Приложение № 5.1

Уровни сформированности компонентов учебной деятельности

учащихся по физике.

(Оценка уровня сформированности учебной деятельности.

Репкина Г.В., Заика Е.В. – метод наблюдения и ранжирования)

Исследование было проведено для группы учащихся в количестве 18 человек дважды: на момент обучения в 7 и в 8 классе.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Список учащихся | целеполагание | учебно-познавательный интерес | Действия контроля | Действия оценки |
| 1 | Александрова | +/3 | +/4 | +/3 | +/3 |
| 2 | Алёкин | +/4 | +/4 | +/4 | +/4 |
| 3 | Беспалова | +/5 | +/5 | +/4 | +/4 |
| 4 | Володин | +/4 | +/5 | +/4 | +/4 |
| 5 | Ворожбит | +/3 | +/4 | +/3 | +/4 |
| 6 | Гагин | +/5 | +/5 | +/5 | +/4 |
| 7 | Головина | +/5 | +/5 | +/5 | +/4 |
| 8 | И Гил Нам | +/3 | +/4 | +/3 | +/3 |
| 9 | Кабанова | +/3 | +/4 | +/3 | +/3 |
| 10 | Казённова | +/5 | +/5 | +/5 | +/5 |
| 11 | Кооп | +/5 | +/5 | +/4 | +/5 |
| 12 | Краснопёрова | +/5 | +/5 | +/5 | +/5 |
| 13 | Крутов | +/5 | +/5 | +/4 | +/4 |
| 14 | Кузина | +/4 | +/4 | +/3 | +/3 |
| 15 | Мирон | +/5 | +/5 | +/5 | +/5 |
| 16 | Монько | +/3 | +/4 | +/3 | +/4 |
| 17 | Никепелова | +/4 | +/4 | +/4 | +/4 |
| 18 | Никашкина | +/5 | +/5 | +/5 | +/4 |

Целеполагание:

3 уровень – 5 чел (переопределение познавательной задачи в практическую)

4 уровень – 4 чел (принятие познавательной цели)

5 уровень – 9 чел (переопределение практической задачи в познавательную)

Учебно- познавательный интерес:

4 – 8 чел (ситуативный учебный интерес)

5 – 10 чел (устойчивый у-п инт)

Действия контроля:

3 – 6 чел (контроль на уровне внимания)

4 – 6 чел (актуальный контроль на уровне произвольного внимания)

5 – 6 чел (рефлексивный контроль)

Действия оценки:

3 – 4 чел (адекватная ретроспективная оценка)

4 – 10 чел (неадекватная прогностическая оценка)

5 – 4 чел (адекватная прогностическая оценка)

*Выводы*: основные компоненты учебной деятельности сформированы у всех учащихся.

*Сравнительная таблица.*

*Уровни сформированности компонентов УД учащихся.*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | компоненты УД | 7 класс | 8 класс |
| 1 | целеполагание | 60 % | 70 % |
| 2 | учебно- познавательный интерес | 80 % | 100 % |
| 3 | **действия контроля** | 60 % | 70 % |
| 4 | **действия оценки** | 60 % | 70 % |

*Выводы*. Действия***целеполагания*** сформированы у 70 % учащихся 8-х классов. Действия ***оценки*** сформированы у 70 %.

Действия ***контроля*** сформированы хорошо у 70 % учащихся.

***Учебно – познавательный интерес*** сформирован у всех учащихся – 100 %.

Действия контроля и оценки освоены учащимися, дети могут планировать, сопоставить результаты своих действий с поставленной целью, оценить свой результат и результат товарища, могут рефлексировать, а это очень важно для учащихся. Учащиеся способны корректировать свои знания и умения, умеют анализировать.

Результаты диагностики «Анаграммы» (автор А. З. Зак)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | уровни | количество учащихся | | |
| 1 | содержательная рефлексия | 12 чел |  |  |
| 2 | формальная рефлексия |  | 6 чел |  |
| 3 | отсутствие рефлексии |  |  | - |

В классе – 18 человек, выполняли задание – 18 чел – 100 %.

Итог: 12 чел – 1 уровень – 67 %; 6 чел – 2 уровень – 33 %; 3 уровень – 0 чел.

Действия рефлексии сформированы у всех учащихся: 12 человек из класса могут правильно классифицировать задачи, у 6 человек рефлексия сформирована формально.

При организации такой работы у учащихся формируются пооперационный контроль, ретроспективная и рефлексивная оценки, далее идёт формирование рефлексивного контроля и происходит дифференцированное действие оценки, он может оценивать свою работу с помощью прогностической оценки. В ходе исследования было выявлено, насколько сформированы компоненты учебной деятельности учащихся.

**Диагностика уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности**

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности (Авторы Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Цель: оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности

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

Форма проведения: индивидуально

Теоретическое обоснование: Структурные компоненты учебной деятельности:

1. Мотивы;

2. Цели и целеполагание;

3. Учебные действия;

4. Контроль;

5. Оценка.

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

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

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

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

Таблица 1а.

Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности учащихся\_\_\_\_класса\_\_\_\_школы 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 1 а. 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-познавательный  интерес | возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала) | охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу |
| 6 | обобщенный учебно-познавательный интерес | возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач | является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов |

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 сточки 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** | |
|  |  | Часть А | Часть Б |
| Учебно-познавательный интерес | 1  2  3  4  5  6 | 1а, 2а, 4а  1б 2б 4б 5а  6а, 76, 8а  3б, 5б, 6б, 8б, 9б  3а, 10б, 11б, 12б,  13а  12б 13б | 1а, 2а, 4а  46, 5а  6а, 76, 8б  3б, 5б, 6б, 9б  10б 11а, 12а,  13а  12б 13б |
| Целеполагание | 1  2  3  4  5  6 | 2а, За, 6а, 16а, 17а  3б 16б 17б  6б 14б 18а  15б 18б 17в, 19а  19б 20а  20б | 2а, 3, 16а  16б  14б 17а, 19а  15б 18а, 19б  20а  20б |
| Учебные действия | 1  2  3  4  5  6 | 21 а, 22а  23а, 24а  6б 14б 18а  23б 24в, 25а, 26в,  27б  2б, 28а  28б | 21 а, 22а  23а, 24а  216, 24б 26б  27а  23б, 24б 25а,  26в, 27б  26г, 28а  28б |
| Действие контроля | 1 | 29а, 30а | 29а, 30а | |
| 2 | 29б, 30б, 31 а | 29б, 31б, 32а | |
| 3 4 | 29в, 31б, 32б  30в, 33а, 34а | 29в, 31б, 32а  30в, 33а, 34а | |
| 5 | 336, 34б | 33б, 34б | |
| 6 | 33в | 33в | |
| Действие оценки | 1 | 35а, 36а |  | |
| 2 | 35б, 35в, 36б |  | |
| 3  4 | 35г, 36в, 37б  37в |  | |
| 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.

### Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности

**Часть А (основная)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Вопросы | Варианты ответов |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.) | а) безразлично  б) эмоционально |
| 2. | Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа | а) неохотно, безразлично  б) охотно |
| 3. | Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий? | а) очень легко  б) работает сосредоточенно |
| 4. | Задает ли ушник вопросы по новому фактическому материалу? | а) нет  б) задаёт |
| 5. | Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)? | а) удовлетворяет любой ответ  б) добивается содержательного ответа |
| 6. | Стремится пи ученик к самостоятельному выполнению практических заданий? | а) нет, охотно прибегает к внешней помощи  б) да |
| 7. | Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)? | а) безразлично  б) эмоционально |
| 8 | 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?» и «Что узнал нового?» - после решения задачи? | а) нет  б) да |
| 16. | Различает ли ученик задачи, требую­щие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулиров­ке элементов условия)? | а) нет  б) да |
| 17. | Как ученик включается в решение но­вой теоретической задачи (выделение нбовых 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  6) 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 доистий, 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 не 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 мате-эиал ученик дает абсолютно безразличную реакцию | а) часто (всегда)  б) редко (никогда) |
| 8. | По новому теоретическому ма­териалу ученик задает вопросы | а) никогда (редко)  б) часто |
| 9. | Успешно решив задачу, ученик выражает удовольствие (ра­дость) | а) редко  б) часто |
| 10. | Ученик стремится отвечать по новому теоретическому мате­риалу | а) никогда  б) иногда (часто) |
| 11. | Вопросы, задаваемые учени­ком по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размыш­ления | а) никогда  б) иногда (часто) |
| 12. | Делать самостоятельные вы­воды из нового материала уче­ник пытается | а) никогда  б) иногда (часто) |
| 13. | Ученик обнаруживает стрем­ление получать новую инфор­мацию за пределами уроков пу­тем чтения дополнительной ли­тературы и др. | а) никогда (редко)  б) часто (систематиче |
| 14. | Ученик может правильно отве­чать на вопрос «Что нужно сде­лать?» до решения задачи | а) никогда (изредка)  б) часто (всегда) |
| 15. | Ученик может ответить на во­просы «Что ты должен был уз­нать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи | а) никогда (изредка)  б) часто (всегда) |
| 16. | Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формули­ровке), но требующие разных способов | а) часто  б) редко (никогда) |
| 17. | Включаясь в решение теоре­тической задачи, ученик в про­цессе решения подменяют ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практи­ческой | а) всегда (часто)  б) редко (никогда) |
| 18. | Включаясь в решение теоре­тической задачи, ученик 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 непригодность  б) часто, но может увидеть про-5лему  в) почти никогда |
| 25. | В случае несоответствия усло­виям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несо­ответствие | а) почти никогда  б) практически всегда |
| 26. | Ученик может перестроить ус­военный ранее способ действия в соответствии с условиями но­вой задачи | а) никогда  б) может с помощью  в) пытается самостоятельно, но не 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 |