**Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности**

**(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 города

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_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 1а соответствующий балл.

Таблица 1

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-познавательныйинтерес | 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 |

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 сформированное 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 наметив­шиеся, 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 сформированное 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** | **Примечания** |
|  |  | Часть А | Часть Б |  |
| Учебно-познавательный интерес | 123456 | 1а, 2а, 4а1б 2б 4б 5а6а, 76, 8а3б, 5б, 6б, 8б, 9б3а, 10б, 11б, 12б,13а12б 13б | 1а, 2а, 4а46, 5а6а, 76, 8б3б, 5б, 6б, 9б10б 11а, 12а,13а12б 13б |  |
| Целеполагание | 123456 | 2а, За, 6а, 16а, 17а3б 16б 17б6б 14б 18а15б 18б 17в, 19а19б 20а20б | 2а, 3, 16а16б14б 17а, 19а15б 18а, 19б20а20б |  |
| Учебные действия | 123456 | 21 а, 22а23а, 24а6б 14б 18а23б 24в, 25а, 26в,27б2б, 28а28б | 21 а, 22а23а, 24а216, 24б 26б27а23б, 24б 25а,26в, 27б26г, 28а28б |  |
| Действие контроля | 1 | 29а, 30а | 29а, 30а |
| 2 | 29б, 30б, 31 а | 29б, 31б, 32а |
| 3 4 | 29в, 31б, 32б30в, 33а, 34а | 29в, 31б, 32а30в, 33а, 34а |
| 5 | 336, 34б | 33б, 34б |
| 6 | 33в | 33в |
| Действие оценки | 1 | 35а, 36а |  |
| 2 | 35б, 35в, 36б |  |
| 34 | 35г, 36в, 37б37в |  |
| 5 | 37г |  |
| 6 | 37д |  |

*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.

**Часть А (основная)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Вопросы | Варианты ответов |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.) | а) безразличноб) эмоционально |
| 2. | Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа | а) неохотно, безразличноб) охотно |
| 3. | Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий? | а) очень легкоб) работает сосредоточенно |
| 4. | Задает ли ушник вопросы по новому фактическому материалу? | а) нетб) задаёт |
| 5. | Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)? | а) удовлетворяет любой ответб) добивается содержательного ответа |
| 6. | Стремится пи ученик к самостоятельному выполнению практических заданий? | а) нет, охотно прибегает к внешней помощиб) да |
| 7. | Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)? | а) безразличноб) эмоционально |
| 8 | Задает ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу? | а) нет (почти никогда)б) задает |
| 9. | Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи? | а) безразличноб) эмоционально |
| 10. | Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу? | а) нетб) да |
| 11. | Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы? | а) нетб) да |
| 12. | Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала? | а) нетб) 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) нетб) да |
| 15. | Может ли ученик ответить на вопросы: 'Что ты должен был узнать?» и «Что узнал нового?» - после решения задачи? | а) нетб) да |
| 16. | Различает ли ученик задачи, требую­щие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулиров­ке элементов условия)? | а) нетб) да |
| 17. | Как ученик включается в решение но­вой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т.п.)? | а) не включаетсяб) включается, но затем теряет ее ос­новную цель, сводит ее лишь к резуль­татув) включается, сохраняя все сущест­венное содержание цели |
| 18. | Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснова­ние способов действия? | а) нетб) да |
| 19. | Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему? | а) нет6) да |
| 20. | Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (прин­ципа)? | а) нетб) 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) нетб) да |
| 23. | Может ли ученик решить новую задачу самостоятельно? | а) нетб) да |
| 24. | Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже известные ему способы? | а) нетб) да, чаще всего неправильно, не вно­сит измененийв) да (с учетом изменений в условиях) |
| 25. | Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку? | а) нетб) да |
| 26. | Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в со­ответствии с условиями новой задачи? | а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам , но не может г) может самостоятельно |
| 27. | Может ли ученик после неудачных по­пыток решить задачу правильно, объяс­нить причину неудач? | а) практически нетб) 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) нетб) да |
| 29. | Допускает ли ученик при решении зна­комых задач одни и те же ошибки? | а) даб) иногдав) нет |
| 30. | Может ли ученик при решении знако­мых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку? | а) нетб) в некоторых случаяхв) нет |
| 31. | Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа? | а) нетб) да |
| 32. | Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)? | а) некритически исправляетб) исправляет после того, как поймет основание критики |
| 33. | Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ? | а) нетб) только с помощьюв) может самостоятельно |
| 34 | Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы действий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)? | а) нетб) да |
| 35. | Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок? | а) не обосновываетб) ссылается на свои отметки, слова учителяв) ссылается на образец, правило, схемуг) 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) безразличноб) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критикив) стремится разобраться в основании критики |
| 37. | Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранную с учителем) задачу? | а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи)б) оценивает, ссылаясь на свои удачи (неудачи) в прошлом опытев) ссылается на известное правило (сходных по типу задач)г) может, если с помощью учителя уви­дит возможность перестройки известно­го ему способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий) |

**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) частоб) редко |
| 3. | При выполнении новых практических задач ученик отвлекается | а) частоб) 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) всегдаб) редко |
| 6. | При решении практических за­дач ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает) | а) частоб) 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) редкоб) часто |
| 10. | Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу | а) никогдаб) иногда (часто) |
| 11. | Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размышления | а) никогдаб) иногда (часто) |
| 12. | Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается | а) никогдаб) иногда (часто) |
| 13. | Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др. | а) никогда (редко)б) часто (систематически) |
| 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) частоб) 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 стремиться 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 не бывает) |
| 24. | При решении новой задачи ученик использует знакомый способ, ориентируясь на внешнее сходство с усвоенными за­дачами (не видит новизны задачи, не принимает косвенных подсказок) | а) часто, при этом не обнаруживает его непригодностьб) часто, но может увидеть про-5лемув) почти никогда |
| 25. | В случае несоответствия условиям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несоответствие | а) почти никогдаб) практически всегда |
| 26. | Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями но­вой задачи | а) никогдаб) может с помощьюв) пытается самостоятельно, но не всегда может без помощи довести до концаг) часто делает это самостоя­тельно |
| 27. | После неудачных попыток решить задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений | а) почти никогдаб) практически всегда |
| 28. | Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнеся усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий | а) никогдаб) иногда (чаще - при некоторой помощи) в) часто (всегда) |
| 29. | При решении знакомых задач ученик допускает одни и те же ошибки | а) часто (всегда)б) иногдав) почти никогда (в отдельных случаях) |
| 30. | Допустив при решении знако­мой задачи ошибку, ученик может самостоятельно ее найти и исправить | а) никогдаб) иногдав) 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 не поймет в чем и почему ошибся |
| 33. | Применяя способ действий, не отвечающий условиям новой задачи, ученик может обнаружить вызванные этим ошибки | а) никогдаб) часто, но нуждается в некото­рой помощив) может во многих случаях са­мостоятельно |
| 34. | Ошибки, возникшие по причине применения способа, несоответствующего новым условиям за­дачи, осознает и может четко объяснить причину их появления | а) никогдаб) часто (нуждается в помощи)в) практически всегда |