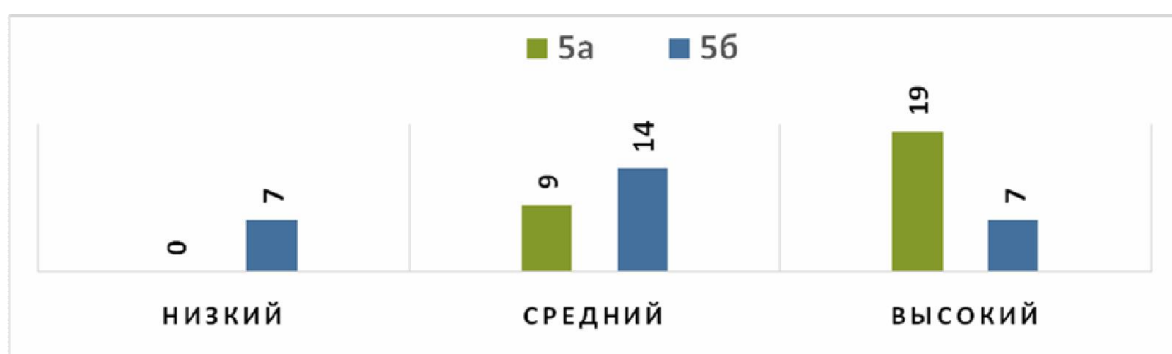


Рис.1. Уровень сформированности регулятивных УУД



Рис.2. Уровень сформированности познавательных УУД



Рис.3. Уровень сформированности коммуникативных УУД

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням сформированности УУД

Виды УУД	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Регулятивные УУД	13 %	41 %	46 %
Познавательные УУД	13 %	32 %	55 %
Коммуникативные УУД	11 %	25 %	64 %

По результатам исследования, выяснилось что, уровень сформированности регулятивных УУД у подростков 13% имеет низкий уровень, 41% средний уровень и 46% высокий уровень. Уровень сформированности познавательных УУД – 13% низкий уровень, 32% средний

уровень и 55% высокий уровень сформированности. Уровень сформированности коммуникативных УУД – 11% низкий уровень, 25% средний уровень и 64% высокий уровень сформированности. (Таблица 1)

В процессе оценки достижения планируемых результатов духовно-нравственного развития, освоения ООП НОО ФГОС рекомендует использовать разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.).

В этой связи возникает проблема объективной, адекватной и своевременной оценки состояния и динамики уровня сформированности результатов и учебных достижений обучающихся, то есть необходим мониторинг, как непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта в сравнении с заданными критериями.

Для того чтобы решать эти задачи компетентно и профессионально необходимо вооружить педагогов и психологов современными методами мониторинга. При этом необходимо соблюдать единые требования в подходах к мониторингу учебных результатов и достижений, начиная от старта в школу и до ее окончания.

Полученные в ходе исследования результаты соответствуют мониторингу внешней оценки АКИАЦ (Алтайский краевой информационно-аналитический центр) выпускников 4 класса по итогам предыдущего учебного года, основным показателем которого стало выявление уровня освоения ООП НОО: на базовом уровне находятся 39% учащихся, на повышенном уровне - 61%, успеваемость - 100%.

По итогам первых мониторинговых исследований в школе проведена стажёрская практика для коллег из Республики Алтай по теме «Система формирования УУД как одно из условий реализации ООП ООО». В рамках мероприятия обсуждались следующие вопросы: нормативно-правовое сопровождение МБОУ АСОШ №5 в условиях реализации ФГОС ООО;

мониторинг оценки УУД учащихся 5 классов. Вниманию стажёров были также представлены мастер-классы в системно-деятельностном подходе.

Таким образом, можно констатировать, что адекватно организованный мониторинг оценки УУД является средством не только диагностирования, но и формирования учебных достижений. Данная информация помогает образовательной организации грамотно организовать учебный процесс: правильно подобрать рекомендации для учащихся в пилотных классах, особенно, для групп с низким и средним уровнем сформированности УУД, а также сохранить интерес учащихся к обучению с высоким уровнем.

Выводы по главе 2

Целью нашего экспериментального исследования было осуществить мониторинг личностных результатов освоения ФГОС общего основного образования обучающимися.

При работе с детьми мы использовали методику оценки уровня сформированности учебной деятельности (Авторы Г.В. Репкина, Е.В. Заика).

Диагностическое исследование дало следующие результаты: выяснилось что, уровень сформированности регулятивных УУД у подростков 13% имеет низкий уровень, 41% средний уровень и 46% высокий уровень. Уровень сформированности познавательных УУД – 13% низкий уровень, 32% средний уровень и 55% высокий уровень сформированности. Уровень сформированности коммуникативных УУД – 11% низкий уровень, 25% средний уровень и 64% высокий уровень сформированности. (Таблица 1).

Можно констатировать, что адекватно организованный мониторинг оценки УУД является средством не только диагностирования, но и формирования учебных достижений.

Полученные в ходе исследования результаты соответствуют мониторингу внешней оценки АКИАЦ (Алтайский краевой информационно-аналитический центр) выпускников 4 класса по итогам предыдущего учебного года, основным показателем которого стало выявление уровня освоения ООП НОО: на базовом уровне находятся 39% учащихся, на повышенном уровне - 61%, успеваемость - 100%.

Данная информация помогает грамотно организовать учебный процесс: правильно подобрать рекомендации для учащихся в пилотных классах, особенно, для групп с низким и средним уровнем сформированности УУД, а также сохранить интерес учащихся к обучению с высоким уровнем.

Заключение

Основная школа играет исключительно важную роль в общей системе образования. Это то звено, которое должно обеспечить целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры

Основная особенность подросткового периода — резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. У разных подростков эти изменения происходят в разное время: некоторые подростки развиваются быстрее, некоторые в чем-то отстают от остальных, а в чем-то опережают их и т. п., например, девочки во многих отношениях развиваются быстрее, чем мальчики. Кроме того, и психическое развитие каждого происходит неравномерно: одни стороны психики развиваются быстрее, другие медленнее. Нередки, например, случаи, когда интеллектуальное развитие школьника существенно опережает развитие личностных особенностей: по интеллекту он уже подросток, а по особенностям личности — ребенок.

Мониторинг, по определению В. И. Звонникова, это стандартизированное наблюдение за образовательным процессом и его результатами, позволяющее создавать историю состояния объекта во времени, количественно оценивать изменение субъектов обучения и образовательной системы, определять и прогнозировать направления их развития [2. С. 203]. Различным аспектам мониторинга образовательного процесса посвящены исследования Г. В. Гутник, А. Н. Майорова, Д. Ш. Матроса, В. П. Панасюка, С. Е. Шишова и др. В рамках нашего исследования представляет интерес рассмотрение мониторинга как средства обратной связи, в результате которой устанавливается степень соответствия результата образовательного процесса поставленной цели.

Таким образом, представленная технология позволяет выявлять результаты, адекватные поставленным целям; объективно и непрерывно отслеживать и оценивать учебные достижения школьников в целом, а также

их различные аспекты; анализировать результаты образовательного процесса; принимать своевременные управленческие решения по его коррекции и осуществлять прогнозирование дальнейшего развития.

Все это подтверждает наша проведенная работа, после которой видно положительную динамику уровня формирования учебных достижений.

Результаты проведенного нами экспериментального исследования могут использоваться практическими психологами, педагогами и воспитателями, работающими в школах, а так же другими специалистами, занимающиеся психолого-педагогическим сопровождением детей в детских дошкольных учреждениях.

Следовательно, поставленная в начале исследования цель достигнута, основные задачи решены, гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Intel «Обучение для будущего»: учебное пособие. 9-е изд., испр. и доп. — М., 2007.
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. - М.: Просвещение, 2010. - 223 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09- 020549-8.
3. Гусева Т.А., Леушина И.С. Мониторинг учебных универсальных действий младших школьников от старта до выпуска в среднее звено [Текст] / Т.А. Гусева, И.С. Леушина// Труды Всероссийской научно-практической конференции научно-педагогических работников, педагогов дошкольного и начального образования «Преемственность федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования: опыт, проблемы, перспективы» (Бийск, 29 апреля 2016г.): Бийск: АГГПУ имени В.М. Шукшина», 2016.- С.135-140.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М., 2009. — (Стандарты второго поколения).
5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - М.: Просвещение, 2009. - 23 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-022138- 2.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 151 с.: ил. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-019148-7.
7. 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., 2008.
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития

Российской Федерации на период до 2020 года.

9. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2008. - 39 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-019046-6.

10. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. —М., 2008.

11. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2008

12. Логинова, О. Б. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 2 класс / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева; под ред. О. Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2010. - 80 с.: ил., [20] отд. л. ил. + прилож. (32 с.). - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5- 09-019568-3.

13. Микляева Н.В. Конструктор образовательной программы детского сада. – М.: ТЦ Сфера, 2012

14. Микляева Н.В. Программа развития и образовательная программа ДООУ: технология составления, концепция. – М., 2007

15. Микляева Н.В. Социальное партнерство детского сада с родителями. –М.: ТЦ Сфера, 2013

16. Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Толстикова С.Н. Детский сад Будущего: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2010

17. Микляева Н.В. Диагностика и развитие профессионального мастерства педагогов ДООУ: метод. пособие – М.: Айрис - пресс, 2008

18. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева. - М.: Просвещение, 2009. - 98 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-019848-6.

19. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДООУ: от теории к практике.- М.: ТЦ Сфера, 2010

20. Назарова В. М. Управление инновационными процессами в ДООУ. //Управление дошкольным образовательным учреждением.- 2008.-№ 6

21. Низиенко Е.Л. Перспективы развития системы дошкольного образования в Российской Федерации / Е.Л. Низиенко // Вестник образования. – 2008. – № 3

22. Никитина С.В. Оценка результативности и качества дошкольного образования. Научно – методические рекомендации и информационные материалы / Никитина С.В., Свирская Л.В. – М.: Линка – Пресс, 2008

23. Никольская О.Д. Социально-педагогическое партнерство как фактор повышения качества дошкольного образования: теоретическое обоснование // Вестник ОГУ. – 2008. № 10

24. Нищева Н.В. Предметно – пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации – СПб.: Детство – пресс, 2006

25. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат – М.: 2008

26. Обеспечение порядка введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Материалы Всероссийского семинара-совещания руководителей органов, осуществляющих управление в сфере образования, и ректоров учреждений дополнительного профессионального педагогического образования субъектов

27. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования под ред. Е.Н. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд. - М.: Мозаика – Синтез, 2012

28. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / [М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2009. - 215 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-021464-3.

29. Оценка достижения планируемых результатов в начальной

школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова и др.; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М., 2009.

30. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. — Томск: «Пеленг», 1993. — 38 с.

31. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2009. - 120 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09- 021058-4.

32. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — 2-е изд. — М., 2010.

33. Потемкина Т.В., Соловьева Н.Н. Методы и формы контроля на уроках русского языка: книга для учителя. — М., 2005.

34. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост.Е. С. Савинов. — 2-е изд., — М., 2010.

35. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / А. М. Кондаков, Л. П. Кезина; сост. Е. С. Савинов. - М.: Просвещение, 2010. - 191 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09- 023009-4.

36. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5—9 классы: проект. — 2-е изд. — М., 2010.

37. Проектные задачи в начальной школе / [А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др.]; под ред. А. Б. Воронцова. - М.: Просвещение, 2009. - 176 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-018495-3.

38. Разработка и апробация технологии достижения планируемых результатов освоения программ начальной школы по предметам «Русский язык», «Чтение», «Математика», «Окружающий мир» / О. Б. Логинова, В. В. Фирсова, М. Р. Леонтьева, Г. К. Селевко. — М., 2005.

39. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. — М., 2005.
40. Система гигиенических требований к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования.
41. Система гигиенических требований к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования.
42. Сологуб В. А. Методика создания и использования мультимедийных пособий и программ. — М., 2008.
43. Сологуб В. А. Методика создания и использования мультимедийных пособий и программ. — М., 2008.
44. Требования к структуре основных образовательных программ начального общего и основного общего образования.
45. Требования к структуре основных образовательных программ начального общего и основного общего образования.
46. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. — М., 2008.
47. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. — М., 2008.
48. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — М., 2010.
49. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2010. - 159 с. - (Стандарты второго поколения). - Библиогр.: С. 155-158. - ISBN 978-5-09-020588-7.
50. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — 2010.
51. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под

ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. - М.: Просвещение, 2009. - 59 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-023147-3. 41.

Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. - М.: Просвещение, 2009. - 48 с. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-019139-5.

52. Фундаментальное ядро содержания общего образования // под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 3-е изд. — М., 2011.

53. Шанский Н. М. и др. Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку. — М., 2006.

54. Шилова О. Н., Лебедева М. Б. Как помочь учителю освоить современные технологии обучения: методическое пособие для преподавателей (тьюторов) системы РКЦ-ММЦ проекта ИСО.

ЦИКЛОГРАММА МОНИТОРИНГА

№ п/п	Компоненты результатов освоения ООП	Инструмент арий	Фиксирование результатов, показатели	Сроки проведения контроля	Ответственный
I	МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ				
I.1	Регулятивные УУД				
1	Самостоятельное целеполагание (умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности)	Оценка сформированности целеполагания (методика Репкиной, Заика)	Оценочный лист, уровень целеполагания	Сентябрь 20__г, Апрель-май 20__г	Педагог-психолог, классный руководитель, педагоги
2	Учебно-познавательная мотивация (умение развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности)	Оценка сформированности уровня учебной мотивации (методика Репкиной, Заика), Методика оценки мотивации учения (модификация Д.А. Андреева)	Оценочный лист, уровень мотивации	Сентябрь 20__г, Апрель-май 20__г	Педагог-психолог, классный руководитель
3	Учебная задача (умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения)	Оценка умения решать учебные задачи (методика Репкиной, Заика)	Оценочный лист, уровень умения решать учебные задачи	Сентябрь 20__г, Апрель-май 20__г	Педагог-психолог, классный руководитель, педагоги

4	<p>Основы самоконтроля и самооценки деятельности</p> <p>(владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности)</p>	<p>Оценка сформированности самоконтроля и самооценки</p> <p>(методика Репкиной, Заика),</p> <p>Методика «Лесенка»</p>	Оценочный лист, уровни самооценки, самоконтроля	<p>Сентябрь 20_г,</p> <p>Апрель-май 20_г</p>	Педагог-психолог, классный руководитель, педагоги
5	<p>Основы планирования и прогнозирования результатов деятельности</p> <p>(умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач)</p>	<p>Диагностика антиципации</p> <p>(методика Репкиной, Заика)</p>	Оценочный лист, уровень прогнозирования	<p>Сентябрь 20_г,</p> <p>Апрель-май 20_г</p>	Педагог-психолог, классный руководитель, педагоги
	<p>Произвольность познавательной деятельности</p> <p>(концентрация и устойчивость внимания, саморегуляция)</p>	<p>Методика «Корректура я проба»,</p> <p>Методика «Кодирование»</p> <p>(11-й субтест теста Д.Векслера в версии А.Ю.Панасюка)</p>			
I.2	Познавательные УУД				
6	<p>Сформированность мыслительных</p>	<p>Методика Д.Векслера, матрицы</p>		В конце года	Педагог-психолог

	операций (умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы)	Равена			
7	Символическое мышление (умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач)	Карта наблюдений Методика «Кодирование» (11-й субтест теста Д.Векслера в версии А.Ю.Панасюка)		В конце года	Педагог-психолог, классный руководитель, педагоги
8	Смысловое чтение	Карта наблюдений, итоговая работа		В конце года	Классный руководитель, педагоги
9	Экологическое мышление (умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации)	Карта наблюдений, итоговая работа		В конце года	Классный руководитель, педагоги
П.3	Коммуникативные УУД				

10	Сотрудничество (умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками)	Задание «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007) методика «Незаконченные предложения» Карта наблюдений		В конце года	Педагог-психолог, классный руководитель, педагоги
11	Конфликтность (умение работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов)	Методика «Незаконченные предложения», Методика «Моральная дилемма» Карта наблюдений		В конце года	Педагог-психолог, классный руководитель
12	Вербальная коммуникация (умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью)	Задание «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007) «Дорога к дому» (модифицированное задание «Архитектор-строитель», Возрастно-психологическое консультирование..., 2007) Карта наблюдений, методика «Незаконченные предложения»		В конце года	Классный руководитель, педагоги
13	ИКТ-компетентность	Карта наблюдений		В конце года	Классный руководитель,

	ь (формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий)	Проектная работа			педагоги
--	--	------------------	--	--	----------

Диагностика уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности

(Авторы Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Цель: оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности

Материал: а) качественное описание уровней; б) бланк опросника;

Форма проведения: индивидуально

Теоретическое обоснование: Структурные компоненты учебной деятельности:

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

Описание уровней сформированности учебной деятельности сможет помочь учителю или психологу обобщить накопленные ими наблюдения двумя способами:

1) изучив качественные характеристики уровней компонентов, использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика;

2) использовать в качестве промежуточного средства оценки специальный набор вопросов (даётся в качестве дополнения к описаниям уровней) и делать выводы по содержанию ответов на них.

Приступая к анализу, сначала необходимо составить таблицу по приведённой схеме (в ней пока заполняется только графа с фамилиями и именами учеников).

Таблица 1а.

Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности

учащихся ____ класса ____ школы

_____ на _____ (дата составления таблицы)

Фамилия, имя	Компоненты учебной деятельности				
	Учебный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Контроль	Оценка

1					
2					
и т.д.					

Затем учитель вновь обращается к тексту, последовательно изучая описание основных параметров учебной деятельности и их уровней. После этого он, пользуясь таблицами 1— 5, выносит заключение о том, какому из описаний в наибольшей степени соответствует учебная активность каждого ученика, и выставляет в таблице 1 а. соответствующий балл.

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, задает 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 задает вопросы довольно 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 заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу

6	обобщенный 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; возникающая 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 выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи	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 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

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 учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются; приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве	Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при

		с учителем работает относительно успешно	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 соотношение 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 принципа, а не из модификации известного частного способа	Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т. е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между различными модификациями и их связи с 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 произвольного внимания	В отношении многократно повторённых действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и произвольно 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 соотношение со схемой; ретроспективно такое соотношение проделывает, 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	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы

		условий задачи, и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий ещё до начала их фактического выполнения
--	--	---	---

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 обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников
4	Неадекватная прогностическая 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-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу,

		свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6	Актуально-адекватная прогностическая 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

С целью повышения точности выставляемых оценок надо иметь в виду некоторые общие положения:

1. Описанные уровни сформированности компонентов учебной деятельности в чистом виде встречаются далеко не всегда. Следует ориентироваться на наиболее существенные особенности проявлений каждого из компонентов в учебных ситуациях разного типа (классная работа, домашняя работа, контрольные задания и пр.).

2. В характеристике более высокого уровня сформированности у каждого из компонентов могут сохраняться какие-то свойства, проявившиеся ранее. В связи с этим надо учесть, что отдельно взятый сам по себе признак редко означает, что данный уровень достигнут. Его непременно надо соотнести с другими признаками и наиболее внимательно изучить описание того уровня, где он выступает как новое качество в развитии.

3. Характеристики компонентов учебной деятельности могут проявляться в разных учебных ситуациях, однако, не все учебные ситуации равноценны при диагностике: наиболее информативным и диагностически более точным является поведение ученика в процессе принятия и решения учебной задачи, когда на первом уровне оказываются способы действий и их соответствие условиям задачи.

4. Выявление некоторых проявлений уровня сформированности компонентов учебной деятельности часто трудно осуществимо без создания учителем специальных условий в учебной работе с учениками. Назовём несколько таких условий:

а) Организация учебной работы так, 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.п.), и помощь оказывалась бы до тех пор, пока ученик не смог бы решить эту задачу.

б) Введение новой задачи, которая по отдельным внешним признакам напоминает уже известную ученику, но по существу отличается от задач ранее усвоенных:

в) На всех этапах работы очень важно систематически ставить перед учеником различные вопросы, требующие от него уточнения того, 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.п.

Содержание этих ответов позволяет судить о степени осознанности учеником и стоящих целей, и своих действий, и своих возможностей действовать и вносить какие-либо коррективы.

5. Оценивая компоненты учебной деятельности, следует иметь в виду, что при этом можно опираться на два центральных критерия:

а) по наиболее типичным, часто проявляющимся особенностям поведения и эмоциональных реакций ученика;

б) по максимальным возможностям, доступным ученику, хотя они могут проявляться изредка. В таких случаях следует учитывать максимально доступные качества деятельности, при этом в одних случаях именно в эту сторону нужно повысить балл при оценке уровня, если данное отдельное качество не вызывает сомнения и не противоречит структурным компонентам данного уровня; либо, напротив, обнаруживая не один, а несколько признаков нового уровня, видит их неустойчивость и тогда ставит оценку так: 4(3).

6. Следует иметь в виду, что психическое развитие является процессом динамичным, идущим к тому же не только по прямой линии, все эти проявления, даже едва намечившиеся, особенно в самое последнее время, предшествующее проведению диагностики, надо каким-либо образом фиксировать (или по выше предложенному варианту выставления двойной оценки, или использовать примечания, куда вписывать словесные формулировки обнаруженной дисгармонии или признаков резкого скачка вверх, едва подкреплённого в текущей учебной работе).

7. Описанные выше уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности не следует соотносить с учебными оценками в виде отметок. Дело в том, что у "отличника" или "хорошиста", имеющего систематически хорошие отметки, уровень сформированности отдельных компонентов может быть невысок. Так, у него может быть резкий разрыв между его работой в условиях стандартных, типичных задач и действиями в случае неожиданного для него изменения их условий: учитель часто думает, что он "просто растерялся", а на самом деле речь идёт о недостатках целеполагания.

8. В ряде случаев оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть выполнена с "одного захода" (особенно при первых попытках), поскольку у учителя не всегда есть арсенал необходимых наблюдений. Если трудности возникают только по отношению к отдельным ученикам, целесообразно поработать с ними над новым и старым учебным материалом индивидуально. В ряде случаев нужна консультация психолога. Некоторым учителям помогает 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, и у каждого из них не будет одинакового уровня по всем компонентам, и у разных учеников эти "профили" (т.е. картина по всем компонентам) будут разные.

Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности по опроснику

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, 16, 26, 30 и т.д.);

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

Текст опросника по оценке качественных особенностей учебной деятельности ученика и степени выраженности соответствующих качеств.

Обработка результатов:

Для самостоятельного анализа своих ответов учителем предлагается в качестве основы обработки использовать приведенную ниже таблицу. В ней 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, чтобы сформулировать более основательную оценку относительно этого компонента у данного ученика.

Ключ для обработки результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности (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, 3, 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	21 а, 22а	21 а, 22а
	2	23а, 24а	23а, 24а
	3	6б, 14б, 18а	21б, 24б, 26б
	4	23б, 24в, 25а, 26в,	27а
	5	27б	23б, 24б, 25а,
	6	2б, 28а 28б	26в, 27б 26г, 28а 28б
Действие контроля	1	29а, 30а	29а, 30а
	2	29б, 30б, 31 а 29в, 31б, 32б	29б, 31б, 32а 29в, 31б, 32а
	3 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	

Интерпретация результатов:

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. Такая аналитическая работа нужна учителю для того, чтобы содержательно определить "слабые звенья" в методах своей работы, находить индивидуальные варианты продвижения учеников на пути к становлению их в качестве субъектов учения, выбирать формы работы с классом и отдельными учениками так, чтобы не обеспечивать не только накопление конкретных знаний, но и закладывание внутренних механизмов процесса учения и развития

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности

Часть А (основная)

№	Вопросы	Варианты ответов
1	2	3
1.	Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.)	а) безразлично б) эмоционально
2.	Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа	а) неохотно, безразлично б) охотно
3.	Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?	а) очень легко б) работает сосредоточенно
4.	Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?	а) нет б) задаёт
5.	Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?	а) удовлетворяет любой ответ б) добивается содержательного ответа
6.	Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий?	а) нет, охотно прибегает к внешней помощи б) да
7.	Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?	а) безразлично б) эмоционально
8.	Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет (почти никогда) б) задаёт

9.	Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?	а) безразлично б) эмоционально
10.	Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет б) да
11.	Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?	а) нет б) да
12.	Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?	а) нет 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) б) да
14.	Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения задачи?	а) нет б) да
15.	Может ли ученик ответить на вопросы: "Что ты должен был узнать?" и «Что узнал нового?» - после решения задачи?	а) нет б) да
16.	Различает ли ученик задачи, требующие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулировке элементов условия)?	а) нет б) да
17.	Как ученик включается в решение новой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т.п.)?	а) не включается б) включается, но затем теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату в) включается, сохраняя все существенное содержание цели
18.	Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснование способов действия?	а) нет б) да
19.	Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему?	а) нет б) да
20.	Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?	а) нет б) да
21.	На что направлена основная активность ученика при решении новых задач?	а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников)

		б) самостоятельный поиск решения
22.	Может ли ученик самостоятельно рассказать о своих действиях, решив задачу?	а) нет б) да
23.	Может ли ученик решить новую задачу самостоятельно?	а) нет б) да
24.	Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже известные ему способы?	а) нет б) да, чаще всего неправильно, вносит изменений в) да (с учетом изменений условий)
25.	Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку?	а) нет б) да
26.	Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой задачи?	а) нет б) только с помощью учителя в) пытается сделать сам, но не может сделать самостоятельно
27.	Может ли ученик после неудачных попыток решить задачу правильно, объяснить причину неудач?	а) практически нет 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 б) да
29.	Допускает ли ученик при решении знакомых задач одни и те же ошибки?	а) да б) иногда в) нет
30.	Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку?	а) нет б) в некоторых случаях в) нет
31.	Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа?	а) нет б) да
32.	Как поступает ученик, если ему показывают наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?	а) некритически исправляет б) исправляет после того, 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 б) только с помощью в) может самостоятельно
34	Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы действий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)?	а) нет б) да
35.	Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?	а) не обосновывает б) ссылается на свои отметки, слова учителя в) ссылается на образец, правило, схему 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 б) эмоционально, но без попыток указать на степень справедливости критики в) стремится разобраться в основах критики
37.	Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранный с учителем) задачу?	а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи) б) оценивает, ссылаясь на свои неудачи (неудачи) в прошлом опыте в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач) г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и свои действия)

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) б) редко (или никогда)

2.	В выполнение новых практических задач ученик включается с неохотой (или безразлично)	а) часто б) редко
3.	При выполнении новых практических задач ученик отвлекается	а) часто б) редко
4.	Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу	а) никогда (редко) б) часто
5.	Задав вопрос, ученик удовлетворяется любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)	а) всегда б) редко
6.	При решении практических задач ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает)	а) часто б) редко
7.	На новый теоретический материал ученик дает абсолютно безразличную реакцию	а) часто (всегда) б) редко (никогда)
8.	По новому теоретическому материалу ученик задает вопросы	а) никогда (редко) б) часто
9.	Успешно решив задачу, ученик выражает удовольствие (радость)	а) редко б) часто
10.	Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу	а) никогда б) иногда (часто)
11.	Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размышления	а) никогда б) иногда (часто)
12.	Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается	а) никогда б) иногда (часто)
13.	Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др.	а) никогда (редко) б) часто (систематиче
14.	Ученик может правильно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» до решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
15.	Ученик может ответить на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
16.	Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов	а) часто б) редко (никогда)

17.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения подменяют ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практической	а) всегда (часто) б) редко (никогда)
18.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится обнаружить общий принцип действия в задачах данного класса	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
19.	Решив теоретическую задачу, ученик может дать содержательное обоснование способа	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
20.	Решив теоретическую задачу, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
21.	При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников	а) часто (всегда) б) никогда (редко)
22.	После решения задачи может рассказать о способах своих действий	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
23.	Решить новую задачу ученик самостоятельно не может, нужна помощь учителя	а) всегда (часто) б) это очень редко (никогда 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 непригодность б) часто, но может увидеть про-5лему в) почти никогда
25.	В случае несоответствия условиям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несоответствие	а) почти никогда б) практически всегда
26.	Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой задачи	а) никогда б) может с помощью в) пытается самостоятельно, но не все может без помощи довести до конца г) часто делает это самостоятельно
27.	После неудачных попыток решить задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений	а) почти никогда б) практически всегда
28.	Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнеся усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий	а) никогда б) иногда (чаще - при некоторой помощи) в) часто (всегда)

29.	При решении знакомых задач ученик допускает одни и те же ошибки	а) часто (всегда) б) иногда в) почти никогда (в отдельных случаях)
30.	Допустив при решении знакомой задачи ошибку, ученик может самостоятельно ее найти и исправить	а) никогда б) иногда в) часто (всегда)
31.	Указанную или обнаруженную самостоятельно ошибку при использовании усвоенного способа ученик может объяснить	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
32.	Указанную учителем ошибку ученик исправляет без стремления в ней разобраться	а) всегда (очень часто) б) никогда не делает этого, пока поймет в чем и почему ошибся
33.	Применяя способ действий, не отвечающий условиям новой задачи, ученик может обнаружить вызванные этим ошибки	а) никогда б) часто, но нуждается в некоторой помощи в) может во многих случаях самостоятельно
34.	а) никогда б) часто (нуждается в помощи) в) практически всегда	

**Рекомендуемые методики оценки личностных результатов освоения
УУД**

Методика на определение самооценки «Лесенка».

Цель: Методика предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

Инструкция (групповой вариант)

У каждого участника – бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш; на классной доске нарисована лесенка. «Ребята, возьмите красный карандаш и послушайте задание. Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Нарисуй на ней кружок». Затем повторить инструкцию еще раз.

Инструкция (индивидуальный вариант)

При индивидуальной работе с ребенком очень важно создать атмосферу доверия, открытости, доброжелательности. У ребенка должен быть бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш. «Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя?»

Объясни почему». В случае затруднений с ответом повторите инструкцию еще раз.

«Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г.Лускановой

Цель: определение школьной мотивации

Данная анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребенка, а также применяться для групповой диагностики.

При этом допустимы два варианта предъявления:

Вопросы читаются экспериментатором вслух, предлагаются варианты ответов, а дети должны написать те ответы, которые им подходят. Анкеты в напечатанном виде раздаются всем ученикам, и экспериментатор просит их отметить все подходящие ответы.

Каждый вариант имеет свои преимущества и недостатки. При первом варианте выше фактор лжи, так как дети видят перед собой взрослого, задающего вопросы. Второй вариант предъявления позволяет получить более искренние ответы, но такой способ затруднен в первом классе, так как дети еще плохо читают.

Стимульный материал методики

1. Тебе нравится в школе?

- не очень
- нравится
- не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома
- бывает по-разному
- иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты бы пошел бы в школу или остался бы дома?

- не знаю
- остался бы дома
- пошел бы в школу

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

- не нравится
- бывает по-разному
- нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- хотел бы
- не хотел бы
- не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- не знаю
- не хотел бы
- хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- часто
- редко
- не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

- точно не знаю
- хотел бы
- не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей?

- мало
- много
- нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- да
- не очень
- нет

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреева)

Цель: диагностика познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева

Прочтите внимательно каждое предложение и обведите одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, каково ваше обычное состояние на уроках в школе, как вы обычно чувствуете себя там. Нет правильных или неправильных ответов. Не тратьте много времени на одно предложение, но старайтесь как можно точнее ответить, как вы обычно себя чувствуете.

	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1. Я спокоен.	1	2	3	4
2. Мне хочется понять, узнать, докопаться до сути.	1	2	3	4
3. Я разъярен.	1	2	3	4
4. Я падаю духом, сталкиваясь с трудностями в учебе.	1	2	3	4
5. Я напряжен.	1	2	3	4
6. Я испытываю любопытство.	1	2	3	4
7. Мне хочется стукнуть кулаком по столу.	1	2	3	4
8. Я стараюсь получать только хорошие и отличные отметки.	1	2	3	4
9. Я раскован.	1	2	3	4
10. Мне интересно.	1	2	3	4
11. Я рассержен.	1	2	3	4
12. Я прилагаю все силы, чтобы добиться успехов в учебе.	1	2	3	4
13. Меня волнуют возможные неудачи.	1	2	3	4
14. Мне кажется, что урок никогда не кончится.	1	2	3	4
15. Мне хочется на кого-нибудь накричать.	1	2	3	4
16. Я стараюсь все делать правильно.	1	2	3	4
17. Я чувствую себя неудачником.	1	2	3	4
18. Я чувствую себя исследователем.	1	2	3	4
19. Мне хочется что-нибудь сломать.	1	2	3	4
20. Я чувствую, что не справлюсь с заданием.	1	2	3	4
21. Я взвинчен.	1	2	3	4
22. Я энергичен.	1	2	3	4

23. Я взбешен.	1	2	3	4
24. Я горжусь своими школьными успехами.	1	2	3	4
25. Я чувствую себя совершенно свободно.	1	2	3	4
26. Я чувствую, что у меня хорошо работает голова.	1	2	3	4
27. Я раздражен.	1	2	3	4
28. Я решаю самые трудные задачи.	1	2	3	4
29. Мне не хватает уверенности в себе.	1	2	3	4
30. Мне скучно.	1	2	3	4
31. Мне хочется что-нибудь сломать.	1	2	3	4
32. Я стараюсь не получить двойку.	1	2	3	4
33. Я уравновешен.	1	2	3	4
34. Мне нравится думать, решать.	1	2	3	4
35. Я чувствую себя обманутым.	1	2	3	4
36. Я стремлюсь показать свои способности и ум.	1	2	3	4
37. Я боюсь.	1	2	3	4
38. Я чувствую уныние и тоску.	1	2	3	4
39. Меня многое приводит в ярость.	1	2	3	4
40. Я хочу быть среди лучших.	1	2	3	4