**Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение –**

**Лицей № 5 города Мценск Орловской области**

**Программа мониторинга формирования УУД в начальной школе**

**Пояснительная записка**

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

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

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

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

Рассматривая развитие дошкольника в аспекте его готовности к обучению в школе, авторы выделяют наиболее значимые параметры, закрепленные в том числе в понятии «школьной зрелости». Несмотря на значительное число исследований, понятия «готовность к школе» и «школьная зрелость» до сих пор неоднозначны. Одни на первое место, вслед за Л.С. Выготским, ставят уровень интеллектуального развития ребенка, другие, например, Д.Б. Эльконин, - умение подчинять свои действия правилу и требованиям взрослых, третьи – степень развития сферы общения (Е**.** Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, 1990). При этом Е**.**Е. Кравцова выделяет 3 сферы общения ребенка – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности. К психологическим предпосылкам обучения в школе относят развитие мотивационной и произвольной сфер (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Д.Б. Салмина, Е**.**Е. Кравцова, Н.И. Гуткина), качество речевого развития ребенка (Н.И. Гуткина, 1996, 2000). Таким образом, необходимый и достаточный уровень психического развития должен проявляться в мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевых сферах.

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

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

Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:

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

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

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

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

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

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

- умение выделять параметры объекта, поддающиеся измерению;

- операция установления взаимно-однозначного соответствия;

- умение выделять существенные признаки конкретно-чувственных объектов;

- умение устанавливать аналогии на предметном материале;

- операция классификации и сериации на конкретно-чувственном предметном материале;

- переход от эгоцентризма как особой умственной позиции (абсолютизации собственной познавательной перспективы) к децентрации (координации нескольких точек зрения на объект).

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

- кодирование/замещение (использование знаков и символов как условных заместителей реальных объектов и предметов);

- декодирование/ считывание информации;

- умение использовать наглядные модели (схемы, чертежи, планы), отражающие пространственное расположение предметов или отношений между предметами или их частями для решения задач.

Задача формирования УУД предполагает, что при поступлении в школу ребенок достигает **определенного уровня развития общения.** В состав базовых (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

• потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками;

• владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;

• приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;

• ориентация на партнера по общению,

• умение слушать собеседника.

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

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

Цель и задачи стартовой диагностики:

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

На основании Закона «Об образовании» осуществление текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся относится к компетенции образовательного учреждения, и для осуществления этой деятельности в ОУ может быть самостоятельно разработана система контроля и оценки. Тем не менее, стартовая диагностика может быть основанием для принятия управленческих решений при проектировании и реализации региональных программ развития, программ поддержки образовательного процесса, иных программ.

Осуществление диагностики должно проходить с соблюдением основных принципов диагностики:

* принципа специальной подготовки и аттестации лиц, использующих психодиагностические методики, дополненный принципом личной ответственности;
* принципа ограниченного распространения психодиагностических методик (принцип «профессиональной тайны»). Исключения существуют для методов экспертной оценки, тестов достижений, которые могут использоваться педагогами;
* принципа обеспечения суверенных прав личности;
* принципа объективности;
* принципа конфиденциальности;
* принципа психопрофилактического изложения результатов;
* принципа практической целесообразности.

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

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

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

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

Данная программа может проводиться:

1. Комплексно (педагогом-психологом и специально подготовленным педагогом).
2. Педагогом – психологом.

Новые ФГОС ориентируют систему образования на достижение совершенно определенных результатов.

Отбор методик проводился с учетом следующих критериев:

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

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

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

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

|  |  |
| --- | --- |
| **УУД** | **Ученик должен научиться** |
| Личностные  Обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся.  Результат: снижение эгоцентризма, формирование навыков социального взаимодействия,  рефлексивной адекватной самооценки | Хорошо ориентироваться в школьной жизни:   * принимать на себя роль ученика, чувствовать социальную дистанцию, * в анализе поведения ориентироваться на нравственные ориентиры; * понимать ценность обучения; получать удовольствие от выполняемых действий; * осознавать себя гражданином, * чувствовать ответственность за происходящее вокруг. |
| Коммуникативные.  Обеспечивают социальную компетентность школьника. | Интегрироваться в группу сверстников;  Учитывать позиции собеседника, стремиться к согласованности усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества;  Умению (и желанию) преодолевать возникающие противоречия в ходе коммуникации. |
| Регулятивные УУД.Обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.  К ним относятся:  целеполагание, планирование, прогнозирование  контроль, (коррекция), оценка. | Принимать *практическую учебную задачу*, удерживать ее, анализировать степень выполнения, определять границы умения и неумения;  Организовывать свою деятельность, действовать по плану, составленному в совместной деятельности;  Адекватно воспринимать оценки и отметки;  Быть готовым к преодолению трудностей. |
| Познавательные УУД | Самостоятельно выделять и формулировать познавательные цели  Уметь находить необходимую информацию, структурировать ее;  Уметь осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;  Выбирать наиболее эффективные способы решения задания в зависимости от конкретных условий |
| Логические УУД | Уметь выбирать основания для сравнения, сериации, классификации объектов;  Устанавливать причинно-следственные связи  Строить логические цепочки рассуждений,  Доказательств;  Выдвигать гипотезы и их обосновывать |

**Диагностика личностных результатов**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Параметры** | **Методики** | **Примечания** |
| Мотивация | **Н.Г. Лусканова**  «Анкета для изучения школьной мотивации» | Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:  1 уровень - 25-30 баллов;  2 уровень– 20-24 балла;  3 уровень– 19 и ниже |
| **М.Р. Гинзбург\*** «Изучение учебной мотивации» | Для оформления матрицы необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:  1 уровень – 10 - 15 баллов;  2 уровень – 7 - 9 баллов;  3 уровень – 6 – 0 баллов  Возможен инд. и групп. варианты проведения |
| Самооценка | Методика диагностики самооценки **Дембо - Рубинштейн**  (мод. А.М. Прихожан) | Для фиксирования данных в матрице необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:  1 уровень – 4 балла - высокий или средний уровень самооценки при умеренной дифференцированности;  2 уровень – 3 балла - высокий или средний уровень самооценки при слабой или сильной дифференцированности;  3 уровень – 2 балла - все случаи очень высокой и низкой самооценки, 1 балл - ребенок не принимает задания или выполняет его формально |
| **Методика «Лесенка» \*** | Методика «Лесенка» предлагается как ***альтернативный*** вариант методике Дембо – Рубинштейн.  Для внесения данных в матрицу необходимо полученным данным присвоить следующие уровни:  1 уровень - адекватная самооценка;  2 уровень - заниженная или завышенная самооценка;  3 уровень - неадекватно завышенная или заниженная самооценка |
| Нравственно-этическое оценивание | **Анкета «Оцени поступок»** в модиф.  Е.А. Кургановой,  О.А. Кабардовой | Для фиксирования результатов в матрице рекомендуется перевести полученные данные в следующие показатели:  1 уровень (высокий) - сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующую недопустимость нарушения конвенциональных норм, более чем на 4 балла;  2 уровень (средний) - суммы равны (±4 балла);  3 уровень (низкий) - сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, более чем на 4 балла |
| **Методика\* «Ситуации»** | Для фиксирования результатов в матрице рекомендуется перевести полученные данные в следующие показатели:  10 - 8 баллов – 1 уровень  7 - 4 баллов – 2 уровень  0 – 3 балла – 3 уровень |

**Диагностика регулятивных УУД**

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

**Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий**

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

**Познавательные УУД**

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

**План-сетка психолого-педагогического мониторинга**

**1 класс**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Время проведения** | **Психологический мониторинг** | **Совместные исследования** | **Педагогический мониторинг** |
| ***сентябрь*** | Готовность к школе Рисунок «Такие разные деревья». |  |  |
| ***Октябрь*** | Диагностика компонентов учебной деятельности. Методика Репкиной-Заики.  Стартовый уровень развития учащихся (по предметам) | | |
| ***ноябрь*** | Диагностика мотивации первоклассников. | Анализ адаптационного периода (рисуночные методики, анкетирование  учителей и родителей) | Уровень коммуникативных умений (наблюдение) |
| ***декабрь*** | Диагностика познавательных УУД  (теоретическое мышление) - методика Гуружапова |  | Диагностика УУД на предметном материале. |
| ***февраль*** | Диагностика личностных УУД. Анкета «Оцени поступок» по Э. Туриелю (в модиф. Е.А. Кургановой, О.А. Кабардовой | | |
| ***март*** | Уровень сформированности коммуникативных УУД – методика Г.А. Цукерман | | |
| ***апрель*** | Анализ случаев дезадаптации (рисуночные методики)  Динамика регулятивных УУД (уровней сформированности компонентов учебной деятельности) – методика Н.В. Репкиной- Заики | | |
| ***май*** | Комплексная диагностика:  познавательные и логические УУД (теоретическое мышление) | Анализ проектной деятельности первоклассников | Уровень усвоения предметного содержания (итоговый контроль) |

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

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ**

**СТАРТОВОЙ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ**

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

Ниже приведены методические рекомендации для методик программы в следующем порядке:

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

2\*. «Изучение учебной мотивации» (М.Р. Гинзбург).

3. Методика диагностики самооценки Дембо - Рубинштейн (мод. А.М. Прихожан).

4\*. Методика «Лесенка».

5. Методика «Оцени поступок».

6\*. Методика «Ситуации».

7. Методика оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности (Г.В. Репкина).

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

9. Методика отслеживания уровня коммуникативных навыков у учащихся (Г.А. Цукерман).

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

11.Методика определения уровня развития словесно – логического мышления у первоклассников (Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров).

12\*. Тест Равена в модификации Л.А. Ясюковой.

13. Методика «Кодирование».

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

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

*Оцениваемые УУД*: действия смыслообразования.

*Возраст*: начальная школа.

*Форма проведения*: групповая форма работы.

*Материалы*: бланки с текстом анкеты.

*Время обследования*: не ограничивается.

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

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

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

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

Полученные листы обрабатываются с помощью ключа квалификации результатов.

**Ключ к анкете**

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

Квалификация ответов:

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

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

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

1 уровень - 25-30 баллов

2 уровень– 20-24 балла

3 уровень– 19 и ниже

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

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

Таблица, где фиксируется уровень выполнения методики.

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

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

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

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

*Оцениваемые УУД*: действия смыслообразования.

*Возраст*: начальная школа.

*Форма проведения*: групповая форма работы.

*Материалы*: 6 картинок – ситуаций.

*Время обследования*: не ограничивается.

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

В группах (классах), где недостаточно развит навык чтения можно рекомендовать методику Гинсбурга в качестве основной в случае, если есть соответствующие технические возможности (работа с PowerPoint). Ее проведение организуется в малых группах (по 5-7 человек). Стимульный материал методики состоит из 6 картинок – ситуаций, адекватных разным мотивационным тенденциям. В случае использования PowerPoint, учитель комментирует последовательный «выход» на экран разных ситуаций, которые затем сохраняются на презентируемом слайде.

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

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

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

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

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

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

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

**Мотивы:**

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

Внешний мотив - 0 баллов;

Игровой мотив - 1 балл;

Получение отметки - 2 балла;

Позиционный мотив - 3 балла;

Социальный мотив - 4 балла;

Учебный мотив - 5 баллов.

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

**Необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели и занести показатели в таблицы**

1 уровень – 10 - 15 баллов

2 уровень – 7 - 9 баллов

3 уровень – 6 – 0 баллов

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

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

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

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

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

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

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

*Оцениваемые УУД*: действия самоопределения

*Возраст*: начальная школа

*Форма проведения*: индивидуальная (групповая) форма работы

*Материалы*: Бланк методики с 8 вертикально расположенными линиями

*Время обследования*: не ограничивается

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

**Экспериментальный материал**

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

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

**Порядок проведения**

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

**Инструкция** (дается устно)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Теперь вы научились оценивать себя с помощью линий.

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

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

Так последовательно заполняются все 8 линий.

В 1 классе необходима инструкция психолога перед каждой линией.

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

После завершения работы психолог собирает листы.

**Обработка результатов**

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

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

1. По каждой из семи шкал (за исключением шкалы «Здоровье») определяется высота самооценки — от «О» до знака «крестика».
2. Определяется средняя мера самооценки школьника. Ее характеризует медиана показателей по всем анализируемым шкалам.
3. Определяется степень дифференцированное самооценки. Ее получают, соединяя все крестики на бланке испытуемого. Получаемые профили наглядно демонстрируют различия в оценке школьника разных сторон своей личности, успешности деятельности.

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

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

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

**Оценка и интерпретация результатов**

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

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

Таблица 1.

**Показатели уровня самооценки**

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

Таблица 2.

**Показатели дифференцированности самооценки**

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

**Для фиксирования данных в таблице необходимо перевести полученные данные в следующие уровневые показатели:**

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

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

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

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

**4. Методика «ЛЕСЕНКА»\***

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

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

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

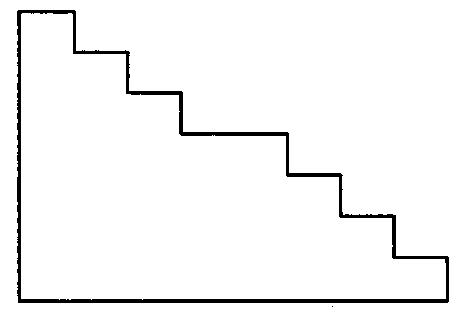
Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

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

Ребенку показывают нарисованную на бумаге лесенку с семью ступеньками, где средняя ступенька имеет вид площадки, и объясняют задание.

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

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







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

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

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

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

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

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

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

Неадекватно завышенная самооценка свойственна детям младшего и среднего дошкольного возраста: они не видят своих ошибок, не могут правильно оценить себя, свои поступки и действия.

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

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

# 5. Анкета «ОЦЕНИ ПОСТУПОК»

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

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

*Возраст:* 7 - 10 лет.

*Метод оценивания:* фронтальное анкетирование.

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

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

Ниже представлены:

* семь ситуаций, включающих нарушение конвенциональных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16);
* семь ситуаций, включающих нарушение моральных норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17);
* четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие моральной оценки (5, 15, 8, 18).

**Анкета**

**Оценка поступка в баллах**

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

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

1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.
2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям (подругам) помощь в уборке класса.
3. Мальчик (девочка) пришел (пришла) в школу в грязной одежде.
4. Мальчик (девочка) не помог(ла) маме убраться в квартире.
5. Мальчик (девочка) уронил (а) книгу.
6. Мальчик (девочка) во время еды разлил (а) суп и накрошил (а) на столе.
7. Мальчик (девочка) не угостил(а) родителей конфетами.
8. Мальчик (девочка) вымыл (а) дома пол.
9. Мальчик (девочка) разговаривал (а) на уроке во время объяснения учителя.

Мальчик (девочка) не угостил(а) друга (подругу) яблоком.

Мальчик (девочка) бросил(а) на землю фантик от конфеты.

12. Мальчик (девочка) взял(а) у друга (подруги) книгу и порвал (а) ее.

1. Мальчик (девочка) перешел (перешла) улицу в запрещенном месте.
2. Мальчик (девочка) не уступил (а) место в автобусе пожилому человеку.
3. Мальчик (девочка) купил(а) в магазине продукты.
4. Мальчик (девочка) не спросил(а) разрешения пойти гулять.
5. Мальчик (девочка) испортил(а) мамину вещь и спрятал(а) ее.
6. Мальчик (девочка) зашел (зашла) в комнату и включил(а) свет.

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

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

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

2 уровень (средний) - суммы равны (±4 балла).

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

**6. Методика «Ситуации» \***

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

*Возраст:* 7—10 лет.

*Метод оценивания:* форма проведения – индивидуальная.

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

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

**Ситуация №1.**

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

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

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

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

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

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

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

2 балла уровень - ориентация на мотивы поступка – первая девочка хотела помочь, она накрывала на стол, а вторая девочка - злилась на свою сестру, виновата больше вторая девочка. Проявление децентрации как учета намерений героя рассказа.

**Ситуация №2**

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

***Друг попросил тебя помочь ему найти потерянный в школе учебник***.***Как ты поступишь в этой ситуации?***

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

б) останусь после уроков помочь другу;

в) не стану помогать, так как хочу домой.

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

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

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

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

**Ситуация №3**

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

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

а) промолчу, никому об этом не скажу;

б) сам подойду к учителю и скажу правду;

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

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

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

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

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

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

**Ситуация №4**

**Цель -** сформированность эмпатии.

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

а) скажу об этом учителю;

б) подойду к однокласснику и узнаю, почему он плачет;

в) подойду и постараюсь успокоить его;

г) не буду вмешиваться – это не моё дело.

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

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

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

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

**Ситуация №5**

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

***Как нужно поступить в данной ситуации?***

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

а)не давать малышу еще одну булочку, т.к. он уже получил свою булочку, он сам виноват, уронил ее;

б) необходимо дать еще всем по булочке;

в) дать малышу еще одну булочку, потому что он самый маленький и слабый.

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

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

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

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

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

**Общий балл:**

10 - 8 баллов – 1 уровень

7 - 4 баллов – 2 уровень

0 - 3 балла – 3 уровень

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

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

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

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

- умение осуществлять действие по образцу и заданному

правилу;

- умение сохранять заданную цель;

- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;

- умение контролировать свою деятельность по результату;

- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

**8. ОПРОСНИК ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Инструкция:**

Перед Вами список вопросов о различных проявлениях учебной деятельности ученика. Ваша задача, основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках и знании о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома, дать чёткий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов.

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

1. Учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в *наиболее существенных* учебных ситуациях, т.е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о *принятии и решении учебной* задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельно­сти являются наиболее информативными и показательными.
2. Фиксируйте, прежде всего, *наиболее типичные,* устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятель­ности, но непременно обратите внимание и на то, что проявляется в самое последнее время, сравнивая это с типичными формами.
3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на *данный момент* учебного про­цесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Для проведения работы необходимо:

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

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

**Часть А (основная)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Вопросы | Варианты ответов |
| 1. | Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.) | а) безразлично  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) задает |
| 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 теоретический материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)? | а) безразлично  б) 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) 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?», «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  6) 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, не вно­сит изменений  в) да (с учетом изменений в условиях) |
| 25. | Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку? | а) нет  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  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 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 на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)? | а) некритически исправляет  б) исправляет после того, как поймет основание критики |
| 33. | Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ? | а) нет  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 учета степени справедливости критики  в) стремится разобраться в основании критики |
| 37. | Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще и разобранную с учителем) задачу? | а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи)  б) оценивает, ссылаясь на свои удачи (неудачи) в прошлом опыте  в) 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) 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 (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) часто  б) редко (никогда) |
| 17. | Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения подменяет ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практической | а) всегда (часто)  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, нужно 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 непригодность  б) часто, но может увидеть проблему  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 всегда 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 не 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. | Ошибки, возникшие по причине применения способа, несоответствующего новым условиям задачи, осознает и может четко объяснить причину их появления | а) никогда  б) часто (нуждается в помощи)  в) практически всегда |

**Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности   
у учащихся \_\_\_класса\_\_\_\_\_\_\_\_\_ школы**

**на\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата)**

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

Литература

1. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к учению в школе // Дошкольное воспитание. 1970. №4, С. 36-41.
2. Венгер Л.А. Психологические основы диагностик умственного развития дошкольников // Диагностика умственного развития дошкольников. М.: Педагогика, 1978.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Основные закономерности психического развития ребенка в школе //Дошкольное воспитание. 1973. №5, С.29-38; №6, С.32-39.
4. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психологическая готовность к обучению в школе //Дошкольное воспитание. 1974. №8, С.57-60
5. Как проектироватьуниверсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с. : ил.
6. Корепанова М.В.Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100»:пособие для педагогов и родителей / М.В. Корепанова, Е.В. Харламова. — М., 2005.
7. Кравцова Е.Е.Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. — М., 1991.
8. КургановС.Ю.Ребенок и взрослый в учебном диалоге /С.Ю. Курганов. — М., 1989.
9. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М., 1988.
10. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. — М., 1990.
11. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов /Г.В. Репкина, Е.В. Заика. — Томск, 1993.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1989. 560 с.: ил. – (Труды д.чл.и.чл.-кор. АПН СССР).
13. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе, - СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999.