**Уровни сформированности учебно-познавательного интереса**

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

**2.Уровни сформированности целеполагания**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Уровень** | **Название уровня** | **Основной диагностический признак** | **Дополнительные диагностические признаки** |
| 1 | Отсутствие цели. | Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования. | Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал. |
| 2 | Принятие практической задачи. | Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется. | Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий. |
| 3 | Переопределение познавательной задачи в практическую. | Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической. | Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели. |
| 4 | Принятие познавательной цели. | Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; выполняется требование познавательной задачи. | Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях после выполнения задания. |
| 5 | Переопределение практической задачи в познавательную. | Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней. | Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет. |
| 6 | Самостоятельная постановка новых учебных целей. | Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы. | По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы; учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях. |

**3.Уровни сформированности учебных действий**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Уровень** | **Название уровня** | **Основной диагностический признак** | **Дополнительные диагностические признаки** |
| 1 | Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности. | Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий. | Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них; не с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми. |
| 2 | Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем. | Содержание действий и их операционный состав осознаются; приступает к выполнению действий, однако без помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно. | Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют. |
| 3 | Неадекватный перенос учебных действий. | Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приноровить его к условиям конкретной задачи. | Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно |
| 4 | Адекватный перенос учебных действий. | Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя. | Достаточно полно анализирует условия задачи и соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действ. |
| 5 | Самостоятельное построение учебных действий. | Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу. | Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно. |
| 6 | Обобщение учебных действий. | Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа. | Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач. |

**4.Уровни сформированности действий контроля**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Уровень** | **Название уровня** | **Основной диагностический признак** | **Дополнительные диагностические признаки** |
| 1 | Отсутствие контроля. | Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторённых действий. | Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторённых действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников. |
| 2 | Контроль на уровне непроизвольного внимания. | В отношении многократно повторённых действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и непроизвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий. | Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет. |
| 3 | Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. | При выполнении нового действия введённая его схема осознаётся, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение проделывает, ошибки исправляет и обосновывает. | В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после её решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторённых действиях ошибок не допускает или легко их исправляет. |
| 4 | Актуальный контроль на уровне произвольного внимания. | Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщённую его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок. | Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует её адекватность новым условиям. |
| 5 | Потенциальный рефлексивный контроль. | Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы. | Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям. |
| 6 | Актуальный рефлексивный контроль. | Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи, и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно. | Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий ещё до начала их фактического выполнения. |

**5.Уровни сформированности действия оценки**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Уровень** | **Название уровня** | **Основной диагностический признак** | **Дополнительные диагностические признаки** |
| 1 | Отсутствие оценки. | Ученик не умеет, не пытается, и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя. | Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи. |
| 2 | Неадекватная ретроспективная оценка. | Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя. | Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи. |
| 3 | Адекватная ретроспективная оценка. | Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия. | Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников. |
| 4 | Неадекватная прогностическая оценка. | Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия. | Свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи; пытаясь оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя. |
| 5 | Потенциально-адекватная прогностическая оценка. | Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия. | Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом. |
| 6 | Актуально-адекватная прогностическая оценка. | Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия. | Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, исходя из чёткого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения. |