

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

South Ural Scientific Center

Russian Academy of Education (RAE)

V. S. Tsilitsky

FEATURES OF FORMATION OF REFLECTION
UNDER NORMAL AND DISTURBED DEVELOPMENT
(BASED ON THE EXAMPLE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN
WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENT)

Monograph

Chelyabinsk

2023

Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

В. С. Цилицкий

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ
ПРИ НОРМАЛЬНОМ И НАРУШЕННОМ РАЗВИТИИ
(НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА)

Монография

Челябинск
2023

УДК 159.97 : 376.3

ББК 88.7+88.6

Ц60

Рецензенты:

д-р психол. наук, профессор В. И. Долгова;

д-р психол. наук, профессор С. Н. Сорокоумова;

д-р пед. наук, профессор Е. А. Шумилова

Цилицкий, Виталий Сергеевич

Ц60 Особенности формирования рефлексии при нормальном и нарушенном развитии (на примере младших школьников с нарушением интеллекта) : монография / В. С. Цилицкий ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 139 с. : ил.

ISBN 978-5-907610-95-8

Монография посвящена проблеме исследования особенностей формирования рефлексии при нормальном и нарушенном развитии (на примере младших школьников с нарушением интеллекта). Проведен теоретический анализ феномена рефлексии в междисциплинарном аспекте, выявлены закономерности развития рефлексии в онто- и дизонтогенезе (на примере нарушения интеллекта), проведено эмпирическое исследование рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта и разработана программа по ее развитию. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения особенностей рефлексии у различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья. Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов и ссузов.

УДК 159.97 : 376.3

ББК 88.7+88.6

ISBN 978-5-907610-95-8 © Цилицкий В. С., 2023

© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2023

Содержание

<i>Введение</i>	7
.....	
1 Теоретический анализ проблемы изучения особенностей рефлексии детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	13
.....	
1.1 Понятие рефлексии в междисциплинарных исследованиях	13
.....	
1.2 Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков в онтогенезе	37
.....	
1.3 Клинико-психологическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта	51
.....	
1.4 Особенности формирования рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта	59
.....	
<i>Выводы по главе 1</i>	70
.....	
2 Организация и проведение исследования особенностей рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта	73
.....	

2.1 Организация, методы и методики исследования	73
.....	
2.2. Анализ результатов диагностики исследования особенностей рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	85
.....	
2.3 Программа развития рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.....	97
.....	
2.4 Результаты повторной диагностики исследования особенностей рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	106
.....	
Выводы по главе 2	112
.....	
Заключение	115
.....	
Библиографический список	120
.....	
Приложение А «Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова»	135
.....	
Приложение Б «Для записей»	138
.....	

Введение

На протяжении почти десяти лет в Российской Федерации в условиях социально-экономических преобразований постоянно повышаются требования к качеству обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ) с целью их эффективной социализации и интеграции в социокультурную среду.

Федеральные нормативно-правовые акты последних лет подчеркивают необходимость разработки и внедрения инновационных форм коррекционно-психологической работы, направленной на преодоление социальной изоляции лиц с ОВЗ, их реабилитации и интеграции в общество. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для детей с ОВЗ устанавливают требования к их образовательным результатам, которые представляют собой совокупность двух компонентов: академических и жизненных навыков.

Социальный заказ государства требует совершенствования содержания, методов, форм и приемов психологической помощи детям с ОВЗ, в том числе и обучающимся с нарушением интеллекта, что нашло отражение в исследованиях ученых Л.Б. Баряевой, И.Л. Баскаковой, И.М. Бгажноковой, Е.Ф. Войлоковой, Т.Н. Головиной, Е.Л. Гончаровой, Е.А. Екжановой, О.И. Кукушкиной, В.И. Лубовского, Н.Н. Малофеева, Ю.Т. Матасова, А.Р. Маллера, Н.Г. Морозовой, О.С. Никольской, Л.И. Плаксиной, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко, Е.А. Стребелевой, В.А. Сумароковой, М.П. Феофанова, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицыной и др.

Проблема формирования рефлексии является одним из направлений психологических исследований. Изучение рефлексивных структур и динамики их развития представляет большой теоретический и практический интерес, поскольку позволяет глубже понять механизмы формирования личности.

В психологической науке имеется достаточное количество общепсихологических исследований по рефлексии и рефлексивности (Дж. Холмс, Ч. Кули, А. Бузман, Т. Ньюком, Дж. Локк, Г.П. Щедровицкий, В.В. Столин, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, и др.). Однако работы, посвященные рефлексии лиц с нарушением интеллекта, еще не нашли отражения в клинической и специальной психологии.

В исследованиях И.А. Зимней, Э.И. Манаповой, М.С. Миримановой, В.С. Мухиной, М.А. Холодной, А.С. Шарова и др. показано, что рефлексия является механизмом развития «самоорганизующихся» личностных систем, направленных также на саморегуляцию и самоконтроль собственной деятельности. Отсюда ученые подтвердили, что формирование рефлексивных навыков и умений является базовым условием социализации личности.

Однако у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются трудности в формировании и развитии механизмов саморегуляции, лежащих в основе рефлексии, обусловленные психологической недоразвитостью, стойкими и необратимыми нарушением познавательной деятельности, трудностями социальной адаптации. (И.М. Соловьев, Ю.П. Лаужикас, В.И. Лубовский, М.Г. Царцидзе).

Целью настоящего исследования стало изучение особенностей формирования рефлексии при нормальном и нарушен-

ном развитии (на примере младших школьников с нарушением интеллекта). Объектом исследования выступает рефлексия при нормальном развитии и у младших школьников с нарушением интеллекта. Предметом данного исследования стали особенности рефлексии в онто- и дизонтогенезе (на примере младших школьников с нарушением интеллекта).

В ходе исследования была обоснована научная гипотеза о том, что существуют специфические особенности формирования рефлексии при нарушенном развитии (младшие школьники с нарушением интеллекта).

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы изучения особенностей рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

2. Выявить особенности развития рефлексии в онто- и дизонтогенезе (на примере обучающихся с нарушением интеллекта).

3. Провести эмпирическое исследование рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта, осуществить анализ результатов исследования.

4. Разработать программу по развитию рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Методы исследования: теоретические – анализ литературы и экспериментальных данных по теме исследования, анализ нормативно-правовой документации, ретроспективный, системный, понятийно-терминологический анализ, историко-аналитический метод, метод периодизации, синтез, индукция, дедукция, формализация, абстрагирование, конкретизация,

сравнение, моделирование, обобщение; эмпирические – (беседа, опрос, анкетирование, тестирование, ранжирование); статистические методы обработки результатов исследования (статистических критериев Т-критерия Вилкоксона и Т-критерия Стьюдента).

В исследовании принимали участие 96 обучающихся возрастом от 7 до 11 лет с диагнозом нарушение интеллектуального развития, легкое и 26 обучающихся возрастом от 7 до 11 лет с нормальным психофизическим развитием общеобразовательных школ г. Челябинска.

В рамках проведенного исследования было установлено, что развитие идей рефлексии имеет долгую философскую предысторию и довольно короткую в психологии и педагогике. Рефлексия – неотъемлемый и важный процесс в жизни человека. Для человека это своеобразный способ увидеть и оценить себя со стороны. Рефлексия является источником новых идей. Он дает материал, открытый для наблюдения, критики и последующего изменения, т.е. рефлексия – это механизм, позволяющий сделать неявное знание явным.

В клинической психологии рефлексия является одним из оснований гуманизации отношений субъектов. Она имеет огромное значение на всех жизненных этапах становления, развития и социализации личности, является одним из источников духовно-нравственного воспитания.

Формирование рефлексии в онтогенезе происходит последовательно и усложняется на каждом возрастном этапе соответственно этапам психического развития человека. В ее формировании выделяют этапы, непосредственно пересекающиеся с основными кризисами развития личности. Рефлексия

является онтогенетическим механизмом социализации ребенка. Ведущий вид деятельности непосредственно влияет на формирование рефлексивных навыков и умений. Главную основу развития рефлексии представляют психические процессы: эмоции, воля, уровень притязаний, самооценка и регуляция собственной деятельности.

Исследования по проблеме формирования рефлексии, рефлексивных умений и навыков у детей разного психического дизонтогенеза в специальной и клинической психологии не представлены. Формирование рефлексии и рефлексивных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлено особенностями таких компонентов структуры личности, как эмоциональное развитие, волевое поведение, саморегуляция собственной деятельности, самооценка и уровень притязаний.

Этапы формирования рефлексии у детей с интеллектуальной недостаточностью реализуются не в полной мере, они отстают от возрастных периодов и формируются на деструктивной основе. Рефлексивные способности у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют особенности, обусловленные специфическими аномалиями психического развития.

Также в монографии раскрыта роль рефлексии и рефлексивного процесса, как онтогенетического механизма социализации человека. Определены стадии развития рефлексии в онтогенезе во взаимосвязи с ведущим видом деятельности. Установлено, что основной базис для развития рефлексии представляют, психические процессы: эмоции, воля, уровень притязаний, самооценка и регуляция собственной деятельности. Определено, что рефлексивные умения и навыки у детей с

нарушением интеллекта имеют особенности, вследствие специфических аномалий психического развития. Установлено, что стадии формирования рефлексии у детей с нарушением интеллекта реализуются не полностью, отстают от возрастных сроков и формируются на деструктивной основе.

Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена расширением представления о сущности понятия «рефлексия» и «рефлексивные умения и навыки» на философском, психологическом и педагогическом уровнях; особенностях развития рефлексии в онто- и дизонтогенезе (на примере детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта).

Практическая значимость результатов исследования: результаты исследования могут быть использованы специалистами при построении программы психологического сопровождения обучающихся с нарушением интеллекта, оказании психокоррекционной и психопрофилактической помощи.

1 Теоретические анализ проблемы изучения особенностей рефлексии детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

1.1 Понятие рефлексии в междисциплинарных исследованиях

Понятие рефлексивных умений и навыков в настоящее время является актуальной категорией исследований в психологической науке. Сам термин «рефлексия» необходимо рассматривать, соотнося с такими понятиями, как «рефлексивные умения и навыки», «рефлексивность», «рефлексивное мышление» и др.

Само понятие «рефлексия», сугубо психологические явление, представляющее мыслительный рациональный процесс или акт, направленный на анализ, понимание, осознание себя, собственных действий, поведения, речи, своего опыта, чувств, состояний, способностей, характера, и межличностных отношений. Категория «рефлексивные умения и навыки» используется широко в разных междисциплинарных направлениях (рисунке 1.1).



Рисунок 1.1 — Изучение понятия «рефлексивные умения и навыки» в междисциплинарном аспекте

В философии (Г. Гегель, Э. Гуссерль, Р. Декарт, И. Кант, Дж. Локк, Г.П. Рикер), психологии (В. Вундт, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.), педагогике (А.Г. Асмолов, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Рубцов, Г.С. Сухобская, А.В. Мудрик, А.В. Хуторской и др.), медицине (Е.А. Андриянова, А.С. Баева, А.И. Колчин, и др.), физике (Э.Р. Шрёдингер и др.). Так определение сущности понятия рефлексии позволяет объяснить механизмы формирования личности в процессе ее становления.

В философской науке понятие рефлексии определяется в контексте методологической основы междисциплинарных научных направлений. Так и в качестве объяснительного принципа в некоторых общественных и социогуманитарных науках: психологии, педагогике и т.д.

Рассмотрим развитие понятия «рефлексия» в философии с точки зрения исторического анализа, как показано в таблице 1.1.

Таблица 1.1 — Историографический контекст понятия «рефлексия» в философии

Направления науки	Представители	Ключевые характеристики понятия «рефлексия»
1	2	3
Древнегреческая философия	Сократ (469–399г. до н.э.)	<i>Акт самопознания человека, т. е. познание своей духовной активности в ее познавательной функции</i>
	Платон (428–347 до н.э.)	<i>Свойство самопознания в связи с воспитанием благоразумия, т. е. знание самого себя</i>
	Аристотель (384—322 до н. э.)	<i>Свойство божественного разума, способного обнаружить единство предмета знания, т. е. мыслимого и мысли</i>
	Плотин (205–207 н.э.)	<i>Акт самопознания атрибутом, которого является ум, который способен мыслить тождество самого себя и мыслимого.</i>
Средневековая философия	А. Аврелий (354–430)	<i>Способ существования божественного разума, форма его реализации, т. е. дух познает истину поскольку возвращается к самому себе</i>
	И. С. Эриугена (810–877)	<i>Созерцание своей сущности богом, т. е. акт творения</i>
Философия нового времени	Р. Декарт (1596–1650)	<i>Способность индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, отвлекаясь от всего внешнего, телесного</i>

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3
Эмпириче- ская философия	Дж. Локк (1632–1704)	<i>Внутренний опыт</i> , являющийся основным источником знаний
	Д. Юм (1711–1776)	<i>Идея</i> над впечатлениями получаемая извне
Немецкая классическая философия	Г. Лейбниц (1646–1716)	Некий <i>акт</i> , к тому что происходит в индивидууме
	И. Кант (1724–1804)	<i>Анализ собственных средств</i> познания, т.е. особый вид теоретической ретроспекции
	И. Фихте (1762–1814)	Научные <i>знания</i> о самом себе
	Г. Георг (1770–1831)	<i>Момент познавательного процесса</i> , процедура поиска, абсолютных оснований знания с тем, чтобы построить на них систему всеобъемлющего знания
Диалектиче- ский материализм	К. Маркс (1818–1883) Ф. Энгельс (1820–1895)	<i>Осознание</i> предметно-практического отношения человека к миру, направленное на раскрытие всеобщих «сущностных сил» человека и человечества
Феномено- логическая философия	Г. Эдмунд (1859–1938)	Универсальный <i>способ познания</i> сознания, при котором поток переживания со всеми его разнообразными событиями, становится ясно постигаемыми и анализируемым

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3
Герменевтическая философия	Г. Гадамер П. Рикер К. Ясперс (XX век)	<i>Отношение между смыслом и «Я», это есть функция интерпретации обоснованного смысла</i>
Экзистенциальная философия	Ж. Сартр М. Хайдеггер С. Франк (XX век)	<i>Голос совести, имеющая функцию, контроля сознания. Его функция будить в человеке чувство вины, побуждать и оценивать нравственную позицию</i>
Идеалистическая философия	К. Эрнест (1874–1945)	<i>Способность выделять из всего нерасчленённого потока чувственных феноменов некоторые устойчивые элементы, чтобы, изолировав их, сосредоточить на них внимание</i>
Русская философия	М.К. Мамардашвили Г.П. Щедровицкий И.С. Ладенко, (XX век)	<i>Мировоззренческие чувства личности, выражающие экзистенциально-этические ценности ее бытия и сознания</i>

Анализируя развитие философской мысли, можно сделать вывод, что рефлексия понимается как процесс осмысления, происходящего в его собственном сознании, т.е. это форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своего поведения, культуры человека как его единого целого. Содержание рефлексивного знания у И.С. Ладенко, описано

с позиции индивидуальной чувственной деятельности субъекта, т.е. на основанной на культивировании человеческого сознания и предметного мира [41].

В этом смысле рефлексия раскрывается как философский метод, посредством которого происходит развитие духовного мира человека. Рефлексия, рефлексивность и рефлексирование характерно для философской формы мышления. Вся философская наука есть зеркало разума, а это есть отражение таких категорий, как поведение и содержание эмоций, идей и мыслей, рассуждений, чувств, состояния человека, которые как объективируются в языке и связанных с ним культурных произведениях, так и содержатся в сознании себя.

Развитие научных категорий, изучающих рефлексия способствует ее дальнейшему развитию в философской науке, в связи с этим современными учеными-философами выделяются три основных вида рефлексии:

– *базовая рефлексия*, ведущая к пониманию и анализу знания, рефлексия о границах и смысле;

– *научная рефлексия*, отражающая теоретические знания на основе методов и приемов конкретной области анализа и критики научных исследований;

– *философская рефлексия* есть осознание и понимание конечной основы всей человеческой культуры и мысли.

В работах А.А. Бизяевой отмечается, что в современной мировой философской науке пределы категории рефлексии существенно расширились. Помимо традиционной, ретроспективной функции рефлексии – критического анализа, накопленного наукой знания, активно применяется ее конструктивная,

творческая функция, а именно разработка ценностей, целей, программ и самих средств научной деятельности [9].

В психологии изучение рефлексии представлено неоднозначно. Нами был проведен обобщающий анализ изучения рефлексии с точки зрения его понимания в контексте разных направлений психологической науки. Результаты анализа приведены в таблице 1.2.

Таблица 1.2 — Изучение рефлексии в историческом аспекте психологической науки

Направление психологии	Представители	Ключевые характеристики понятия «рефлексия»
1	2	3
Психология рефлексии	А. Буземан	Всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя
Психология мышления	Д. Дитрих	Способность думать о своем собственном мышлении с целью его совершенствования
Интроспективная психология	В. Вундт, Э. Титченер Ф. Brentano Л.М. Лопатина Г.И. Челпанова	Особый источник знания, являющийся внутренним опытом индивидуума, который в отличие от внешнего, основан на свидетельствах органов чувств
Прагматическая психология	Дж. Джон Л.Н. Алексеева И.Н. Семенов	Сознательное регулирование и контролирование своего мышления, с точки зрения его содержания, так и его средств
Психология творчества	И.С. Ладенко А. Пономарев	Фактор продуктивности мыслительной деятельности

Продолжение таблицы 1.2

1	2	3
Психология личности	С.В. Кондратьева В.А. Кривошеев Б.Ф. Ломов	Гарант позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как пронизательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека и др.
Психология развития	Н.И. Гуткина Е.Р. Новикова И. Н. Семенов С. Ю. Степанов А. Б. Холмогорова В. К. Зарецкий	Процесс переосмысления, это механизм не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур но и интеграции «я» в неповторимую целостность
Социальная психология	Д. Холмс Т. Ньюком Ч. Кули	Форма осознания действующим субъектом – лицом или общностью –того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями
Педагогическая психология	Ю.Н. Кулюткин Г.С. Сухобская	Способность субъектов педагогического процесса дать себе и своим поступкам объективную оценку
Патопсихология	Б.В. Зейгарник	Форма психической деятельности, проявляющаяся в стремлении к постоянному анализу своих мыслей, поступков, переживаний, эмоций

С позиции разных направлений психологии, рефлексия рассматривается, как процесс переосмысления (Н.И. Гуткина, Е.Р. Новикова и др.) сознательного регулирования (Л.Н. Алексеева, Дж. Дьюи, и др.); как форма психической деятельности и как форма осознания (Б.В. Зейгарник, Т. Ньюком Д. Холмс,); как базис позитивных межличностных контактов (В.А. Кривошеев, Б.Ф. Ломов).

Несмотря на многочисленные исследования рефлексии в разных направлениях психологической науки, научных изысканий в области специальной психологии, изучающей различные варианты психического дизонтогенеза с особенностями формирования рефлексии нами не обнаружено.

Педагогическая психология уделяет большое внимание вопросам изучения рефлексии. Идеи Дж. Дьюи представляют большой интерес для образовательной практики. Он один из первых обратился к рассмотрению понятия рефлексии. В своих работах автор охарактеризовал дефиницию рефлексии и механизм рефлексирования, выделив факторы рефлексивного развития, раскрыв этос рефлексивного мышления [29].

Для понимания сущности рефлексии в образовательном процессе обратимся к его структуре и реализуемому в нем педагогическому взаимодействию. Так рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями. Учитывая, что процесс обучения предполагает деятельностный обмен между учителем и обучающимися,

в структуре педагогической рефлексии выделяют несколько ее типов (рисунок 1.2).



Рис. 1.2 — Структурная схема рефлексии в педагогическом процессе

В педагогической психологии функциональная конфигурация рефлексии в образовательном процессе является важнейшим условием развития участников образовательных отношений. У А. А. Бизяевой рассмотрена роль рефлексии в учебном процессе [10], что показано в таблице 1.3.

Таблица 1.3 — Функции рефлексии в педагогической психологии (по А. А. Бизяевой)

Функция	Ключевая идея
Диагностическая	Выявление уровня взаимодействия между участниками педагогического процесса, уровня эффективности данного взаимодействия, отдельных педагогических средств
Проектировочная	Моделирование, проектирование предстоящей деятельности, взаимодействия, целеобразование в деятельности
Организаторская	Выявление способов и средств организации продуктивной деятельности и взаимодействия
Коммуникативная	Условие продуктивного общения педагога и воспитанника
Смысло-творческая	Формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия
Мотивационная	Определение направленности и целевых установок деятельности
Коррекционная	Побуждение участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности, осуществляемого взаимодействия

В работе Б.П. Ковалевой акцент С.В. Кондратьева на виды педагогической рефлексии неоднозначен:

– *социальная чуткость* (педагоги переосмысливают и пересматривают свои мысли и взгляды на учащихся в процессе общения со студентами);

– *коммуникативная* (субъект осознает, как его видят, оценивают и интерпретируют другие);

– *личностная* (познание собственного сознания и поведения, самопознание) [38].

В *педагогике* рефлексия связана с педагогической деятельностью учителя и учебной деятельностью учащихся. Исследования А.Г. Асмолова, И.К. Журавлевой, Л.Н. Куликовой, И.Я. Лернера, Ю.А. Поляковой, В.В. Рубцовой, А.В. Мудрика стремились к изучению рефлексии в образовательной деятельности. Авторы раскрывают понятие «рефлексия» как компонент интеллектуальной деятельности, делая акцент на самосознании в разрезе когнитивных и межличностных систем.

Применительно к образовательной деятельности и деятельности учителей рефлексия в учебном процессе может пониматься тремя способами, где рефлексия рассматривается как:

- активность;
- компоненты педагогической компетентности учителя;
- психологическая реконструкция личности обучающихся;

В исследовании Л.П. Гимпель [19] понятие рефлексивного механизма рассматривается через:

– процессы и результаты, посредством которых взаимодействующие участники образовательных отношений определяют собственное состояние развития, и причины, обеспечивающие это состояние;

– процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия по сложившейся ситуации;

– взаимную презентацию взаимодействия участников в процессе обучения;

– размышлении педагогов о внутреннем мире и состоянии развития учащихся, и наоборот.

Анализируя формы рефлексии в учебном процессе И. С. Ладенко подчеркивает, что:

– ситуационная рефлексия, как «мотивация» и «оценивание самого себя», принимается через соучастное взаимодействие самого индивида в персональной ситуации его развития, понимание и принятие себя в своей деятельности, анализ текущей ситуации и событийного ряда принципу «здесь и сейчас»;

– обеспечивает непосредственное участие субъекта в ситуации, понимание ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. отражение «здесь и сейчас»;

– ретроспективное отражение, используемое для анализа и оценки осуществленных действий и событий, произошедших в прошлом;

– опережающая или перспективная рефлексия, т.е. обдумывания предстоящего хода событий, собственной деятельности о предстоящей деятельности, планомерное проектирование собственного будущего и форсайт событий [41].

Говоря о социализации личности в образовательном процессе и о социальном воспитании А.В. Мудрик понимает рефлекссию как «внутренний диалог», в котором рассматриваются, оцениваются, принимаются или отвергаются те или иные аспекты, присущие институтам, обществу и человеку [50]. Это внутренний диалог многих видов между разными «я» и реальными или воображаемыми людьми и т. д. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в соответствии со своим восприятием и переживанием действительности.

Кроме того, для изучения рефлексии представляется важным изучить его общую категорию, как категорию рефлексивного механизма. А.С. Шаров изучал явление рефлексивного

механизма и дал ему четкое определение. Механизм рефлексии автор считает самоорганизацией преднамеренной мыслительной деятельности, которая осуществляется на всех уровнях психики для достижения синергизма в процессе взаимодействия людей и мира, проявляющегося в построении и соединении [87]. Граница, их организация находится в процессе перехода к собственной деятельности. Если попытаться выделить порядок работы рефлексивного механизма, то эти этапы, как отмечает А.С. Шаров представляют единой системное содержание, которое показано в таблице 1.4.

Таблица 1.4 — Этапы рефлексивного механизма (по А. С. Шарову)

Этап рефлексивного механизма	Общая характеристика
1	2
Интенция	Направленность на значимый для человека объект и его границы. На данном этапе человек и выходит за рамки выполняемой им деятельности. Происходит выделение рефлектируемого объекта или деятельности, т.е. можно сказать, что осуществляется первичная категоризация
Определение и пространствание границ рефлектируемой активности	Выделение объекта, определение границы его взаимодействия с другими объектами, а далее выделение качества и свойства объекта, его особенности и атрибуты
Собирание и связывание границ	На данном этапе рефлексивная активность направлена на конструирование и реконструирования целостного процесса, а не на его отдельные элементы

Продолжение таблицы 1.4

1	2
Организация и систематизация границ	В процессе осмысления и переосмысления взаимосвязей между элементами, смыслы оплотняются и обобщаются. В этом движении человек выходит на системообразующее начало или основание своей активности
Схематизация рефлексивного содержания	Проводится за счет использования разных знаковых средств: образов, символов, схем, языковых конструкций
Объективизация рефлексивного процесса	Процесс и результат рефлексивной активности становится доступен человеку, т.е. репрезентируется ему

Анализ научных работ Г.П. Щедровицкого, посвященных экспериментальному изучению рефлексии показал, что данное явление в следующих основных аспектах:

Кооперативность – рассматривается как анализ позиции находясь в которой индивид переходит от объект-субъектных к субъект-субъектным отношениям. При построении групповой и коллективной деятельности происходит кооперация совместных действий, определение профессиональной позиции и роли субъектов в динамике группового взаимодействия (Е. Н. Емельянов, А. В. Карпов, В. Е. Лепский, В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий и др.).

Коммуникативность – связана с определенным состоянием человеческого познания и проявляется через межличностное общение и взаимодействие (Г. М. Андреева, А. А. Богалев и др.).

Когнитивная – рефлексия, как способность субъекта выделять, анализировать и соотносить собственные действия с объективной ситуацией. (А. В. Брушлинский, Т. В. Корнилова, Ю. Н. Кулюткин, А. М. Матюшкин, И. Н. Семенов и др.).

Личностная – проектирование новых состояний и образов себя самого посредством проявления активной позиции и деятельности, освоение новых действий и знаний о зоне фронтальной актуальности (В. М. Аллахвердов, Ф. Е. Василюк, Н. И. Гуткина, В. В. Знаков, Д. А. Леонтьев, В. Ф. Петренко, В. А. Петровский, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. С. Шаров и др.).

Отсутствие единых воззрений на категорирование и классифицирование рефлексии и рефлексивности определяет несколько точек зрения на рассмотрение этого феномена. Так в своей классификации С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов рассматривает отражение через связь и представление:

– *совместная рефлексия* рассматривается как «выход» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» извне, новое положение как в плане прошлой деятельности, уже завершённой, так и в будущей, прогнозируемой. активность. обеспечить взаимопонимание и координацию действий в условиях совместной деятельности.

– *рефлексия общения* считается важнейшей частью разработанной теории общения и межличностного общения, охарактеризованной А.А. Бодалева является уникальное качество человеческого познания у человека.

– *личностная рефлексия* рассматривается как исследование действий субъекта, его личных образов.

– *интеллектуальная рефлексия* рассматривается как знание об объекте и способах действия.

Н. И. Гуткина в научно-теоретические и экспериментальные исследования классифицирует рефлексию следующим образом [25]:

– *логическая* – рефлексия со стороны мышления, предметом которой является деятельность личности.

– *личностная* – рефлексия на ту область аффективного поля, которая необходима, связанная с методами развития сознания.

– *межличностная* – отражение и отрефлексирование состояния другого человека.

В своем исследовании И. С. Ладенко описывает *интрасубъективные* и *интерсубъективные* форматы рефлексии [41]. В *интрасубъективной форме* различают корректирующие, факультативные и дополнительные. Корректирующая рефлексия является средством приспособления выбранного метода к конкретным условиям. С помощью избирательного мышления выберите один, два или более способов решения проблемы. Дополнительные отражения усложняют выбранный метод, добавляя в него новые элементы.

Интерсубъективные формы представлены размышлениями о сотрудничестве, противостоянии и реагировании. Совместная рефлексия обеспечивает единство двух и более субъектов для достижения общей цели. Конкурентная рефлексия служит самоорганизации субъектов в условиях конкуренции или конкуренции. Противоположная рефлексия – это средство борьбы двух или более субъектов за овладение или подчинение чего-либо.

На основании исследований Н.И. Гуткина, И.С. Ладенко, С.Ю. Степанова, И.Н. Семенова, Г.П. Щедровицкого мы провели сравнительный анализ рефлексивных умений, выделяемых современными учеными, который сведен в таблицу 1.5.

Таблица 1.5 — Сравнительная характеристика рефлексивных навыков и умений

Вид	Авторская характеристика рефлексивных умений и навыков			
	Г. Л. Маршанова (2012)	К. М. Татаурова (2010)	А. А. Толстенева (2013)	Т. Ф. Ушева (2007)
1	2	3	4	5
Интеллектуальные	<p>1. Самостоятельно организовать учебную деятельность (от постановки цели до получения результатов и рефлексии);</p> <p>2. Адекватно участвовать в коллективной деятельности с учетом индивидуальных особенностей партнеров по деятельности, воспринимать иные мнения и идеи;</p>	<p>1. Определение основания деятельности;</p> <p>2. Оценка собственной позиции;</p> <p>3. Умение прогнозировать последующий ход событий.</p>	не обозначены	<p>1. Определение основания деятельности;</p> <p>2. Оценка собственной позиции;</p> <p>3. Умение прогнозировать последующий ход действий;</p> <p>4. Умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана.</p>

Продолжение таблицы 1.5

1	2	3	4	5
Кооперативные	<p>3. Организовать контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, взаимопомощь;</p> <p>4. Оценивать свою деятельность, объективно определять свой вклад в общий результат;</p> <p>5. Соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности;</p>	<p>1. Самоопределение при решении проблемных ситуаций;</p> <p>2. Умение разработать алгоритм, как любого члена группы, так и для всей группы целиком;</p> <p>3. Осуществлять пошаговую организацию деятельности;</p> <p>4. Соотносить результаты с целью деятельности.</p>	не обозначены	<p>1. Самоопределение в рабочей ситуации;</p> <p>2. Умение удерживать коллективную задачу;</p> <p>3. Умение принимать ответственность за происходящее в группе;</p> <p>4. Умение осуществлять пошаговую организацию деятельности;</p> <p>Умение соотносить результаты с целью деятельности.</p>

Продолжение таблицы 1.5

1	2	3	4	5
Коммуникативные	<p>6. Оценивать и корректировать свое поведение в социальной среде в соответствии с нравственными и правовыми нормами;</p> <p>7. Выявлять проблемы собственной деятельности и устранять их;</p> <p>8. Использовать свои права и выполнять свои гражданские обязанности;</p> <p>9. Определять сферу своих интересов и возможностей</p>	не обозначены	<p>1. Умение оценить ответную реакцию собеседника;</p> <p>2. Умение контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи;</p> <p>3. Умение корректировать техники общения</p>	<p>1. Умение «встать на место другого»;</p> <p>2. Проявление эмпатии;</p> <p>3. Понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия;</p> <p>4. Анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях;</p> <p>5. Понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития.</p>

Продолжение таблицы 1.5

1	2	3	4	5
Личностные		1. Умение анализировать себя; 2. Адекватное самовосприятие; 3. Умение определять и анализировать причины своего поведения; Уметь определять и анализировать собственные ошибки	Не обозначены	1. Умение анализировать себя; 2. Адекватное самовосприятие; 3. Определение и анализ причины своего поведения 4. Определение и анализ допущенных ошибок

Понятие «*умение*» в науке раскрывается не однозначно. Различные подходы к интерпретации можно найти в работах Б. Г. Ананьева, А. С. Белкина, Н. М. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, К. К. Платонова и др. Общий характер понятия «*умение*» дается в определении энциклопедического словаря педагогики: «Обеспеченное сочетанием приобретенных знаний и умений является овладеваемым одним средством выполнения действия». А. С. Белкин подчеркивает связь навыков с действием, целью деятельности и контекстом – «Навык <...> есть способность человека эффективно выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями. Навык, реализованный как автоматически выполняющийся компонент действия, как новый способ движения, достигаемый за счет многократных повторений, является характеристикой навыков. Опыт использования полученных знаний, умений и навыков в новых условиях обеспечивает мотивационно-личностные характеристики компетентности и может быть описан как рефлексивный компонент компетентности [5].

По мнению И. А. Садовской рефлексивные умения – это способы осмысления познавательных процессов окружающего мира, развитие которых происходит за счет суммы знаний, умений и навыков, приобретаемых в области познавательного и чувственного опыта. Особенности, основанные на рефлексивных навыках и способностях описанные в исследованиях Г. Л. Маршановой, К. М. Татауровой, А. . Толстеновой, Т. Ф. Ушевой описаны в таблице 1.6.

Таблица 1.6 — Виды рефлексивных умений и навыков и их характеристика

Интеллектуальные	Кооперативные	Коммуникативные	Личностные
1. Определение основания деятельности; 2. Оценка собственной позиции; 3. Умение прогнозировать последующий ход действий; 4. Умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана.	1. Самоопределение в рабочей ситуации; 2. Умение удерживать коллективную задачу; 3. Умение принимать ответственность за происходящее в группе; 4. Умение осуществлять пошаговую организацию деятельности; 5. Умение соотносить результаты с целью деятельности.	1. Умение оценить ответную реакцию собеседника; 2. Умение контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи; 3. Умение корректировать техники общения.	1. Умение анализировать себя; 2. Адекватное самовосприятие; 3. Определение и анализ причины своего поведения 4. Определение и анализ допущенных ошибок

В научных работах Т.Ф. Ушева указывает, что рефлексивные умения помогают осознать свою уникальность, индивидуальность и предназначение, которые проявляются через

анализ предметной деятельности [78]. Сформированные рефлексивные умения позволяют им самостоятельно формулировать цели и результаты дальнейшей работы, корректировать свой образовательный маршрут, а это, в свою очередь, делает их ответственными и успешными не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни. Рефлексивные умения выполняют адаптационную функцию, и правильное формирование последних способствует успешной адаптации ребенка к новым условиям и новым видам деятельности.

Подводя итоги анализа понятия «рефлексия», можно сделать следующие выводы:

во-первых, развитие идей рефлексии имеет долгую философскую предысторию и довольно короткую в психологии и педагогике;

во-вторых, рефлексия является неотъемлемым и важным процессом в жизни человека. Для человека это своего рода способ увидеть и оценить себя со стороны;

в-третьих, рефлексия выступает источником новых идей. Она предоставляет материал, открытый для наблюдения, критики и последующего изменения, т.е. рефлексирование – это механизм, позволяющий сделать неявные знания явными;

в-четвертых, в педагогике рефлексия является одной из основ гуманизации отношений между субъектами образовательного процесса. Имеет большое значение на всех жизненных этапах формирования, развития и социализации личности; это один из источников духовно-нравственного воспитания.

1.2 Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков в онтогенезе

Чтобы полностью понять психологические особенности категориальных состояний рефлексии, важно понять возрастные особенности развития данного феномена в онтогенезе. Г. С. Пьянкова проанализировала работы, посвященные изучению особенностей и закономерностей развития рефлексии на разных этапах онтогенеза, утверждая, что формирование ее формирование в онтогенезе проходит через ряд последовательно следующих стадий возрастных комплексов [60], соотнося их с фазами интеллектуального развития человека (М. Н. Аплетаев, В. Г. Богин, Н. В. Дорофеева, Ж. Пиаже, А. З. Зак, В. В. Давыдов, Е. И. Исаев, Н. В. Репкина, В. И. Слободчиков и др.).

Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков в своем исследовании выделили основные этапы онтогенеза [70], диссоциированная основа которых может служить кризисной точкой в развитии личности: от рождения до года; от 1 до 3 лет; от 3 до 7 лет; от 7 до 10-11 лет; от 12 до 14 лет; от 14 до 17-18 лет; от 18 до 25-27 лет; от 28 до 45 лет; от 45 до 55-65 лет; с 60-65 лет до конца жизни. В зависимости от индивидуальных особенностей психологического развития эти возрастные этапы могут различаться (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков).

Г. С. Пьянкова в своих работах рассуждает о том, что на каждом возрастном этапе развитие рефлексии имеет свою специфику и виды проявления [60], непосредственно связанные с сензитивностью возраста, ведущей деятельностью, социальной

ситуацией развития (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). В современных психолого-педагогических исследованиях по изучению развития рефлексии на ранних этапах онтогенеза ребенка уделено очень мало внимания. Исследований экспериментально-эмпирического плана не проводилось. Имеется всего несколько работ теоретического характера (Н. В. Дорофеева, В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков). Наиболее полно и многогранно исследована проблема развития рефлексии как компонента теоретического мышления у младших школьников в работах В. В. Давыдова, А. К. Зака, А. В. Захаровой, Н. В. Репкиной, Г. А. Цукерман. Становление личностной и социальной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте наиболее полно представлено в работах В. Бинаса, Н. И. Гуткиной, И. Н. Семенова и др.

Несмотря на многоплановость возможных подходов к исследованию рефлексии в онтогенезе, можно выделить единство авторов в отношении одного из фундаментальных условий развития рефлексии на разных этапах онтогенеза начиная с младенческого возраста – это непрерывное пребывание ребенка в психической общности «Я – Значимый другой». Через осознание ребенком, фиксацию и переживание этой психологической общности: сосуществование ребенка и взрослого становится уникальным пространством, где возрождение, данное природой, протекает как способность отражения культурного самовыражения.

В то же время необходимо понять, что подлинное развитие и овладение рефлексией предполагает не только объективацию «другого», но и отчуждение, освобождение другого и формирование самобытия. Только в этом случае ребенок при-

обретает способность делать предметом изучения собственные мысли и действия (Н. В. Дорофеева, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин и др.).

В психологии считается, что в реальной жизнедеятельности ребенка как развивающейся личности рефлексия проявляется в трех сферах: познании, коммуникации и самосознании.

В первых двух направлениях механизм рефлексивного развития детей формируется в условиях рефлексивного взаимодействия в специально созданной среде. В сфере самосознания формируется механизм внутренней определяющей рефлексии, так как взрослый лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии. Если на первоначальных стадиях развития ребенка все три сферы выступают в слитной и нерасчлененной форме, то в дальнейшем каждая из сфер приобретает все более четкие собственные особенности функционирования и развития. Тенденция к дифференциации сфер определяет возможность существования их относительной самостоятельности, что способствует развитию различных типов рефлексии (интеллектуальной, коммуникативной и личностной) с учетом их познавательной, оценочной и регулятивной функций (В. В. Давыдов, Н. В. Дорофеева, В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухина, Г. С. Пьянкова, Н. В. Репкина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.).

Тенденция к дифференциации областей определяет возможность их относительной самостоятельности, что способствует развитию различных типов рефлексии (интеллектуальной, коммуникативной и личностной) с учетом их познавательной, оценочной и регулятивной функций (В. В. Давыдов,

Н. В. Дорофеева, В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухина, Г. С. Пьянкова, Н. В. Репкина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.)

Онтогенетические уровни рефлексии обуславливаются развитием на данной возрастной стадии других психических функций: восприятия, памяти, мышления, речи, произвольных действий, чувств. То есть они детерминированы степенью развития психики и сознания в целом. Это позволяет рассматривать рефлексию как постепенно развертывающийся во времени психический процесс, характеризующийся все более усложняющимися формами самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции (Р. Бернс, В. В. Давыдов, Ж. Пиаже, С. Э. Ковалев, В. С. Мухина, К. Н. Поливанова, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.).

Стадии развития рефлексии, переход от ее одной онтогенетической стадии к другой не означает механических изменений и их последовательности. Каждая стадия рефлексии определяется не только соответствующим уровнем развития психики личности в целом, но и результатами развития предшествующих, менее сложных стадий рефлексии. Между всеми этапами рефлексии сохраняется глубокая внутренняя преемственность (В. В. Давыдов, Е. И. Исаев, Ж. Пиаже, В. И. Слободчиков и др.).

Научные исследования М. И. Лисиной показали, что самые первые проявления рефлексии наблюдаются у детей дошкольного возраста [42]. Понятно, что в начале этого возраста дети еще не рефлексивны. Это утверждение подкрепляется открытием Ж. Пиаже феномен эгоцентризма мышления ребенка и его эгоцентрической речи, психологическая сущность которых как раз и состоит в неспособности ребенка соотносить

свою точку зрения с точкой зрения других людей, т.е. в его неспособности к децентрации [58].

В дальнейшем способность ребенка идентифицировать себя с окружающими, со сказочными и вымышленными персонажами становится механизмом его социализации. Ребенок часто пытается отождествить себя с картинкой, которая производит на него сильное эмоциональное впечатление. Отождествляя, он усваивает большую часть моральных кодексов, на основе которых развивается его личный характер. Приняв этот образ для себя, ребенок начинает через него познавать себя и связывает свое понимание этой нормы поведения со своим поведением. Совмещение своего нравственного «Я» с нормативным и чужим «Я» может вызвать у ребенка большое эмоциональное и психическое напряжение, но является началом развития его способности к рефлексии. Возникающая рефлексия направлена на формирование представления дошкольника о самом себе и его отношении к себе и по существу является первой саморефлексией онтогенетики.

Дошкольный возраст является периодом неразвитой, спонтанной рефлексии. В этом возрасте наступает кризис «Я сам». Это значит, что ребёнок становится самостоятельным субъектом и ощущает себя таковым. Он уже усвоил всё, что можно усвоить, функционируя в диаде мать-дитя, освободился из неё, и теперь обладает самостоятельным индивидуальным человеческим сознанием. Но полноценной, развитой рефлексии у него ещё пока нет. Он учится функционировать во внешнем мире, осваивая главные смыслы отношений между людьми.

По-настоящему рефлексия начинает развиваться тогда, когда ребёнок начинает учиться. Учение – результативная

по своей сути деятельность. Рефлексия, присущая взрослому человеку, начинает формироваться в младшем школьном возрасте.

На этапе начальной школы способность детей к рефлексии приобретает новые характеристики. Главным фактором его развития является сама учебная деятельность, успешное ведение которой способствует развитию интеллектуального мышления. Новый вид мышления проявляется в нахождении и прослеживании основ собственной мыслительной деятельности при решении учебных задач. Рефлексия, наряду с умственными действиями анализа и планирования, является психическим новообразованием этого возраста. В исследовании В. В. Давыдова было подтверждено, что к окончанию начальной школы чуть более половины обучающихся владели интеллектуальной рефлексией.

В подростковом возрасте одним из новообразований является осознанная рефлексия. В культурно-психологической концепции Э. Шпрангера (1921) одним из новообразований подросткового возраста является рефлексия. Также в культурно-исторической теории Л. С. Выготского (1930) одним из новообразований этого возраста описана рефлексия. При этом развитие подростковой психики, как у Л. С. Выготского, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, но также, в связи с перерождением самосознания подростка, становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей [16].

В основе развития самосознания, центрального, по мнению Л. И. Божович, новообразования подросткового возраста, лежит развитие рефлексии, побуждающей понять самого себя

и быть на уровне собственных требований к себе, то есть достигнуть избранного образца. Концепция подросткового возраста Д. И. Фельдштейна выделяет одним из важных механизмов самосознания рефлексия, представляющую собой как форму осознания подростком своего внутреннего мира, так и форму понимания внутреннего мира других людей.

Специфика подросткового возраста, описанная В. И. Слободчиковым и Г. А. Цукерман с позиций интегральной периодизации общего психического развития, обозначена формированием нового типа познавательных интересов, которые приводят к возникновению внутренней рефлексии [70].

Рефлексивность описывается как некоторая обращенность на внутренние основания своих действий и поступков, создающая предпосылку для изменения отношений подростка с окружающей действительностью. Приблизительно в том же ключе находим описание социальной ситуации развития подростков в подходах В. С. Мухиной и К. А. Хвостова. Подростковый возраст характерен активным ростом самосознания. Средством его развития становится личностная рефлексия. Подросток углубленно изучает себя, обогащая самосознание новым материалом. Он изучает свои личностные особенности, свои отношения с окружающими, свои возможности и притязания, свои сильные и слабые стороны. Рефлексия его простирается также в прошлое и в будущее: она соединяет его переживания о себе в детстве с его ожиданиями от себя во взрослой жизни.

Содержательный план рефлексии достаточно обширен, подросток анализирует окружающий мир, других людей, самого себя и даже собственную рефлексия. Особенностью ре-

флексии в это время является ее насыщенная эмоциональность. Стремительно изменяющаяся внешность, восприятие себя другими, способности и успехи в учебе постоянно находятся в фокусе рефлексии и вызывают острые переживания, которые, в свою очередь, тоже подвергаются рефлексии. Другой особенностью подростковой рефлексии является ее свободная ассоциативность. Подросток погружается в свои мысли, текущие в разных направлениях в зависимости от душевных переживаний или внешних обстоятельств. Однако центром притяжения рефлексии подростка является он сам, его личность. Именно в рефлексии подросток удовлетворяет потребность в самоидентификации: его более всего сейчас интересует собственное «Я». Подросток стремится понять себя. «Кто Я?» - становится главным вопросом этого возраста. Бесспорно, рефлексивные способности неодинаковы у подростков. Интенсивность и широта рефлексии в отрочестве напрямую связана с особенностями воспитания в детстве: семейными традициями чтения хороших книг и их обсуждения, развитого внимания к чувствам и мыслям других людей, восторженного удивления в открытии мира. Но все же одно обстоятельство характерно для всех подростков – данная им от природы возможность в сравнительно малый срок небывало поднять себя в духовном развитии.

В юном возрасте происходит становление человека как личности, как гражданина. Без преувеличения этот период называют вторым рождением личности. Важнейшей духовной задачей юности становится личностное и профессиональное самоопределение. Юноша стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям. Среди молодежи остро ощущается вопрос выбора

жизненных ценностей. В юности человек четко определяется в категориях добра и зла, чести и стыда, прав и обязанностей, выбирает свое внутреннее место в мире. Для молодого человека эти вопросы становятся как бурным обсуждением со сверстниками, так и обсуждением с самим собой.

И. С. Кон считает, что рефлексия подросткового возраста прodelывает большую умственную работу, и с его помощью может быть осуществлено важнейшее открытие подросткового возраста – открытие внутреннего мира. Зрелая рефлексия юноши полифонична: она позволяет ему тонко преподнести собственные чувства и переживания, беспощадной логикой измерить искренность чужих чувств к нему. Философская отстраненность, чтобы уравновесить его размышления о его экзистенциальной уязвимости. Рефлексия заполняет все пространство внутреннего мира, делая его живым, ярким и порой драматичным.

Изучение особенностей ранней юношеской рефлексии в исследованиях Н. И. Гуткиной показало, что рефлексия личностного плана занимает значительное место у половины опрошенных. Нередко конфликтные ситуации в общении являются предметом самоанализа старшеклассников и побуждают их занимать рефлексивную позицию. Рефлексия в социальном контексте конструктивна: она помогает определить свое место по отношению к внешнему миру. В этом возрасте человек сознательно делает выбор для собственного развития. Этот выбор определяет разрыв в ценностных ориентациях и способности к рефлексии молодежи. Возраст, когда он наиболее плодороден в плане своего духовного потенциала, ничего не дает человеку в развитии рефлексивных способностей и духовности. В. И. Му-

хина констатирует: «В этот период взрослые могут поддерживать психологическое состояние подростков».

Онтогенетический процесс рефлексивного развития не заканчивается в раннем подростковом возрасте, он продолжается, приобретая новые возрастные особенности. После окончания школы молодые люди выбирают разные пути: одни осваивают выбранную профессию в средних и высших специальных учебных заведениях, другие начинают работать самостоятельно. Развитие рефлексивного сознания человека на последующих этапах жизни связано с личностно-профессиональным самоопределением и развитием профессиональной рефлексии в процессе профессионального образования, овладения профессией и творческой самореализации как профессии (Б. Вульфов, Э. Ф. Зеер, А. В. Карпов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, И. А. Савенкова и др.).

Во взрослом возрасте дальнейший прирост рефлексивных способностей и их развитие не так значительно по сравнению с динамикой в подростковом и юношеском возрасте (Т. Пэетер). В своих научных исследованиях М. А. Холодная доказала, что с годами взрослый человек может прибавлять в мере своей житейской мудрости как форме организации интеллектуального опыта, но не в рефлексивных свойствах своего ума: «автоматического» развития рефлексии не происходит. К тому же, как показывает опыт, юношеская рефлексивная устремленность ума с годами притупляется (как случается, например, с юношескими чувствами).

Исходя из основных характеристик рефлексии в разные возрастные периоды психического развития нами был осуществлен обобщающий анализ развития рефлексии на разных этапах возрастного развития человека, как показано в таблице 1.7.

Таблица 1.7 — Закономерности формирования рефлексии на разных этапах возрастного развития ребенка

Возрастной период	Этап онтогенетического развития рефлексии	Ученые	Ключевая характеристика периода
1	2	3	4
Младенчество (0-1 год)	Предпосылки к становлению рефлексии	Е. И. Исаев В. И. Слободчиков	Средства отождествления взрослого с ребенком фиксируют средства обособления самого ребенка (виды сосредоточения и развернутые двигательные программы). Эти средства становятся предпосылками внутренней р. ребенка.
Раннее детство (1-3 года)	Развития способности к рефлексии	Е. И. Исаев В. И. Слободчиков	Для данного возраст средством к развитию р. выступает общение взрослого и ребенка с помощью речи.

Продолжение таблицы 1.7

1	2	3	4
<p>Дошкольный возраст (3-7 лет)</p>		<p>Ж. Пиаже М. И. Лисина</p>	<p>В начале периода дети не рефлексивны. Через идентификацию ребенок познает этические эталоны, на основе которых идет развитие этических качеств. Присваивая себе образ ребенок осознает себя, соотносит свое понимание эталона поведения и свое поведение. На основе соотнесения своего «Я» с эталоном и с «Я» других людей развивается способность к рефлексии. Но полноценной развитой р. нет.</p>
<p>Младший школьный возраст (7-11 лет)</p>	<p>Становление ре- флексивных уме- ний и навыков</p>	<p>В. В. Давыдов</p>	<p>Рефлексивная способность ребенка обогащается новыми качествами. Главный фактор в развитии р. – учебная деятельность. Рефлексивная способность проявляется в поиске и отслеживании оснований собственных мыслительных действий.</p>

Продолжение таблицы 1.7

1	2	3	4
<p>Подростковый возраст (11-15 лет)</p>	<p>Формирование ре- флексивных уме- ний и навыков</p>	<p>Л. И. Божович Л. С. Выготский В. С. Мухина В. И. Слободчиков Д. И. Фельдштейн К.А. Хвостова Г. А. Цукерман Э. Шпрангер</p>	<p>Р. является новообразованием данного воз- раста. Она характерна перерождением само- сознания. У подростка происходит форми- рование нового типа познавательных инте- ресов, приводящих к формированию р. Происходит изменение отношения подрост- ка к окружающей его действительности. В этом возрасте характерен активный рост са- мосознания. Изучение своих личностных особенностей, отношений с окружающими, возможностей и притязаний, сильных и сла- бых сторон. В р. подросток удовлетворяет свою потребность в самоидентификации.</p>
<p>Юношеский возраст (15-17 лет)</p>		<p>Б. Ф. Вульфов Н. И. Гуткина А. В. Карпов И. С. Кон</p>	<p>Р. выполняет духовную функцию, с её по- мощью совершается открытие внутреннего мира. Она дает возможность отобразить и отдифференцировать собственные чувства и</p>

Продолжение таблицы 1.7

1	2	3	4
		И. Н. Семенов В. С. Мухина	переживания и проследить эмоциональную реакцию другого человека по отношению к себе. Р. помогает определить собственную позицию по отношению к внешнему миру.
Взрослый возраст (от 18 лет)	Совершенствование рефлексивных спо- собностей	Т. Пэетер М. А. Холодная	Прирост и развитие рефлексивных способностей не значительно и является результа- том специально организованного обучения.

Таким образом, подводя итоги изучения закономерностей развития навыков и рефлексивных способностей в детском возрасте, можно сделать следующие выводы:

во-первых, формирование рефлексивных умений и навыков в онтогенезе происходит последовательно и усложняется в каждом возрасте по этапам психического развития человека;

во-вторых, в формировании рефлексивных умений и навыков выделяют этапы, непосредственно пересекающиеся с основными кризисами развития личности;

в-третьих, рефлексия есть онтогенетический механизм социализации ребенка;

в-четвертых, основной вид деятельности непосредственно влияет на формирование навыков и рефлексивных способностей.

1.3 Клинико-психологическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта

Понятие «ребенок с нарушением интеллекта», принятое в отечественной и зарубежной клинической психологии, относится к очень разнообразной по составу массе детей. По мнению И. В. Беляковой, В. Г. Петровой, дети с ограниченными интеллектуальными возможностями составляют более 2% от общей численности детского населения [56].

Для детей этой группы характерно наличие органического поражения головного мозга, которое носит диффузный, т. е. распространенный, разлитой характер. Морфологические изменения с неодинаковой интенсивностью захватывают многие участ-

ки коры головного мозга, нарушая их структуру и функции. В исследованиях Ц. В. Кузнецовой, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой, Л. С. Рычковой и др. описаны случаи, когда диффузное, разлитое поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными (ограниченными, местными) нарушениями, иногда захватывающими и подкорковые системы, что обуславливает возникновение у ребенка многообразных, с различной степенью выраженности отклонений, проявляющихся в психической деятельности, преимущественно мыслительной [14].

В России принято делить умственно отсталых детей на олигофренов и неоллигофренов. По мнению И. В. Беляковой, В. Г. Петровой, такое деление целесообразно, так как определяет возможности развития и воспитания детей, их дальнейшей социальной адаптации [56].

Большую часть умственно отсталых детей составляют дети-олигофрены. Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обуславливающее недоразвитие и нарушения психики возникает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в первые полтора года жизни, т.е. до периода становления речи.

Умственная отсталость, которая возникает в более позднем возрасте ребенка, встречается относительно редко. Оно входит в ряд понятий, среди которых есть и деменция (слабумие). Деменция может быть следствием органических заболеваний головного мозга, травм и др. При деменции ребенок прогрессивно деградирует [56].

С 90-х гг. XX в. в России стали пользоваться международной классификацией болезней (МКБ-10). На основании

данной классификации умственно отсталых детей разделяют на четыре группы: с легкой (F.70), умеренной (F. 71), тяжелой (F. 72) и глубокой (F.73) степенью умственной отсталости. Степень выраженности дефекта определяется в соответствии с интеллектуальным коэффициентом ребенка (IQ). При легкой умственной отсталости IQ равен 70, при умеренной – находится в диапазоне от 70 до 50, при тяжелой – в диапазоне от 50 до 25, при глубокой – от 25 до 0.

Разнообразие и полиморфизм состава детей с умственной отсталостью обусловили необходимость разработки ведущими детскими психиатрами (Д. Н. Исаева, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухареву) классификаций умственной отсталости, основанных на клинико-патогенетическом принципе. Также, наряду с общими закономерностями проявлений умственной отсталости, существуют частные, которые нашли отражение в классификации М. С. Певзнер.

В данной классификации автор определяет причины, определяющие особенности различных сторон психической деятельности и поведения детей с интеллектуальной недостаточностью, и облегчает поиск путей коррекционно-воспитательной работы. В данной классификации выделяют пять основных клинических форм олигофрении, для которых характерны следующие признаки:

Неосложненная олигофрения – сбалансированность нервных процессов, относительно полная эмоционально-волевая сфера, легкие нарушения познавательной деятельности, сохранность анализатора, адекватность поведения;

Олигофрения с преобладанием процессов возбуждения или торможения – изменения в поведении и активности.

Наряду с типом возбудимости у ребенка отмечались импульсивность, расторможенность, беспокойное движение, крайняя рассеянность, непослушание и конфликтность. По типу вялости олигофагия характеризуется вялостью, медлительностью, инертностью и снижением работоспособности;

Олигофрения с нарушением функций анализаторов – характерны очаговые поражения в глубине головного мозга. Помимо основного дефекта – нарушения интеллекта, у детей отмечаются нарушения слуха, речи, зрения и опорно-двигательного аппарата;

Олигофрения с психопатоподобным поведением – резкое нарушение эмоционально-волевой сферы, характерно недоразвитие личностных компонентов, снижена критичность к себе и окружающим людям, расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам;

Олигофрения с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга – выраженное нарушение аффективно-волевой сферы, характеризующееся недоразвитием личностных компонентов, снижением критичности к себе и другим, заторможенностью влечений, склонностью к иррациональному влиянию [54].

В силу специфики формирования различных сторон детской психологической деятельности возможности социальной адаптации и прогресса в развитии детей в разных клинических группах будут проявляться по-разному.

Структура психики ребенка с нарушением интеллекта чрезвычайно сложна. Для детей с нарушением интеллекта характерно стойкое нарушение и недоразвитие всех психических процессов. При этом проявляется не только отстава-

ние в развитии, но и своеобразные особенности психических процессов:

Внимание. Трудность привлечения внимания, невозможность длительной активной концентрации, быстрая и легкая отвлекаемость, неустойчивость, рассеянность, низкий объем внимания (И. Л. Баскакова, С. В. Лиепинь, М. П. Феофанов и др.).

Восприятие. Снижена скорость и объем воспринимаемой информации, недифференцированность воспринимаемой информации, нарушено пространственное восприятие и ориентировка в пространстве (К. И. Вересотская, М. М. Нудельман и др.).

Память. Страдает произвольное и непроизвольное запоминание, дети не овладевают приемами осмысленного запоминания, сохраняемые в памяти представления менее отчетливы и менее расчленены, забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме, трудности при воспроизведении последовательности событий (Л. В. Занков, М. И. Кузьмицкая, М. Н. Перова, Ж. И. Шиф, И. М. Яковлева).

Речь. Скучный словарный запас, пассивный словарь превышает активный, фрагментарность речи, структурная неформленность предложений, пропуски главных членов предложения, замедленный тем становления связной речи, большое количество дефектных звуков, искажение звуков и замена, дефекты звукопроизношения сочетаются с нарушениями звуковой структуры слова (Г. И. Данилкина, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. В. Тарасенко, А. П. Федченко, М. П. Феофанов и др.).

Мышление. Недифференцированность обобщений, неполноценность мыслительных процессов (Ю. Т. Матасов, В. Г. Петрова, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, Ж. И. Шиф и др.).

Оценивая особенности формирования рефлексивных умений и навыков, важно ориентироваться на особенности эмоционального развития, волевого поведения, самооценки, регуляции самостоятельности, уровня притязаний у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для оценки особенностей формирования рефлексивных умений и навыков имеет значение остановиться на особенностях эмоционального развития, волевого поведения, самооценке, регуляции собственной деятельности и уровне притязаний детей с нарушением интеллекта.

В исследованиях Т. В. Андрущенко, А. В. Захаровой, Н. В. Карабековой, Г. И. Катрич, В. Н. Лозоцевой, Н. А. Степановой и др. отмечается, что личностные новообразования: самооценка, эмпатия, рефлексия – формируются в тесной взаимосвязи с развитием эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах.

В работах О. К. Агавеляна, Н. Ю. Боряковой, Т. Н. Головиной подчеркивается, что эмоциональное развитие детей с нарушением интеллекта зависит от его возраста, глубины и качественного своеобразия структуры дефекта, характеризуется незрелостью и недоразвитием, дети лишены тонких оттенков эмоций. Эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и резким изменениям, недостаточно дифференцированы. Переживания примитивны, часто неадекватны, непропорциональны воздействиям окружающего мира по своей динамике.

Наблюдаются чрезмерная сила и инертность переживаний, эмоциональных реакций, возникающих по малосущественным поводам, стереотипность и инертность эмоциональ-

ных переживаний или легкость, поверхностность переживаний серьезных жизненных событий. Быстрые переходы от одного настроения к другому. Эмоциональные проявления, учащиеся не контролируют, затрудняются в понимании эмоций людей, сложные эмоции социально-нравственного характера остаются им недоступны.

Э. А. Евлахова, С. Д. Забрамная отмечают, что дети с ограниченными интеллектуальными возможностями нуждаются в одобрении со стороны других так же, как и от самих себя. Характерны предпосылки эмоциональной дезадаптации.

Мотивационно-потребностная сфера у детей с нарушением интеллекта характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформированностью социальных потребностей. Детям свойственна короткая мотивация деятельности, слабая элементарная мотивация отношений. Мотивы к выполнению той или иной деятельности слабо выражены, нестойки и быстро исчерпываются. При выполнении простой однообразной деятельности наблюдается быстрая истощаемость побуждений. (Л. В. Занков, Р. С. Муравьева, И. М. Соловьев).

Волевое поведение характеризуется резким снижением волевой активности, кратковременностью, слабостью волевых процессов. Часто детям не хватает инициативы и не хватает самостоятельности. Почти всегда наблюдается слабость внутренней мотивации, повышенная внушаемость и слабость мотивации, безрассудные поступки и поведение, неспособность противостоять воле другого. Дети проявляют немедленную, резкую, импульсивную реакцию на внешние впечатления.

Усвоение нравственных ценностей, развитие и установление нравственно приемлемых отношений у таких детей затруднены (Я. П. Лаужикас, В. И. Лубовский, И. М. Соловьев, М. Г. Царцидзе и др.)

Самооценка детей с нарушением интеллекта характеризуется контрастными изменениями, недостаточностью, т. е. завышенной оценкой, изменениями на протяжении обучения. Самооценка младших школьников недостаточна, не сформировано правильное представление о способностях.

В период полового созревания она становится более наполненной и зависит от вида выполняемой деятельности. Формирование уровня притязаний умственно отсталого ребенка зависит от предшествующего опыта ребенка - его успехов или неудач в данных видах деятельности (Л. И. Даргевичене, Г. М. Дульнев, Ч. Б. Кожалиева, Н. Л. Коломинский, Ж. И. Намазбаева, Р. Б. Стеркина, И. П. Ушакова, П. А. Чубаров, Ж. И. Шиф и др.).

Обобщая результаты анализа психолого-педагогической литературы по особенностям развития рефлексии и рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта, мы можем сделать выводы о том, что:

- исследование проблемы развития рефлексии и формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта не представлены в специальной психологии;

- основной базис, для развития рефлексии представляют психические процессы: эмоции, воля, уровень притязаний, самооценка и регуляция собственной деятельности.

1.4 Особенности формирования рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта

Аналитический обзор научной литературы по клинической и специальной психологии за период с 1995 по 2023 год позволяет сделать вывод о том, что ученые обращаются к некоторым аспектам рефлексии, рефлексивным навыкам и способностям у учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями:

– Формирование образа Я у умственно отсталых подростков (Ч. Б. Кожалиева, 1995);

– Человеческие отношения среди умственно отсталых детей-сирот (О. В. Барсегян, 2007 г.);

– Особенности сформированности самопознания студенческой молодёжи с задержкой психического развития (Н. Л. Морозова, 2008);

– Особенности эмпатии у умственно отсталых дошкольников (Р. И. Хасанова, 2009);

– Динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости (Т. И. Кузьмина, 2009);

– Особенности личности умственно отсталых подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (О. Д. Плахотина, 2009);

– Характеристика эмоционально-личностной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста (К. Б. Вовненко, 2010);

– Психологические особенности самоотношения у умственно отсталых школьников (М. Н. Кропачева, 2010);

На основе анализа мы выявили определенные закономерности постепенного развития рефлексии у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, обобщенные в табл. 8.

В младенческом возрасте у умственно отсталых детей отсутствует стремление к познанию окружающего мира, нарушение потребности в эмоциональном общении позволяет сделать вывод об отсутствии предпосылок для формирования рефлексии (О. П. Гаврилушкина, А. А. Катаева и др.)

В раннем детстве непосредственно возникают предпосылки для формирования рефлексии. Развитие рефлексии зависит от нового вида деятельности ребенка – овладения ходьбой, научившись ходить, ребенок начинает осваивать окружающее его пространство. В результате начинает развиваться деятельность по манипулированию предметами, но у ребенка нет интереса к манипулированию предметами. У детей наблюдается недостаточное движение к предметам, а также отсутствие целенаправленной деятельности; задержка развития речи непосредственно влияет на формирование рефлексов в этом возрасте (Н. Г. Морозова, Н. П. Сакулина и др.).

Дошкольный возраст характеризуется периодом познания окружающего мира. В этом возрасте под влиянием требований взрослых у умственно отсталых детей появляются первые зачатки рефлексии. Дети начинают развивать навыки самообслуживания и социально приемлемое поведение. В возрасте четырех-пяти лет они начинают сосредотачиваться на поглощении социального опыта и стремятся соответствовать социальным требованиям. Дети реагируют на похвалу, одобрение и порицание. Они ясно выражают свои эмоции. Чувствуя ошибки и неудачи, дети не безразличны, но осознают последние. Трудно регулиро-

вать и собственное поведение (Н. Д. Соколова, Е. А. Стребелева, Г. И. Шинкаренко и др.).

В начальной школе аффективно-волевая сфера незрела и недоразвита. Для этой возрастной группы характерны трудности с контролем своих эмоциональных реакций, резкое снижение волевой активности, низкая самооценка, необоснованные требования. Дети не могут оценить свои силы. Но в этом возрасте школьники уже способны эмоционально реагировать на чужой опыт (И. В. Белякова, В. А. Варьянен, Г. М. Дульнев, Е. А. Евлахова, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, М. Г. Царцидзе, Ж. И. Шиф и др.)

В подростковом и юношеском возрасте дети имеют достаточную самооценку, которая может быть высокой или низкой в зависимости от деятельности подростка. Дети начинают оценивать внутренние (личностные) и внешние качества друг друга (Г. М. Дульнев, Ч. Б. Кожалиева, М. И. Кузьмицкая, Н. Л. Колосминский, Ж. И. Намазбаева, И. П. Ушакова и др.).

Поэтому, учитывая особенности эмоционального развития, волевого поведения, самооценки, регуляции самодеятельности, уровня привлекательности детей с интеллектуальной недостаточностью, составляющие основу формирования индивидуальной рефлексивной способности, мы провели общий анализ специфических закономерности формирования рефлексов у детей разного возраста и стадии развития, отражены в таблице 1.8.

Таблица 1.8 — Специфические закономерности формирования рефлексии на разных этапах возрастного развития у детей с нарушением интеллекта

Возрастной период	Этап развития рефлексии	Ученые	Ключевая характеристика периода
1	2	3	4
Младенчество (0-1 год)	Нет оснований для формирования предпосылок к рефлексии	О. П. Гаврилушкина А. А. Катаева Н. Г. Морозова Н. П. Сакулина Н. Д. Соколова Е. А. Стребелева Г. И. Шинкаренко	Отсутствие стремление в познании, окружающего мира. Нарушение потребности в эмоциональном общении с взрослыми. Отсутствие предпосылок к формированию рефлексии. Нет интереса
Раннее детство (1-3 года)	Предпосылки к формированию рефлексии		Формирование рефлексии зависит деятельности этого возраста – овладение ходьбой. Нет интереса к манипуляциям предметами, либо наблюдаются неадекватные действия с ними. Отсутствие целенаправленной деятельности. Задержки в формировании речевого развития напрямую влияют на развитие рефлексии.

Продолжение таблицы 1.8

1	2	3	4
<p>Дошкольный возраст (3-7 лет)</p>			<p>Речь играет большую роль в познании окружающего мира. Появляются первые зачатки рефлексии. Формируются навыки самообслуживания, правильного поведения. Нравнодушность к своим промахам и неудачам. Появляется способность к выражению своих эмоций.</p>
<p>Младший школьный возраст (7-11 лет)</p>	<p>Развития способности к рефлексии</p>	<p>И. В. Белякова В. А. Варянен Г. М. Дульнев Э. А. Евлахова В. Г. Петрова Б. И. Пинский М. Г. Царцидзе Ж. И. Шиф</p>	<p>Незрелость и недоразвитие эмоционально-волевой сферы, слабость контроля собственных эмоциональных реакций. Низкая волевая активность, неадекватно завышенная самооценка и неправомерный уровень притязаний, не способность оценивать собственный силы Формирование способности к переживанию, эмоциональному отклику на переживание другого человека.</p>

Продолжение таблицы 1.8

1	2	3	4
Подростковый возраст (11-15 лет)	Становление рефлексивных умений и навыков	Г. М. Дульнев Ч. Б. Кожалиева М. И. Кузьмицкая Н. Л. Коломинский Ж. И. Намазбаева	Адекватность самооценки. Появление способности к оценке внутренних (личностных) и внешних качеств. Невозможность дифференциации сложных эмоций. Формируются мотивы выбора. Избирательное отношение к деятельности.

Сопоставляя стадии рефлексивного развития и умственной отсталости, можно сделать вывод, что у детей с умственной отсталостью:

во-первых, стадии рефлексивного развития не подтверждены;

во-вторых, наблюдается запаздывание потребности в формировании рефлексии, которая в наибольшей степени является основой формирования умений и навыков;

В-третьих, каждая стадия рефлексивного развития основана на деструктивной основе задержки своего развития, как это показано на рисунке 1.3.

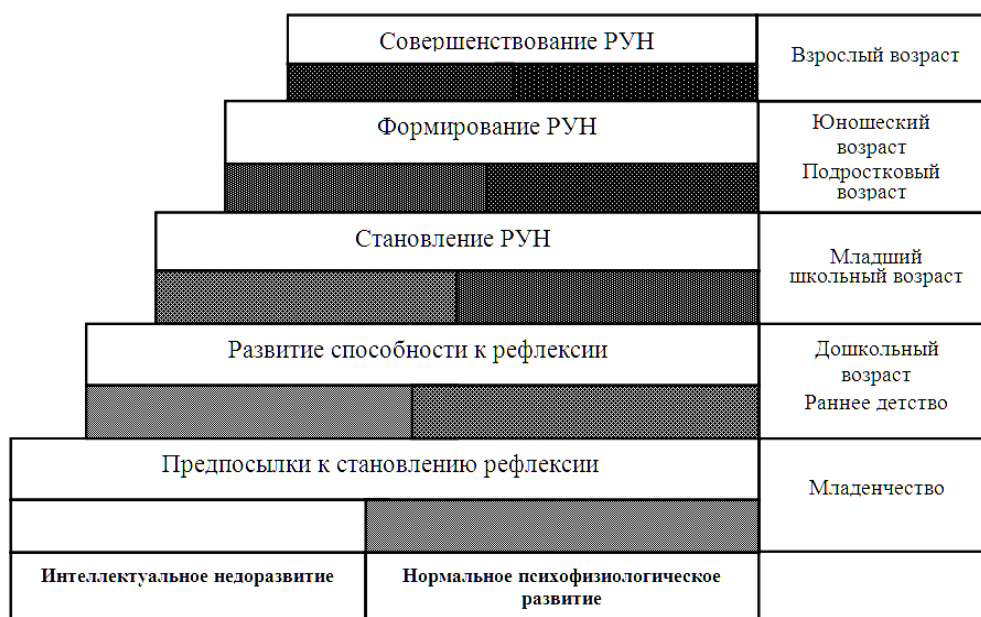


Рисунок 1.3 — Этапы развития рефлексии у детей с нарушением интеллекта и нормальным психофизиологическим развитием

При общем анализе особых форм формирования реакции у умственно отсталых детей разного возраста и уровня развития можно выделить особенности реактивных навыков и способностей детей с умственной отсталостью в младшем школьном возрасте, которые: представлены в таблице 1.9.

Таблица 1.9 — Характеристика специфических особенностей рефлексивных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Вид	Рефлексивные умения и навыки (в норме)	Исследователи	Специфическая особенность рефлексивных умений и навыков
1	2	3	4
Интеллектуальная	Определение основания деятельности	Г. М. Дульнев Н. М. Стадненко И. П. Ушакова	Протекает чрезвычайно медленно и характеризуется неустойчивостью. Изменяется под влиянием внешних факторов. Недостаточно критичное отношение к деятельности.
	Оценка собственной позиции	М. И. Кузьмицкая Ж. И. Намазбаева	Зависит от деятельности выполняемой ребенком и от мнения взрослого. Часто неадекватна, не могут оценить и осознать сложность и трудность какой-либо ситуации.
	Умение прогнозировать последующий ход действий	Г. М. Дульнев Т. Н. Головина Б. И. Пинский И. М. Соловьев	Не могут адекватно оценить свои возможности. Возникают трудности с прогнозированием, выполнением и оценкой своей деятельности. Считают, что могут справиться с любым заданием и работой.

Продолжение таблицы 1.9

1	2	3	4
Интеллектуальная	Умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана	Н. М. Стадненко	В условиях, где детям необходимо самостоятельно принимать решения, анализировать выбранную стратегию, отмечается беспомощность в нахождении правильного ответа.
Кооперативная	Самоопределение в рабочей ситуации	И. П. Ушакова	Трудности в поиске «себя» в разных видах деятельности
	Умение удерживать коллективную задачу	В. В. Воронкова	Абстрактность коллективных интересов, отсутствие предпосылок к явному лидерству вызывает трудности умения удерживать коллективную задачу.
	Умение принимать ответственность за происходящее в группе	Л. М. Шипицына	Отсутствие стремления к ответственности, безразличие к происходящему.

Продолжение таблицы 1.9

1	2	3	4
	Умение осуществлять пошаговую организацию деятельности	М. Ф. Гнездилов Л. В. Занков	Пошаговая организация деятельности зависит от близких мотивов и отсутствия необходимости продумывать свои действия.
	Умение соотносить результаты с целью деятельности	Л. С. Выготский Л. В. Занков	Зависят от внимания окружающих, и по мере специально-организованного обучения становятся более дифференцированными и действенными.
Коммуникативная	Умение оценить ответную реакцию собеседника	В. А. Ворянен Л. И. Даргевичене Г. М. Дульневым	Неспособность глубоко осознать характер, как своего отношения, так и отношения человека в процессе беседы.
	Умение контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи	А. И. Гаурилюс	Умение контроля себя практически отсутствует из-за неспособности ребенка контроля и оценки себя самостоятельно.

Продолжение таблицы 1.9

1	2	3	4
	Умение корректировать техники общения	М. И. Шишкова	Неспособность выполнять ведущую роль в диалоге, корректировать свои высказывания, использовать развернутые предложения.
Личностная	Умение анализировать себя	Ч. В. Кожалиева С. Я. Рубинштейн Л. Ф. Хайртдинова О. Е. Шаповалова	Без целенаправленного коррекционного воздействия полноценно не формируются первоначальные представления о себе. Умение анализировать себя находится в стадии становления.
	Адекватное самовосприятие	Н. Л. Морозова	Самовосприятия недостаточно динамично, трудно вербализуемо, недостаточно дифференцированно, низкая способность выбора безоценочных характеристик, трудности выделения качеств, проявляющихся в деятельности,
	Определение и анализ причины своего поведения	Й. Л. Лаужикас И. М. Соловьев Л. В. Занков	Нет достаточного запаса для нравственных представлений и понятий для анализа норм, причин и «правил поведения.
	Определение и анализ допущенных ошибок	Н. Н. Богдан М. М. Могильная	Неумение замечать, анализировать и исправлять ошибки, в следствии недостатков познавательной деятельности.

Таким образом, основываясь на теоретическом анализе особенностей формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта можно сделать следующие выводы:

во-первых, исследований проблемы формирования рефлексии, рефлексивных умений и навыков у детей разного психического дизонтогенеза не представлено в специальной психологии;

во-вторых, основой формирования рефлексии и рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта обусловлено особенностями компонентов структуры личности таких, как эмоциональное развитие, волевое поведение, саморегуляция собственной деятельности, самооценка и уровень притязаний;

в-третьих, этапы формирования рефлексии у детей с нарушением интеллекта реализуются не полностью, отстают от возрастных сроков и формируются на деструктивной основе;

в-четвертых, рефлексивные умения и навыки у детей с нарушением интеллекта имеют особенности, вследствие специфических аномалий психического развития.

Выводы главе 1

Теоретический анализ литературы по исследуемому вопросу позволил:

– изучить исторический контекст, в котором развивалось понятие «рефлексия» в разных междисциплинарных областях;

– указать, что в психологии понятие «рефлексия» понимается как неотъемлемая часть интеллектуальной деятельно-

сти, ориентирующая на познавательную деятельность и самосознание в системах межличностного общения; составными элементами рефлексии являются рефлексивные навыки и способности, а именно интеллект, сотрудничество, коммуникативные и личностные рефлексивные навыки, и способности. Сущность понятия «рефлексия» определяется рефлексивными умениями как способами осмысления познавательных процессов окружающего мира, развитие которых происходит в результате суммы знаний, умений и навыков, приобретаемых в области познавательной и сенсорный опыт;

– на основе сравнения типологий разных авторов (К. М. Татаурова, Г. Л. Маршанова, А. А. Толстенева, Т. Ф. Ушева) выделены группы рефлексивных умений;

– определить возрастные этапы рефлексивного развития; выявить закономерности формирования рефлексивных умений и навыков в онтогенезе; так что в онтогенезе образование рефлексов происходит последовательно и усложняется; в формировании рефлексивных умений и навыков выделяют этапы, непосредственно пересекающиеся с основными кризисами развития личности; рефлексия – онтогенетический механизм социализации детей; доминирующий вид деятельности непосредственно влияет на формирование рефлексивных навыков и умений.

– установить особенности этапа рефлексивного развития и формирования рефлексивной способности умственно отсталых детей. Главной основой рефлексивного развития являются психологические процессы: эмоции, воля, уровень требовательности, самооценка, регуляция собственной деятельности.

– сравнивая этапы рефлексивного развития в онтогенезе и умственной отсталости, отметим, что у умственно отсталых детей достигаются не все этапы рефлексивного развития; предпосылки запаздывания рефлексивного формирования, что является важнейшим этапом, соответственно рефлексивных умений и основ формирования дееспособности; этапы рефлексивного развития строятся на деструктивных основаниях, отстающих от их развития.

2 Организация и проведение исследования особенностей рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта

2.1 Организация, методы и методики исследования

Любое научное исследование предполагает решение определенной научной проблемы. В психологической литературе под экспериментом понимается «целенаправленное наблюдение, когда по плану исследователя изменяется частично ситуация, в которой находятся участники эксперимента – испытуемые» (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко).

Целью проведенного нами эмпирического исследования является изучение особенностей рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Объектом исследования является рефлексия как психологический феномен.

Предметом исследования – особенности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования: существуют особенности рефлексии детей младшего школьного возраста.

В исследовании принимали участие 56 обучающихся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска" возрастом от 7

до 11 лет с диагнозом 6A00.0 (нарушение интеллектуального развития, легкое) и 26 обучающихся возрастом от 7 до 11 лет с нормальным психофизическим развитием общеобразовательных школ г. Челябинска.

Эмпирическое исследование осуществлялось с опорой на теоретические положения, изложенные в первой главе с использованием совокупности диагностических методик. Основные задачи по организации и контролю за процессуальной частью исследования были связаны с проверкой гипотезы исследования.

Настоящее исследование было реализовано в три этапа:

1. Организационно-подготовительный этап включал подбор и подготовку диагностического инструментария, и корректную организацию эксперимента, а именно проектирование экспериментального плана исследования, подбор и определение диагностических методик, формирование репрезентативной выборки участников эксперимента, организация и проведение экспериментальной работы.

2. Опытно-экспериментальный этап связан с изучением особенностей рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта и определением первоначального уровня ее развития, а также внедрением и реализацией комплекса мероприятий по ее развитию.

3. Контрольно-аналитический этап реализует комплекс вторичных диагностических процедур по изучению особенностей рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта и определением первоначального уровня ее развития.

Методы и методики исследования:

– теоретические – анализ литературы и экспериментальных данных по теме исследования, анализ нормативно-правовой документации, ретроспективный, системный, понятийно-терминологический анализ, историко-аналитический метод, метод периодизации, синтез, индукция, дедукция, формализация, абстрагирование, конкретизация, сравнение, моделирование, обобщение;

– эмпирические – клинико-психологические методы (беседа, опрос, наблюдение), клинико-анамнестический метод (изучение медицинской документации, заключений психолого-медико-педагогической комиссии), анкетирование, тестирование, ранжирование);

– статистические методы обработки результатов исследования (методы математической статистики).

Для изучения особенностей рефлексии были использованы следующие диагностические методики:

1) Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова, В. В. Пономаревой.

Цель методики: предназначена для оценки развития такого интегрального процесса, как рефлексия; рефлексия считается одним из важнейших характеристик личности, связанной с обучаемостью, успешностью в разных видах деятельности.

Методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модулях. Вопросы методики учитывают рефлексивность как психическое свойство, рефлексивность как процесс, рефлексивность как состояние.

Методика включает 27 утверждений (см. Приложение 2), распределенных по четырем шкалам: ретроспективная рефлексия деятельности, рефлексия настоящей деятельности, прогностическая рефлексия (рассмотрение будущей деятельности), рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Задача: выявление уровня свойства рефлексивности как предпосылки развития рефлексии как процесса, включенного в деятельность и общение.

Обработка результатов. Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.

Ключ к тесту-опроснику рефлексивности Карпова.

Перевод тестовых баллов в стены

Стены 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Тестовые баллы 80 и ниже 81 –100 101 – 107 108 –113 114 –122 123 –130 131 –139 140 – 147 148 – 156 157 – 171 172 и выше

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории.

Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности.

Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

2) Методика 1. Опросник (Т.Ф. Ушевой), адаптированный для детей с нарушением интеллекта с легкой степенью умственной отсталости.

Цель методики: изучение уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Содержание опросника представлено в таблице 2.1 и состоит из следующих серий:

Серия-1: Изучение интеллектуальной рефлексии;

Серия-2: Изучение кооперативной рефлексии;

Серия-3: Изучение личностных рефлексии;

Серия-4: Изучение коммуникативной рефлексии.

Процедура: в ходе беседы ребенку предлагается дать ответы на несколько утверждений. В бланке ответов, напротив номера вопросов экспериментатор, ставит ту цифру, которая соответствует варианту ответа ребенка.

Варианты ответов:

5 баллов – «Да» (Высокий уровень);

4 балла – «Скорее да, чем нет» (Выше среднего);

3 балла – «Скорее нет, чем да» (Средний уровень);

2 балла – «Нет» (Ниже среднего);

1 балл – «Затрудняюсь ответить» (Низкий уровень).

Таблица 2.1 — Опросник по изучению уровня сформированности рефлексии у школьников с нарушением интеллекта

Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4
1	2	3	4
Твоя очередь дежурить в классе. Знаешь ли ты обязанности дежурного, что он должен делать	Твой класс готовится к конкурсу. Будешь ты участвовать в его подготовке?	Когда ты видишь, что кто-то ссориться, ты думаешь о том, что чувствует участник ссоры?	Если ты поссорился (-лась) с одноклассником (одноклассницей), думаешь ли, ты, о том, почему, ты, так поступил?
Как ты считаешь, нужно ли дежурить в классе?	Участвуя в подготовке к конкурсу, будешь ты стараться выполнить задания, которые доверил тебе класс?	Хочется ли тебе его пожалеть, посочувствовать, выразить радость кому-нибудь из участников ссоры?	Размышляешь ли ты, о своем самочувствии после ссоры? Каковы твои ощущения?
Если ты не выполнишь обязанности дежурного, то, что может произойти?	Готовясь к конкурсу, хотел(а) бы ты взять на себя главную роль по его организации?	Хочется тебе разобраться в том, кто прав, а кто виноват в той ссоре?	Размышляешь ли ты, о том из-за чего произошла ссора, о её причинах?

Продолжение таблицы 2.1

1	2	3	4
Когда заканчивается дежурство, размышляешь ли ты о том, что все сделал правильно?	Когда ты начнешь готовиться к конкурсу, будешь ты делать всё по плану или, как получится?	Размышляешь ли ты о том, как бы ты, поступил в такой же ситуации?	Думаешь ли ты о том, что мог поступить по-другому и не допустить этой ссоры?

Обработка результатов: высчитывается средняя оценка по каждому виду рефлексии и соотносится с уровнем ее сформированности. Затем производится подсчет количества обучающихся в классе имеющих разные уровни сформированности рефлексивных умений и навыков.

- от 4 до 5 баллов – высокий уровень;
- от 3 баллов до 4 баллов – выше среднего;
- от 2 до 3 баллов – средний уровень;
- от 1 баллов до 2 баллов – ниже среднего;
- ниже 1 баллов – низкий уровень.

3) Опросник экспертных оценок по изучения уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта

Цель методики: изучение уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта с позиции педагогов.

Оборудование: опросник, состоящий из 16 утверждений, каждое из которых дает понимание овладение тем или иным рефлексивным умением или навыком, протоколы;

Содержание опросника представлено в таблице 2.2 и состоит из следующих серий:

Серия-1: Изучение интеллектуальной рефлексии;

Серия-2: Изучение кооперативной рефлексии;

Серия-3: Изучение личностных рефлексии;

Серия-4: Изучение коммуникативной рефлексии.

Процедура: Учителю, воспитателю, родителю предлагается оценить рефлексивные умения и навыки ребенка. В протоколе, напротив номера эксперта, ставит ту цифру, которая соответствует варианту ответа.

Варианты ответов:

5 баллов – «Обычное поведение для ребенка» (высокий уровень);

4 балла – «Часто демонстрирует, такое поведение» (выше среднего);

3 балла – «Время от времени демонстрирует, такое поведение» (средний уровень);

2 балла – «Редкое проявление, такого поведения» (ниже среднего);

1 балл – «Такое поведение не наблюдается у ребенка» (низкий уровень).

Обработка данных: высчитывается средняя оценка по каждому виду рефлексивных умений и навыков и соотносится с уровнем сформированности навыка. Затем производится подсчет количества учащихся в классе имеющих разные уровни сформированности рефлексивных умений и навыков.

Таблица 2.2 — Опросник экспертных оценок по изучению уровня сформированности рефлексии у школьников с нарушением интеллекта

Опросник 1	Опросник 2	Опросник 3	Опросник 4
Начиная, дежурит в классе ребенок знает обязанности дежурного?	Если класс, участвует в конкурсе, изъявляет ли желания ребенок участвовать в его подготовке?	Высказывает ли ребенок свое мнения о ссоре, если он является её наблюдателем?	Если ребенок поссорился с одноклассником, думает ли он, о том, почему он так поступил?
Считает ли нужным ребенок дежурить в классе?	Участвуя в конкурсе, старается ли ребенок выполнить все доверенные ему задания?	Жалеет ли он, кого-то из участников ссоры?	После ссоры высказывает, ребенок мысли о том, что он виноват в этой ссоре?
Какова реакция ребенка, если он не выполнил обязанности дежурного?	Готовясь к конкурсу, берет ребенок на себя главную роль по его организации?	Высказывает мнения о том, кто прав, а кто виноват?	Устанавливает ребенок зависимость между своим поведением и прошедшей ссорой?
В конце учебного дня, думает ли ребенок, о своем дежурстве, о том, что он все сделал правильно?	При подготовке к конкурсу делает ребенок все по плану?	Говорит о том, что он бы сделал в этой ситуации, будь он участником	Высказывает ребенок, мнения, о том , что мог бы поступить по-другому и не допустить этой ссоры?

Обработка результатов: высчитывается средняя оценка по каждому виду рефлексии и соотносится с уровнем ее сформированности. Затем производится подсчет количества обучающихся в классе имеющих разные уровни сформированности рефлексивных умений и навыков.

- от 4 до 5 баллов – высокий уровень;
- от 3 баллов до 4 баллов – выше среднего;
- от 2 до 3 баллов – средний уровень;
- от 1 баллов до 2 баллов – ниже среднего;
- ниже 1 баллов – низкий уровень.

4) Опросник экспертных оценок по изучения уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Цель методики: изучение уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта с позиции педагогов.

Оборудование: опросник, состоящий из 16 утверждений, каждое из которых дает понимание овладение тем или иным рефлексивным умением или навыком, протоколы;

Содержание опросника представлено в таблице 2.3 и состоит из следующих серий:

- Серия-1: Изучение интеллектуальной рефлексии;
- Серия-2: Изучение кооперативной рефлексии;
- Серия-3: Изучение личностных рефлексии;
- Серия-4: Изучение коммуникативной рефлексии.

Процедура: Учителю, воспитателю, родителю предлагается оценить рефлексии и рефлексивные умений и навыки ребенка. В протоколе, напротив номера эксперт, ставит ту цифру, которая соответствует варианту ответа.

Варианты ответов:

5 баллов – «Обычное поведение для ребенка» (высокий уровень);

4 балла – «Часто демонстрирует, такое поведение» (выше среднего);

3 балла – «Время от времени демонстрирует, такое поведение» (средний уровень);

2 балла – «Редкое проявление, такого поведения» (ниже среднего);

1 балл – «Такое поведение не наблюдается у ребенка» (низкий уровень).

Обработка данных: высчитывается средняя оценка по каждому виду рефлексивных умений и навыков и соотносится с уровнем сформированности навыка. Затем производится подсчет количества учащихся в классе имеющих разные уровни сформированности рефлексивных умений и навыков.

Таблица 2.3 — Опросник экспертных оценок по изучению уровня сформированности рефлексии у школьников с нарушением интеллекта

Опросник 1	Опросник 2	Опросник 3	Опросник 4
1	2	3	4
Начиная, дежурит в классе ребенок знает обязанности дежурного?	Если класс, участвует в конкурсе, изъявляет ли желания ребенок участвовать в его подготовке?	Высказывает ли ребенок свое мнения о ссоре, если он является её наблюдателем?	Если ребенок поссорился с одноклассником, думает ли он, о том, почему он так поступил?

Продолжение таблицы 2.3

1	2	3	4
Считает ли нужным ребенок дежурить в классе?	Участвуя в конкурсе, старается ли ребенок выполнить все доверенные ему задания?	Жалеет ли он, кого-то из участников ссоры?	После ссоры высказывает, ребенок мысли о том, что он виноват в этой ссоре?
Какова реакция ребенка, если он не выполнил обязанности дежурного?	Готовясь к конкурсу, берет ребенок на себя главную роль по его организации?	Высказывает мнения о том, кто прав, а кто виноват?	Устанавливает ребенок зависимость между своим поведением и прошедшей ссорой?
В конце учебного дня, думает ли ребенок, о своем дежурстве, о том, что он все сделал правильно?	При подготовке к конкурсу делает ребенок все по плану?	Говорит о том, что он бы сделал в этой ситуации, будь он участником	Высказывает ребенок, мнения, о том, что мог бы поступить по-другому и не допустить этой ссоры?

2.2 Анализ результатов диагностики исследования особенностей рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Анализ результатов первичной диагностики показал, что у 100 % исследуемых детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта обнаружен низкий уровень развития рефлексивности.

Так в результате исследования по методике диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова, В. В. Пономаревой были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 2.4 и таблице 2.5.

С целью оценки достоверности отличий особенностей рефлексии, нами была сформирована экспериментальная и контрольная группы, в экспериментальной группе находились обучающиеся младшего школьного возраста от 7 до 11 лет с диагнозом нарушение интеллектуального развития, легкое. Контрольная группа представлена из 26 обучающихся возрастом от 7 до 11 лет с нормальным психофизическим развитием разных общеобразовательных школ г. Челябинска данные представлены в таблице 2.4. и рисунке 2.1.

Таблица 2.4 — Значение показателя рефлексии у обучающихся в стенах (в %)

Группа	Количество обучающихся	Значение в стенах								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ЭГ	n=28	44,9	43,3	11,8	0	0	0	0	0	0
КГ	n=28	0	0	9,8	13,1	21	31,2	11,4	10,7	2,8

Таблица 2.5 — Значение рефлексии у обучающихся (в %)

Группа	Количество обучающихся	Уровень рефлексии		
		низкого уровня развития рефлексивности	средний уровень рефлексивности	высокоразвитая рефлексия
ЭГ	n=26	100	0	0
КГ	n=28	9,8	65,3	24,9

Таблица 2.6 — Средние значения показателей рефлексивности по группам

Исследуемый параметр	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Общий показатель рефлексивности (баллы)	94,35	1,482	143,50	1,702
Общий показатель рефлексивности (стены)	2,18	0,097	5,52	1,074
Ретроспективная рефлексия	22,42	3,87	31,34	4,48
Рефлексия настоящей деятельности	27,28	4,01	36,32	5,43
Перспективная рефлексия	25,98	3,94	34,8	5,01

Для того чтобы сделать вывод о статистической значимости полученных различий и сравнения данных в экспериментальной и контрольной группе между собой был использован критерий Т-Стьюдента для независимых выборок. Данные представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7 — Эмпирические значения критерия Т-Стьюдента для независимых выборок

Среднее значение в экспериментальной группе	Среднее значение в контрольной группе	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
1	2	3	4
1.495±0.424	1.735±0.077	3.1	0.002**
Примечания * - $p < 0,05$ ** - $p < 0,01$ *** - $p < 0,001$			

Были выявлены значимые различия между экспериментальной и контрольной группой ($t_{эмп} = 3.1$, $p < 0,01$), так $t_{эмп} > t_{кр}$ на уровне значимости, ($p \leq 0,01$) В экспериментальной группе среднее значение равно 1.495, это меньше среднего значения в контрольной группе равного 1.735. Следовательно, существуют статистически значимые различия.

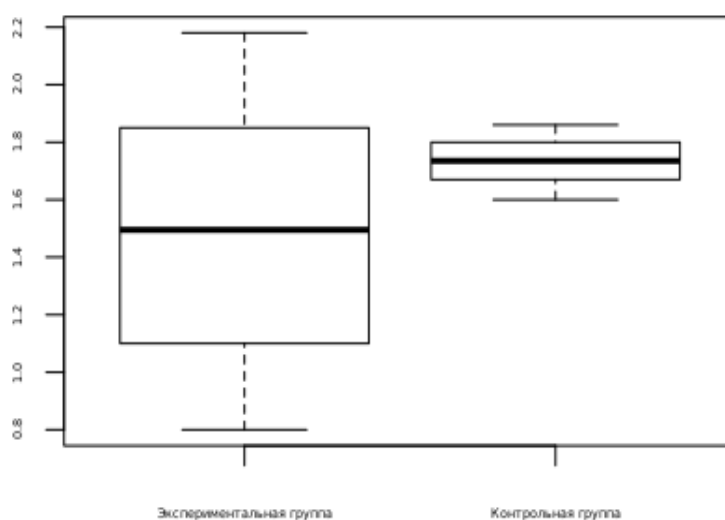


Рисунок 2.1 — Среднее значение уровня развития рефлексии в экспериментальной и контрольной группе

Соответственно между экспериментальной группой в которой находились обучающиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и контрольной группой – обучающиеся с нормальным психофизическим развитием есть существенные различия в уровне развития рефлексии. Доказанные различия между двумя группами представлены на рисунок 2.2.

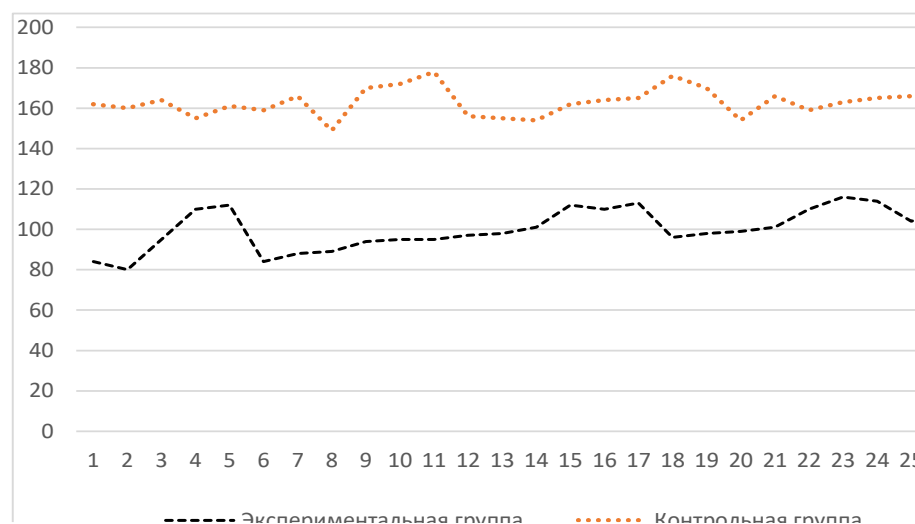


Рис. 2.2 — Оценка уровня рефлексивности в экспериментальной и контрольной группах

Согласно представленным данным в таблицах 13 и 14 в экспериментальной группе в которой находились дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта у всех респондентов зафиксирован низкий уровень развития рефлексивности. Это означает, что обучающимся тяжело осуществлять самоконтроль собственного поведения, осуществлять осмысление и анализ происходящих событий и ситуаций, соотносить персональные действия с определенными ситуациями и планировать события. Детям тяжело соотносить свои поступки и синхронизировать их с произошедшими событиями. Анализ и планирование перспектив, обращение к будущему также вызывает значимые затруднения.

Авторы вышеназванной методики выделяют три уровня развития рефлексии (низкий уровень, средний уровень, высоко-развитая рефлексия). Из таблицы 2.5 видно, что у 100 % испытуемых первой (экспериментальной) группы уровень развития рефлексии находится на низком уровне, что нельзя сказать об испытуемых второй (контрольной) группы. Так во второй группе в которой осуществлялась диагностика с обучающимися с нормальным психофизическим развитием превалирует средний уровень рефлексивности – 65,3%, а высоко развитая рефлексия фиксируется у 24,9% респондентов, у остальных 9,8% показатель рефлексивности находится на низком уровне.

Полученные результаты корреспондируются с теоретическими положениями, описанными в первой главе настоящего исследования: у детей младшего школьного возраста реализуются не все этапы развития рефлексии, происходит запаздывание предпосылок к ее формированию, также развитие рефлексии строится на деструктивной, отстающей от своего развития основе.

Средние значения показателей рефлексии в исследуемой группе по опроснику Т.Ф. Ушевой, адаптированный для детей с нарушением интеллекта представлены в таблице 2.8.

Таблица 2.8 — Средние значения показателей рефлексии в группе

Исследуемый параметр	Среднее значение	Стандартное отклонение
Интеллектуальная рефлексия	1.82	0.31380
Коммуникативная рефлексия	1.95	0.55025
Кооперативная рефлексия	2.28	0.51110
Личностная рефлексия	1.9	0.29439

Так согласно представленным данным среднее значение интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной и личностной рефлексии соответствуют низкому уровню и уровню ниже среднего. Результаты представлены на рисунке 2.5.

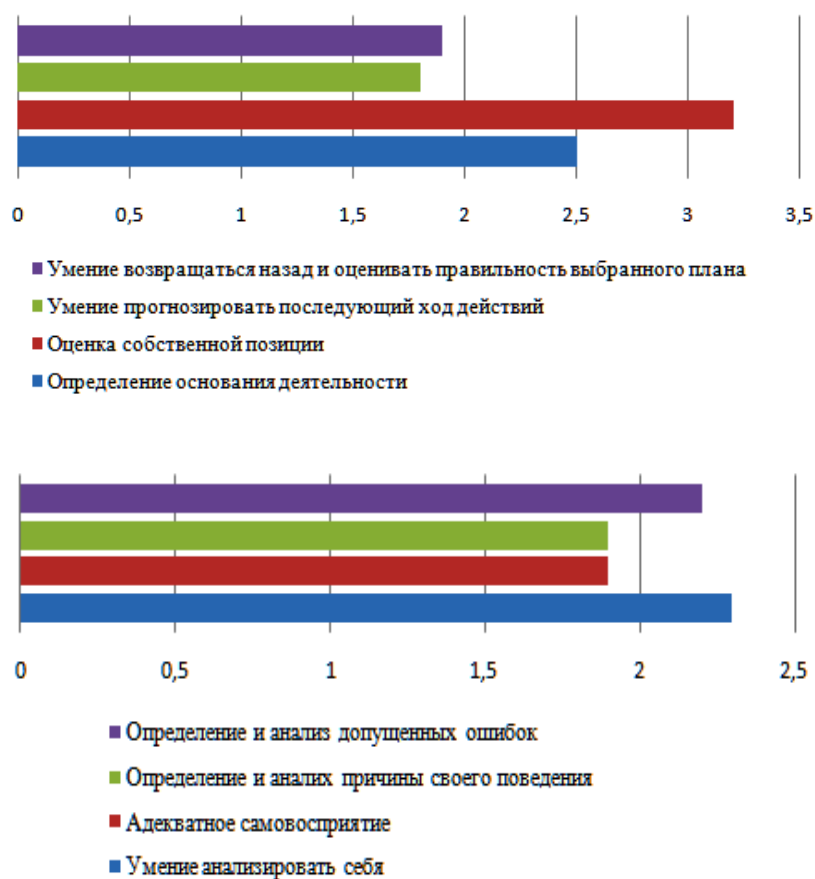


Рисунок 2.3 — Оценка уровня интеллектуальной и кооперативной рефлексии

Так исследования уровня сформированности интеллектуальной рефлексии показало, что у всех детей уровень значения по данному показателю уровень развития интеллектуальной рефлексии находился на низком уровне и уровня ниже среднего. Изучая данные по группе можем зафиксировать, что наиболее низкие результаты были получены по такому параметру как умение прогнозировать последующий ход действий. В

наибольшей степени достаточно высокие результаты были определены в параметре – определения основания собственной деятельности.

Сформированность кооперативной рефлексии в группе также можно интерпретировать как ниже среднего. Данные диагностики по группе свидетельствуют о том, что наиболее высокие показатели были зафиксированы по следующим параметрам – самоопределение в рабочей (учебной) ситуации, а наиболее низкие значения в диагностике кооперативной рефлексии были получены по параметру – умению осуществлять пошаговую организацию деятельности.

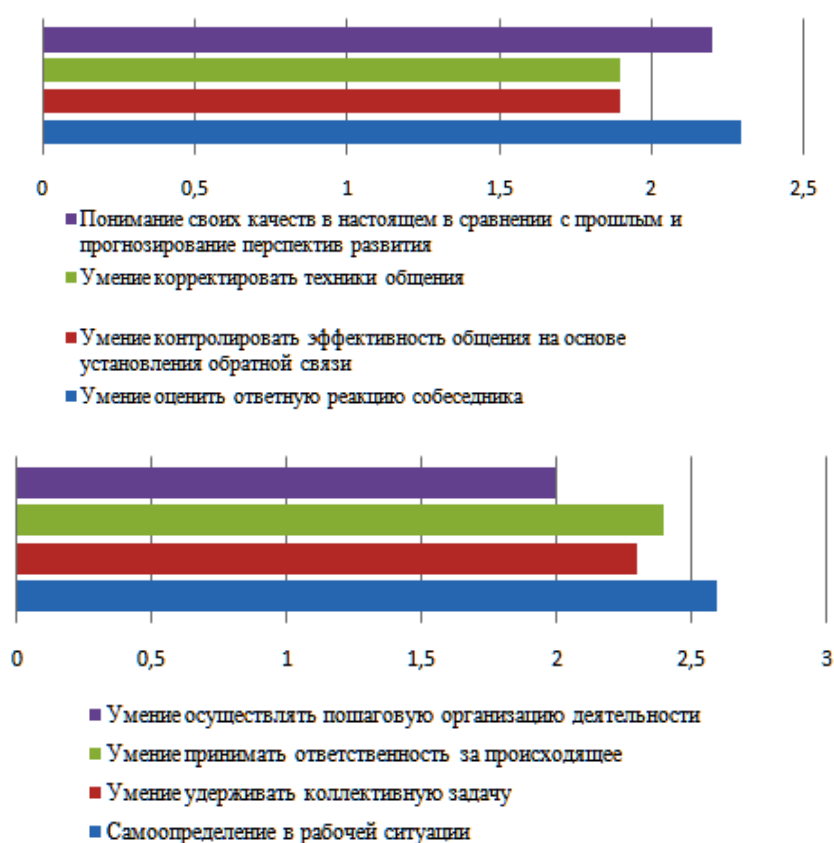


Рис. 2.4 — Оценка уровня коммуникативной и личностной рефлексии

Коммуникативная рефлексия у исследуемых респондентов также находится на уровне ниже среднего. Анализ персональных показателей свидетельствуют о том, что наиболее высокие показатели были достигнуты по параметру – умение оценить ответную реакцию собеседника, а наиболее низкие по умению контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи и умению корректировать техники общения. Результаты представлены на рисунке 2.4.

Анализируя средние значения каждого параметра сформированности личностной рефлексии, мы пришли к выводу, что наиболее высокие показатели составили по параметру – умение анализировать себя, низкие показатели – определение и анализ допущенных ошибок.

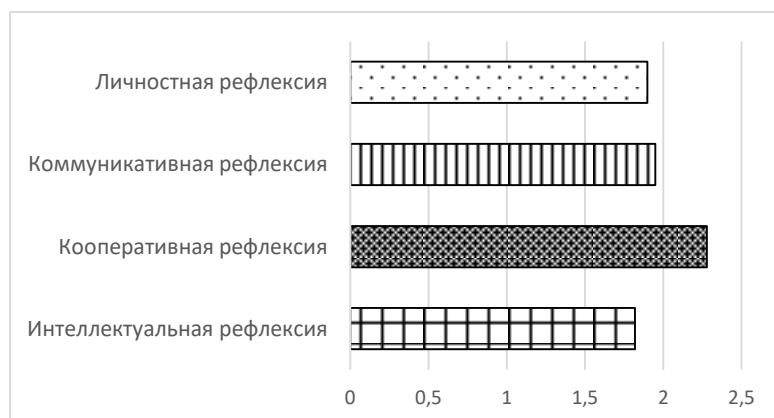


Рисунок 2.5 – Оценка уровня коммуникативной и личностной рефлексии

Обобщая результаты изучения уровня развития рефлексии, можно сделать следующие выводы:

– во-первых, уровень сформированности рефлексии у обучающихся по всем параметрам составляет ниже среднего;

- во-вторых, результаты исследования дали понимание, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта более сформирована коммуникативная и кооперативная рефлексия, нежели интеллектуальная и личностная;
- в-третьих, у детей имеется низкий уровень сформированности отдельных параметров рефлексии.

Результаты исследования, показывают, что у детей не сформированы такие группы умений, как осуществление пошаговой организации собственной деятельности и умение определять и анализировать допущенные ошибки.

Результаты по опроснику экспертных оценок изучения уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта представлены в таблице 2.9.

Таблица 2.9 — Результаты по опроснику экспертных оценок изучения уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта

Эксперт	Интеллектуальная рефлексия	Кооперативная рефлексия	Коммуникативная рефлексия	Личная рефлексия	Среднее значение показателей рефлексии	Стандартное отклонение
Эксперт 1	1,94	2,28	2,28	1,96	2,11	0,165
Эксперт 2	1,98	2,24	2,46	1,91	2,14	0,218
Эксперт 3	2,32	2,25	2,28	1,99	2,21	0,129
	2,08	2,26	2,34	1,95	2,15	0,152

Сравнительный анализ результатов, полученных посредством опросника Т.Ф. Ушевой, адаптированный для детей с нарушением интеллекта и опросника экспертных оценок изучения уровня сформированности рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта показывает, относительно равнозначный уровень сформированности рефлексии с позиции исследователя и экспертов. Однако можно обозначить тенденцию к оцениванию себя детьми несколько выше в сравнении с экспертным мнением. Однако около 20 % школьников имеют тенденцию к занижению показателей собственных рефлексивных способностей, мы предполагаем, что данная особенность возникает вследствие контрастных изменений самооценки таких детей.

Согласно полученным данным у исследуемых средние значения общего показателя рефлексивности и показателей всех видов рефлексии соответствуют нижней границе среднего уровня. Это означает, что испытуемым не свойственно планировать свою деятельность в мельчайших деталях, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем, и прогнозировать возможные последствия своего поведения. Лишь время от времени они задумываются над собственной деятельностью и над поступками других людей. Им сложно поставить себя на место другого, поэтому они испытывают определенные трудности в предсказании поведения других людей. У респондентов недостаточно высоко развиты способности посмотреть на себя со стороны, охватывая одновременно полюс субъекта и полюс объекта. Склонность к сосредоточению на собственном состоянии и собственных переживаниях выражена на низком уровне. Об-

следованным не свойственны беспочвенные фантазии и в посторонние размышления – о прошлом, будущем, о том, что было бы, если бы произошло определенное событие.

Анализируя полученные данные и изучив состояния сформированности рефлексии у обучающихся с нарушением интеллекта, можно сделать следующие выводы:

– у младших школьников с нарушением интеллекта показатели уровня развития рефлексии значительно отстают от возрастной нормы;

– занижение показателей собственных рефлексивных способностей у младших школьников с нарушением интеллекта возникает из-за особенностей самооценки детей, данная особенность меняется и приобретает адекватный характер под влиянием школьного обучения;

– наиболее низкие показатели уровня сформированности рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта характерны для коммуникативных и личностных рефлексивных умений, и навыков;

– выявленные проблемы явились основанием для постановки задач по разработке и реализации программы по развитию рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

2.3 Программа развития рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта

Само понятие программа в клинической психологии относится к комплексной и целостной системе взаимодействия между клиническим психологом и человеком и соотносится с видом профессиональной психологической помощи, которая направлена на гармонизацию определенных сфер человеческой жизнедеятельности.

В отношении психологической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в частности школьников с нарушением интеллекта деятельность клинического психолога направлена на диагностику отклоняющегося развития, оказанием помощи в лечебных мероприятиях (разработка вариантов психологического сопровождения, коррекционных и реабилитационных мероприятий) и в динамической диагностике состояния, а также на создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития.

Проблема развития рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта требует комплекса мер направленных на ее решение. Так решение вышеназванной проблемы мы видим в разработке программы, которая направлена на развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

При проектировании программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами были изучены научные работы в области общей и клини-

ческой психологии современных исследователей О. А. Глухой, Е. С. Князевой, О. И. Каяшевой, А. А. Стрельниковой, А.А Филоненко и др.

Актуальность разработанной программы заключается в ее направленности на развитие рефлексии и рефлексивных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, т.к. интеллектуальный дефект и стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности у детей данной категории вызывают у них серьезные трудности в понимании и интерпретации социальной информации; сдерживают возможности развития самосознания, саморегуляции поведения.

Особенности психического развития детей с нарушением интеллекта вызывают ограничения в жизнедеятельности и социальную недостаточность, что проявляется в снижении способности адекватно вести себя и эффективно общаться с окружающими; нарушении способности выполнять социальные роли (Н. М. Назарова, М. Пишчек, В. М. Сорокин, Л. М. Шипицына, О. Шпек).

Учеными признается, что возникновение нарушений в развитии рефлексии обусловлено ослаблением интеллектуального контроля, интеллектуальным недоразвитием, а также эмоционально-волевыми расстройствами и особенной чувствительностью детей с нарушением интеллекта к психотравмирующим ситуациям (Д. Н. Исаев, О. Е. Фрейеров, М. Г. Царцидзе). Такие дети с трудом адаптируются в обществе, подвержены высокому риску социальной дезадаптации и противоправного поведения и как следствие, воспроизводят модели деструктивного поведения в последующих поколениях.

Правильно сформированная рефлексия позволяет осуществить осознание ошибок, совершаемых в прошлом и предотвратить их в будущем. Она является источником и ключевым генератором новых идей, подвигает ребенка правильно осуществлять дифференциацию своих эмоций, чувств и желаний.

Цель программы: развитие рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Задачи программы:

- мотивация обучающихся к анализу и познанию своих личностных особенностей, возможностей и потребностей;
- развитие рефлексивных умений и навыков, обучающихся с нарушением интеллекта;
- освоение рефлексии собственных ощущений, различных мыслей, а также образов.

Ожидаемые результаты:

- осознание образа, желаемого будущего;
- управление процессом собственного познания, самоанализа, самосовершенствования;
- развитие интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной и личностной рефлексии.

Методы работы: опрос, наблюдение, эксперимент, визуализация, психодиагностическое тестирование, беседа.

Форма работы: групповая.

Общее время реализации программы: 4 недели, 3 занятия в неделю, всего 12 занятий длительностью 25-30 минут.

Этапы реализации программы:

- диагностико-аналитический: изучение исходных данных об уровне рефлексивности каждого ребенка; определение

индивидуальных склонностей, способностей, возможностей и особенностей ребенка; определение и анализ опыта, знаний и умений ребенка;

– ориентировочный: выделение типовых задач развития рефлексии для каждого обучающегося;

– мотивационный: формирование позитивной установки на продуктивную деятельность;

– реализационный: проведение серии занятий, направленных на развитие рефлексии и рефлексивности у младших школьников с нарушением интеллекта;

– контрольно-оценочный – анализ степени успешности усвоения изученного материала; повторная оценка сформированности рефлексии и рефлексивных умений и навыков.

Тематический план занятий в рамках реализации программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлен в таблице 2.9.

Таблица 2.9 – Тематический план занятий в рамках реализации программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

№ п/п	Наименование темы занятия
1	2
1.	Введение. Знакомство. Для чего мы здесь? Кто я такой?
2.	Как наблюдать за собой? Я и мои эмоции? Почему люди грустят?
3.	Я и мое окружение. Как мне общаться? Почему мы не понимаем друг друга?
4.	Я познаю себя. Мое поведение. Ведение рефлексивного дневника.
5.	Рефлексивный тренинг

Продолжение таблицы 2.9

1	2
6.	Межличностные отношения. Рефлексивное слушание собеседника.
7.	Поразмышляем о себе? Как планировать свое будущее.
8.	Как эффективно учиться? Мои достижения. Что мне нравится, а что не очень.
9.	Что такое опыт?
10.	Я и мой внутренний мир. Мои способности.
11.	Что я могу сделать чтобы стать лучше?
12.	Заключение. Обобщение. Рефлексивное письмо самому себе.

Структура занятия:

- Начало занятие.
- Приветствие, настрой на групповую работу, вводная часть, разминка;
- Основная часть, рефлексия прошлого занятия, упражнения.
- Рефлексия прошедшего занятия. Обсуждение результатов. Домашнее задание.
- Рефлексия от психолога и участников занятия. Ритуал прощания.

Технологическая карта программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлена в таблице 2.10.

Таблица 2.10 — Технологическая карта программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Вид рефлексии	Ключевые рефлексивные умения и навыки	Психологические упражнения и техники направленные на развитие рефлексии
1	2	3
Интеллектуальная	Определение основания деятельности	Техника «Выставка плаката» Техника «Коллективное письмо» Упражнение «Лотерея плюс-минус»
	Оценка собственной позиции	Упражнение «Видео-репортаж» Упражнение «Картина по кругу» Упражнение «Ключевое слово»
	Умение прогнозировать последующий ход действий	Упражнение «Взгляд из будущего» Упражнение «Макет будущего» Упражнение «Картина будущего»
	Умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана	Упражнение «Звезда сбывшихся ожиданий» Упражнение «Итоговый круг» Техника «Рефлексивный круг»

Продолжение таблицы 2.10

1	2	3
Кооперативная	Самоопределение в рабочей ситуации	Упражнение «Цепочка желаний» Упражнение «Рефлексивное слушание»
	Умение удерживать коллективную задачу	Упражнение «Взаимоконтроль» Упражнение «Рынок мнений»
	Умение принимать ответственность за происходящее в группе	Игра «Эльфы, волшебники и великаны»
	Умение осуществлять пошаговую организацию деятельности	Техника «Эмоция по кругу»
	Умение соотносить результаты с целью деятельности	Упражнение «Язык телодвижений»
Коммуникативная	Умение оценить ответную реакцию собеседника	Упражнение «Впечатления»
	Умение контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи	Упражнение «Отражение» Игра «Необитаемый остров»
	Умение корректировать техники общения	Упражнение «Стереотипы»

Продолжение таблицы 2.10

1	2	3
Личностные	Умение анализировать себя	Упражнение «Кто есть кто» Упражнение «Мои успехи» Упражнение «Все у меня в руках!»
	Адекватное самовосприятие	Упражнение «Образы моего Я» Упражнение «Фантом» Упражнение «Многовековое дерево» «Вопросник»
	Определение и анализ причины своего поведения	Упражнение «Ресурс» Упражнение «Чучело» Упражнение «Тревожность»
	Определение и анализ допущенных ошибок	Упражнение «Ограничение мыслей» Упражнение «Маятник»

Программа развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта будет иметь эффективность, если в ее реализации будут задействованы все участники образовательного процесса в специальной школе. Так деятельность каждого субъекта образовательного процесса была раскрыта нами в следующей логике:

– клинический психолог – создание благоприятных условий, стимулирующих развитие рефлексии, обеспечение психологической помощи на всех этапах школьного обучения, проведения занятий по развитию и формированию рефлексивных умений и навыков;

– учитель – организация целенаправленной деятельности с целью формирования необходимых знаний, практических навыков, и личностных качеств как субъекта, так и группы в целом, включение рефлексивных упражнений и приемов в образовательный процесс;

– педагог-дефектолог – оказание комплексной коррекционно-педагогической помощи обучающимся, коррекция и компенсация существующих недостатков развития ребенка, построение коррекционно-педагогического процесса на принципах рефлексивного управления и воздействия;

– тьютор – проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы тьюторского сопровождения с включением рефлексивных техник и технологий, направленных на мотивацию тьюторанта к образовательной деятельности и создание на материале реальной жизни ребенка с нарушением интеллекта (тьюторанта) «практики расширения собственных возможностей»;

– воспитатель группы продленного дня – организация и реализация внеурочной работы, построенной на принципах рефлексивного соуправления образовательным процессом;

– родители (законные представители) – развитие собственной (родительской) рефлексии, помощь ребенку в ведении рефлексивного дневника.

Таким образом в представленном параграфе описано содержание программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Реализация данной программы проходила посредством рефлексивного взаимодействия с обучающимися на материале их практического жизненного опыта. Спроектированная программа обсуждалась и была одобрена на заседаниях кафедры педагогики и психологии и кафедры специальной педагогики и психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

2.4 Результаты повторной диагностики исследования особенностей рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

После реализации программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами была проведена повторная диагностика изучения рефлексии у детей вышеназванной категории для того, чтобы осуществить фиксацию изменений.

Повторная диагностика по методике уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова, В. В. Пономаревой представлена на рис. 2.5.

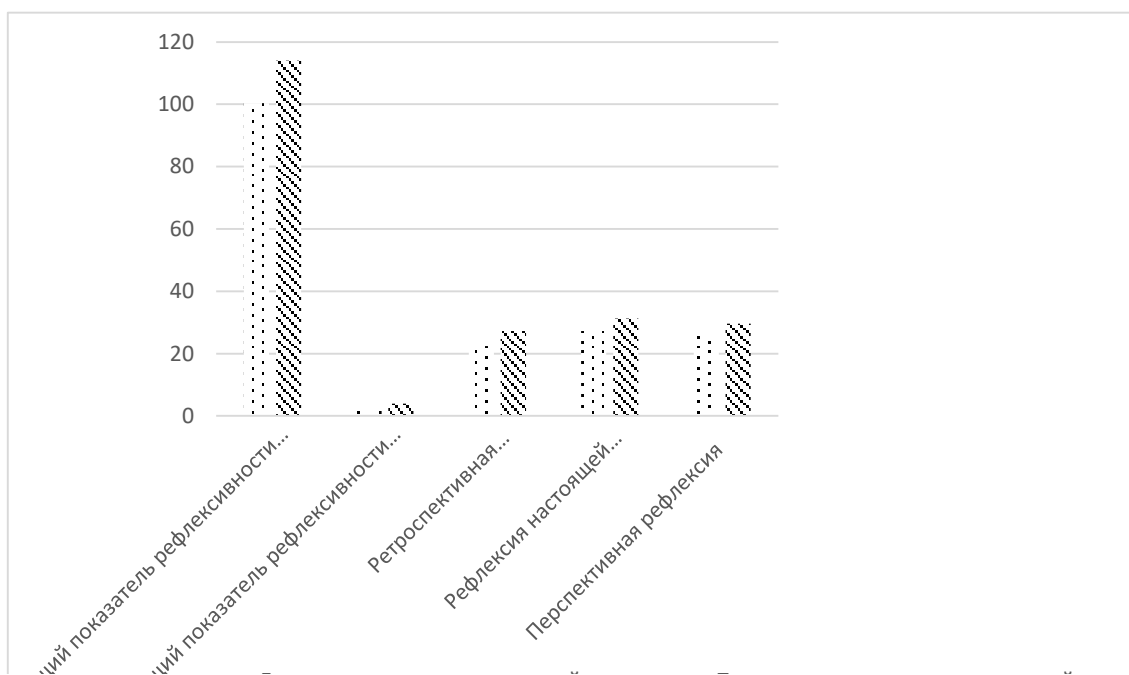


Рисунок 2.6 — Средние величины показателей рефлексивности до и после экспериментального воздействия

Полученные данные в таблице 2.11 показали сокращение различий по представленным шкалам. Согласно полученным данным можно отметить увеличение общего показателя рефлексивности в группе на 20,8 %.

Таблица 2.11 — Средние значения показателей рефлексивности до и после экспериментального воздействия

Исследуемый параметр	До воздействия		После воздействия	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	2	3	4	5
Общий показатель рефлексивности (баллы)	94,35	1,482	113,99	1,873
Общий показатель рефлексивности (стенды)	2,18	0,097	3,93	0,192

Продолжение таблицы 2.11

1	2	3	4	5
Ретроспективная рефлексия	22,42	3,87	27,22	4,22
Рефлексия настоящей деятельности	27,28	4,01	31,29	3,28
Перспективная рефлексия	25,98	3,94	29,62	4,91

С целью проверки гипотезы исследования и эффективности программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта осуществим математико-статистическую обработку полученных данных с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Определим, существуют ли статистически значимые сдвиги общего показателя рефлексивности у детей вышеназванной категории до и после реализации программы.

Сформулируем гипотезы:

H₀: Интенсивность сдвигов в направлении увеличения уровня рефлексивности превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

H₁: Интенсивность сдвигов в направлении увеличения уровня рефлексивности не превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=26

$$T_{кр}=110 (p<0.05), T_{кр}=84 (p<0.05)$$

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} = 55,5$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таким образом, сравнение результатов эксперимента после формирующего воздействия в 1-ЭГ, 2-ЭГ, 3-ЭГ и КГ с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия в сформированности всех показателей во всех экспериментальных группах, включая контрольную.

Итоги повторной диагностики по опроснику Т. Ф. Ушевой, адаптированный для детей с нарушением интеллекта представлены в таблице 2.12.

Таблица 2.12 — Средние значения показателей рефлексии в группе

Исследуемые параметры	До воздействия		После воздействия	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	2	3	4	5
Интеллектуальная рефлексия	1,82	0.31380	2,48	0,382
Коммуникативная рефлексия	1,95	0.55025	2,68	0,365

Продолжение таблицы 2.12

1	2	3	4	5
Кооперативная рефлексия	2,28	0.51110	2,85	0,375
Личностная рефлексия	1,9	0.29439	2,21	0,155

Сравнительные результаты исследования уровня развития рефлексии по итогам реализации программы для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта свидетельствуют о достижении положительных результатов, так позитивные изменения можно зафиксировать по всем исследуемым параметрам. Данные представлены на рис. 2.7.

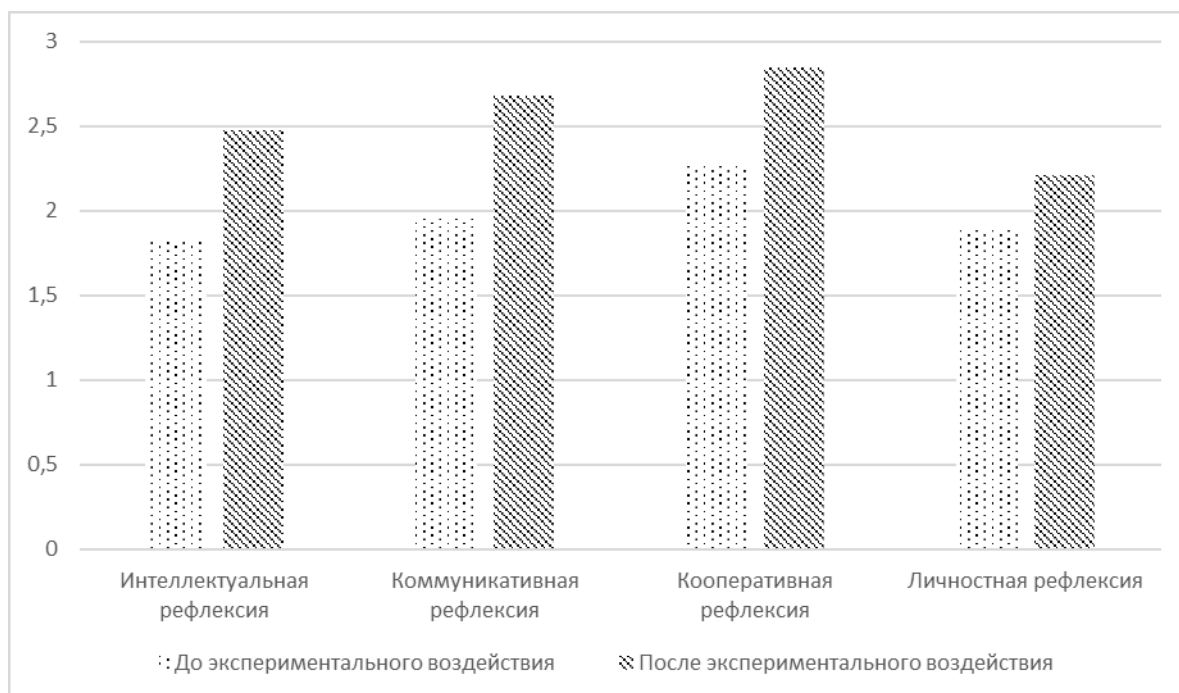


Рисунок 2.7 — Средние величины показателей рефлексивности до и после экспериментального воздействия

Так на 35,16% возрос показатель интеллектуальной рефлексии, а именно наиболее значимые изменения фиксировались по параметрам оценка собственной позиции и умение прогнозировать последующий ход действий. На 37,43% повысился показатель коммуникативной рефлексии, наиболее высокие результаты были зафиксированы по параметру – умение принимать ответственность за происходящее в группе.

Исследование кооперативной рефлексии также показало значительное повышение результатов на 25% наибольшее значение фиксировалось по показателю – умение принимать ответственность за происходящее в группе. Наименьшие данные были получены в ходе проведения диагностики по показателю личностной рефлексии. Так у обучающихся были зафиксированы незначительные изменения данного показателя на 16,31%, так респондентам тяжело было анализировать свои поступки и поведение, а также осуществлять адекватное самовосприятия себя в учебной деятельности.

Для сравнения результатов исследования до и после реализации программы мы применили t-критерий Стьюдента, который позволяет оценить достоверные различия средних значений для двух и более выборок. Статистические данные до и после экспериментального воздействия представлены в таблице 2.13.

Таблица 2.13 — Значения показателей рефлексии до и после воздействия

Исследуемый параметр	Значение $t_{эмп}$	
	До воздействия	После воздействия
Интеллектуальная рефлексия	1,89	2,75
Коммуникативная рефлексия	1,66	2,85
Кооперативная рефлексия	1,74	2,91
Личностная рефлексия	1,61	1,79

Число степеней свободы для $k=26$

$$t_{кр} = 2,056 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр} = 2,779 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр} = 3,707 \text{ для } p \leq 0,001$$

После экспериментального взаимодействия $t_{эмп}$ по исследуемым параметрам находится в зоне значимости, $t_{эмп} > t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,05$) и ($p \leq 0,01$). Следовательно, существуют статистически значимые различия.

Таким образом гипотеза исследования о том, что разработанная программа, включающая комплекс рефлексивных упражнений и техник способствует развитию рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта полностью подтверждена.

Выводы по главе 2

В рамках данного исследования нами была проведена диагностика изучения особенностей рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. В исследовании

принимали участие 56 обучающихся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска" возрастом от 7 до 11 лет с диагнозом нарушение интеллектуального развития, легкое и 26 обучающихся возрастом от 7 до 11 лет с нормальным психофизическим развитием общеобразовательных школ г. Челябинска.

Эмпирическое исследование осуществлялось с опорой на теоретические положения, изложенные в первой главе с использованием совокупности диагностических методик. Основные задачи по организации и контролю за процессуальной частью исследования были связаны с проверкой гипотезы исследования.

Первичная диагностика подтвердила наше предположение о низком уровне сформированности рефлексии у детей. Так анализируя полученные данные и изучив состояния сформированности рефлексии у обучающихся с нарушением интеллекта, можно сделать следующие выводы:

– у школьников с нарушением интеллекта показатели уровня сформированности рефлексивных умений и навыков значительно отстают от возрастной нормы;

– занижение показателей собственных рефлексивных способностей у школьников с нарушением интеллекта возникает из-за особенностей самооценки детей, данная особенность меняется и приобретает адекватный характер под влиянием школьного обучения;

– наиболее низкие показатели уровня сформированности рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта характерны для интеллектуальной и личностной рефлексии;

– выявленные проблемы явились основанием для постановки задач по формированию рефлексии и у детей с нарушением интеллекта.

Для развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами была спроектирована программа, включающая комплекс мероприятий, среди которых: рефлексивные упражнения, техники, рефлексивные тренинги и другие практические задания.

После завершения программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами была проведена повторная диагностика изучения рефлексии, а полученные результаты были обработаны с помощью статистических критериев Т-критерия Вилкоксона и Т-критерия Стьюдента. Повторная диагностика показала достижение положительных результатов и позволила отметить позитивные изменения по всем исследуемым параметрам.

Заключение

Целью нашей работы выявление особенностей рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта и разработка программы по ее развитию.

Актуальность работы обусловлена нарастающей потребностью в оказании комплексной психологической помощи детям с нарушением интеллекта. Так особенности психического развития детей с нарушением интеллекта вызывают ограничения в жизнедеятельности и социальную недостаточность, что проявляется в снижении способности адекватно вести себя и эффективно общаться с окружающими; нарушении способности выполнять социальные роли (Н. М. Назарова, М. Пишчек, В. М. Сорокин, Л. М. Шипицына, О. Шпек).

Учеными признается, что возникновение нарушений в развитии рефлексии обусловлено ослаблением интеллектуального контроля, интеллектуальным недоразвитием, а также эмоционально-волевыми расстройствами и особенной чувствительностью детей с нарушением интеллекта к психотравмирующим ситуациям (Д. Н. Исаев, О. Е. Фрейеров, М. Г. Царцидзе). Такие дети с трудом адаптируются в обществе, подвержены высокому риску социальной дезадаптации и противоправного поведения и как следствие, воспроизводят модели деструктивного поведения в последующих поколениях. Правильно сформированная рефлексия позволяет осуществить осознание ошибок, совершаемых в прошлом и предотвратить их в будущем.

Она является источником и ключевым генератором новых идей, подвигает ребенка правильно осуществлять дифференциацию своих эмоций, чувств и желаний.

В исследованиях И. А. Зимней, Е. И. Манаповой, М. С. Миримановой, В. С. Мухиной, М. А. Холодной, А. С. Шарова и др. подтверждается, что рефлексия выступает механизмом развития «самоорганизующих» систем личности, которые в свою очередь направлены на саморегуляцию и самоконтроль собственной деятельности. Таким образом, учеными подтверждается, что формирование рефлексивных умений и навыков, является базовым условием социализации личности.

Для реализации первой задачи, нами был проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования и констатировано, что понятие «рефлексия» широко рассматривается в разных междисциплинарных направлениях философской, психологической и педагогической науках.

В нашей работе выделены такие понятия, как понятие «рефлексия». Так исследователи связывают рефлексю с формой психической деятельности, проявляющаяся в стремлении к постоянному анализу своих мыслей, поступков, переживаний, эмоций. Опираясь на научные работы отечественных и зарубежных ученых в области психологии нами были выделены следующие виды рефлексии: интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная, личностная. К каждому виду рефлексии на основании научно-теоретического анализа обоснованы группы рефлексивных умений и навыков.

В клинической психологии рефлексия является одним из оснований гуманизации отношений субъектов. Она имеет огромное значение на всех жизненных этапах становления,

развития и социализации личности, является одним из источников духовно-нравственного воспитания.

Вторая задача нашего исследования состояла в определении клинико-психологических особенности младших школьников с нарушением интеллекта. Так дети с нарушением интеллекта разнообразную и полиморфную по составу категорию. Для детей данной группы характерно наличие органического повреждения мозга, имеющего диффузный, т.е. широко распространенный, разлитой характер. У детей разных клинических групп возможность социальной адаптации и продвижения в развитии будут происходить по-разному, из-за особенностей формирования различных сторон психической деятельности ребенка. Структура психики ребенка, с нарушением интеллекта чрезвычайно сложна. Для детей с нарушением интеллекта характерно стойкое нарушение и недоразвитие всех психических процессов. При этом проявляется не только отставание от нормы, но и своеобразные особенности психических процессов.

В рамках третьей задачи нами были выявлены особенности развития рефлексии в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере обучающихся с нарушением интеллекта). Так в онтогенезе формирование рефлексии в онтогенезе происходит последовательно и усложняется на каждом возрастном этапе согласно этапам психического развития человека; в ее развитии выделяются стадии, которые непосредственно пересекаются с основными кризисами развития личности; рефлексия является онтогенетическим механизмом социализации ребенка; ведущий вид деятельности напрямую влияет на формирование рефлексивных умений и навыков.

Исследование проблемы развития рефлексии и формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта не представлены в клинической детской психологии; Основным базисом, для развития рефлексии представляют, психические процессы: эмоции, воля, уровень притязаний, самооценка и регуляция собственной деятельности. Этапы формирования рефлексии у детей с нарушением интеллекта реализуются не полностью, отстают от возрастных сроков и формируются на деструктивной основе; Рефлексия у детей с нарушением интеллекта имеет особенности, вследствие специфических аномалий психического развития.

Четвертая задача была направлена на выявление уровня развития рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта. При реализации данной задачи нами были подобраны и апробированы методики, направленные на изучение уровня развития рефлексии. Для изучения особенностей развития рефлексии мы ввели в состав эксперимента группу школьников с нормальным психофизическим развитием, в возрасте 7 – 11 лет из разных образовательных учреждений г. Челябинска. На основе результатов констатирующего эксперимента нами выделены проблемы в формировании рефлексивных умений и навыков и определены задачи для проектирования программы развития рефлексии.

Анализируя полученные данные и изучив состояния сформированности рефлексии у обучающихся с нарушением интеллекта, можно сделать следующие выводы:

– у школьников с нарушением интеллекта показатели уровня сформированности рефлексии отстают от возрастной нормы;

– занижение показателей собственных рефлексивных способностей у школьников с нарушением интеллекта возникает из-за особенностей самооценки детей, данная особенность меняется и приобретает адекватный характер под влиянием школьного обучения;

– наиболее низкие показатели уровня сформированности рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта характерны для интеллектуальной и личностной рефлексии;

– выявленные проблемы явились основанием для проектирования программы развития рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

В рамках решения пятой задачи нами разработана и реализована программа по развитию рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта. Реализация данной программы проходила посредством рефлексивного взаимодействия с обучающимися на материале их практического жизненного опыта. После реализации вышеназванной программы была проведена вторичная диагностика, показавшая позитивные сдвиги в развитии рефлексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Дальнейшее исследование в рамках данной проблематики может быть направлено на изучение рефлексии и рефлексивных способностей у подростков и взрослых с нарушением интеллекта; выявлении уровня развития рефлексии при разных типах нарушенного развития; разработки комплекта диагностических процедур и методического инструментария по выявлению уровня сформированности рефлексии и ее развитию.

Библиографический список

1. **Абрамова, Г. С.** Возрастная психология : учебник для вузов / Г. С. Абрамова. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — 811 с. — (Авторский учебник). — ISBN 978-5-9916-2093-2. — Текст : непосредственный.

2. **Арушанова, А. Г.** Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы / А. Г. Арушанова. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — М., 1998. — №6,7. — С.86–91, 100–106.

3. **Бардиер, Г. Л.** Почему психолог похож на кота? / Г. Л. Бардиер. — СПб. — Рига, 1997, С. — 60. — Текст : непосредственный.

4. **Бардышевская, М. К.** Диагностика психического развития ребенка : Учебное пособие / М. К. Бардышевская. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 153 с. — (Авторский учебник). — ISBN 978-5-534-10411-0. — Текст : непосредственный.

5. **Белкин, А. С.** Основы возрастной педагогики : Учеб. пособие для студентов вузов / А. С. Белкин. — Москва : Academia, 2000. — 187. — ISBN 5-7695-0658-X. — Текст : непосредственный.

6. **Берцфай, Л. В.** Исследование особенностей рефлексивного контроля / Л. В. Берцфай, В. Г. Романко. — Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии. —1981. — №2.

7. **Бехтерев, В. М.** Объективная психология / В. М. Бехтерев. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 551 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07704-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/514756> (дата обращения: 07.12.2023).

8. **Библер, В. С.** Анализ развивающего понятия / В. С. Библер, Б. Н. Кедров. М.: Наука, 1967. – 439 с. – Текст : непосредственный.

9. **Бизяева, А. А.** Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 стр. – Текст : непосредственный.

10. **Бизяева, А. А.** Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Бизяева Анна Александровна ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1993. – 238 с. – Библиогр.: с. 174–191. – Текст : непосредственный.

11. **Бородина, В. А.** Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы) : Учебно-методическое пособие / В.А. Бородина, В.С. Цилицкий. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 117 с. – ISBN 978-5-906908-45-2. – EDN ZGQTTJ. – Текст : непосредственный.

12. **Василькова, Ж. Г.** Клиническая психология детей и подростков / Ж. Г. Василькова. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. – 156 с. – ISBN 978-5-85981-917-1. – EDN UJPMIF. – Текст : непосредственный.

13. **Венгер, А. Л.** Клиническая психология развития : Учебник и практикум / А. Л. Венгер, Е. И. Морозова. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 312 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-03304-5. – EDN BYDFWI. – Текст : непосредственный.

14. **Воронцов, А. А.** Социально-педагогическое сопровождение развития рефлексии в юношеском возрасте: типы рефлексии / А. А. Воронцов // Актуальные проблемы педагогических исследований : сборник статей XV аспирантских чтений, Минск, 19 апреля 2019 года / Ответственный редактор Н.В. Самусева. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2019. – С. 25-29. – EDN ZDXOUE. – Текст : непосредственный.

15. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 332 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-11695-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/518576> (дата обращения: 10.11.2023).

16. **Выготский, Л. С.** Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 432 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07471-0. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/513911> (дата обращения: 10.11.2023).

17. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Текст : непосредственный // Исследования мышления в советской психологии. М. 1966. – С. 236 – 277.

18. **Гегель, Г. В. Ф.** Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель, – М. 1974. – 206 с. – Текст : непосредственный.

19. **Гимпель, Л. П.** Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности [Текст] / Л. П. Гимпель // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Часть I. – Новосибирск : СибАК, 2010. – Текст : непосредственный.

20. **Гласс, Дж., Стэнли, Дж.** Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. – 496 с. – Текст : непосредственный.

21. **Глухова, О. А.** Типология групп детей с речевыми нарушениями в соответствии с уровнями развития у них рефлексии в общении / О.А. Глухова // Череповецкие научные чтения - 2016 : Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 3 частях , Череповец, 16–17 ноября 2016 года / Ответственный редактор Е.В. Целикова. Том Часть 2. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. – С. 41-43. – EDN YKBWED. – Текст : непосредственный.

22. **Глухова, О. А.** Развитие рефлексии в общении у детей с ОВЗ в контексте культурно-исторического подхода / О. А. Глухова // Международный симпозиум "Л.С. Выготский и современное детство": Сборник тезисов, Москва, 15–16 октября 2016 года / Ответственный редактор К.Н. Поливанова. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2017. – С. 125-127. – EDN ZHFUDT. – Текст : непосредственный.

23. **Голицын, Г. А.** Рефлексия как фактор развития / Г. А. Голицын. – Текст : непосредственный // Проблемы рефлексии. – 1987. – С.54–60.

24. **Гончаров, В. С.** Типы мышления и учебная деятельность : пособие к спецкурсу / В. С. Гончаров, – Свердловск, 1988. – 72 с. – Текст : непосредственный

25. **Гуткина, Н. И.** Роль рефлексии в творческом мышлении / Н. И. Гуткина. – Текст : непосредственный // Учебная деятельность и творческое мышление. – 1985. – С. 74–75.

26. **Давыдов, В. В.** Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. М.: Педагогика, 1972. – 424 с. – Текст : непосредственный.

27. **Давыдов, В. В.** Психологические условия происхождения идеальных действий / В. В. Давыдов, В. П. Андронов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1979. – № 5. – С.40–54.

28. **Денисова, Р.** Рефлексия как механизм личностного развития / Р. Денисова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4. – С. 10-15. – EDN HZHLDV.

29. **Дьюи, Д.** Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; переводчик Н. М. Никольская. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 166 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-14265-5. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/520024> (дата обращения: 11.11.2023).

30. **Егунова, А. П.** Рефлексия учащихся старших классов в современном цифровом обществе / А. П. Егунова, Т. П. Егунова // Инновационный потенциал развития науки в современном мире: достижения и инновации : Сборник научных статей по материалам XII Международной научно-практической конференции, Уфа, 23 июня 2023 года. Том Часть 2. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2023. – С. 96-100. – EDN VJGLBK. – Текст : непосредственный.

31. **Гончарова, Е. Л.** Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3–14.

32. **Гончарова, Е. Л.** Дневник событий жизни ребенка: первая рабочая тетрадь к курсу «Внутренний мир человека» / Е. Л. Гончарова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 26–38.

33. **Гуровец, Г В.** Психопатология детского возраста / Г. В. Гуровец, А. Г. Московкина / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2005.

34. **Иванова, И. Н.** Детская клиническая психология : учебное пособие / И. Н. Иванова ; И. Н. Иванова ; Российская Федерация, М-во образования и науки, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во Тюмен-

ского гос. ун-та, 2008. – 258 с. – ISBN 978-5-88081-917-1. – EDN QXYTKR. – Текст : непосредственный.

35. **Иванов, М. В.** Раннее детство: психологическая абилитация и профилактика нарушений психического развития. – Текст : непосредственный / М. В. Иванов. – Текст : непосредственный // Познание и переживание. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 132-141. – DOI 10.51217/cogexp_2022_03_02_08. – EDN URDCOU.

36. **Каяшева, О. И.** Развитие личностной рефлексии клиентов в процессе психологического консультирования (на примере родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья) / О. И. Каяшева // Глобальные риски - локальные решения : Сборник материалов международной междисциплинарной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 июня 2014 года / Балтийский институт экологии, политики и права; редакционный совет: Рейфе А. Е. (редактор) Бараева Н. Б., Воронцов А. М., Гишинский Я. И., Доминьяк В. И., Кантор В. Е., Кантор Е. Л., Рейфе Е. Д, Рейфе М. Е.. – Санкт-Петербург: ООО "НИЦ АРТ", 2014. – С. 32-36. – EDN TIBDBH. – Текст : непосредственный.

37. **Князева, Е. С.** Развитие предпосылок познавательной рефлексии у детей дошкольного возраста : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Князева Елена Станиславовна ; Московский городской психолого-педагогический университет. – Москва, 2013. – 164 с. – Библиогр.: с. 144–164. – EDN SUUZBP. – Текст : непосредственный.

38. **Ковалев, Б. П.** Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук – Гродно: ГрГУ, 2001. – 171 с. – Текст : непосредственный.

39. **Кузенко, С. С.** Основы психокоррекционной работы с подростками, имеющими коммуникативные нарушения / С. С. Ку-

зенко. – Ростов-на-Дону : ООО «Экоинвест», 2018. – 104 с. – EDN UAKHFP. – Текст : непосредственный.

40. **Кутушова, Г. В.** Закономерности взаимосвязи стратегий когнитивной регуляции эмоций с самоорганизацией, рефлексией и позитивным мышлением у старшеклассников / Г. В. Кутушова. – Текст : непосредственный // Студенческий вестник. – 2023. – № 19-4(258). – С. 5-15. – EDN ZWELFY.

41. **Ладенко, И. С.** Философские и психологические проблемы исследования рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов; под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск : НГУ, 1989 – 315 с. – Текст : непосредственный.

42. **Лисина, М. И.** Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-388-00493-2. – Текст : непосредственный.

43. **Лузик, М. В.** Компетентностный подход в обучении и воспитании школьников с нарушением интеллекта / М. В. Лузик. – Текст : непосредственный // Инновации в специальном (дефектологическом) образовании. – М., 2011. - С. 77–82.

44. **Мамкина, И. Н.** Особенности коммуникативной деятельности у детей с нарушением интеллекта / И. Н. Мамкина. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогики. – 2017. – № 4(27). – С. 46-53. – EDN YKWAKX.

45. **Мардахаев, Л. В.** Социализация человека как социально-педагогический процесс / Л. В. Мардахаев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. 2009. – № 4. – с. 21 – 27.

46. **Маршанова, Г. Л.** Рефлексивные умения: сущность, содержание и приёмы формирования / Г.Л. Маршанова. – Текст : непосредственный // Химия в школе. – 2012. № 2. – с. 4–10.

47. **Малкова, Е. Е.** Практикум по детской клинической психологии : Учебно-методический комплекс: электронное издание /

Е. Е. Малкова ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012. – (Учебно-методический комплекс). – ISBN 978-5-8064-1750-4. – EDN VVNAQX. – Текст : непосредственный

48. **Мишина, Г. А.** Структура личностных достижений школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Г. А. Мишина, Е. А. Стребелева, Е. А. Шилова, Д. М. Мартышевская // Специальное образование. – 2022. – № 1(65). – С. 119-132. – EDN KBQMGZ.

49. **Морозова, Н. Л.** Особенности формирования самовосприятия младших школьников с интеллектуальным недоразвитием : специальность 19.00.10. «Коррекционная психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Морозова Наталья Львовна ; Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского. – Нижний Новгород, 2008 – 214 с. – Библиогр.: с. 149–163. – Текст : непосредственный.

50. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика : учебник для обучающихся по направлению подготовки 050400 "Психолого-педагогическое образование" / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 239, [1] с.; 22 см. – (Педагогическое образование). – (Высшее профессиональное образование. Бакалавриат) (Учебник).; ISBN 978-5-7695-8842-6. – Текст : непосредственный.

51. **Нургалина, Р. Г.** Функциональная модель измерения уровня рефлексии / Р. Г. Нургалина, Е. А. Ильина. – Текст : непосредственный // Вестник магистратуры. – 2012. – № 9-10. – С. 58-60. – EDN PIJKBB.

52. **Огнев, А. Н.** Онтогносеологическое значение рефлексии как возрастного новообразования в контексте развития личности в современном мире / А. Н. Огнев. – Текст : непосредственный //

Научная дискуссия: инновации в современном мире. – 2016. – № 13(56). – С. 161-167. – EDN WYEDSD.

53. **Осницкий, А. К.** Рефлексия как условие самоорганизации учащихся / А. К. Осницкий, А. К. Беданокова. – Текст : непосредственный // Развитие человека в современном мире. – 2023. – № 1. – С. 72-89. – EDN BMZVDS.

54. **Певзнер М. С.** Клиническая характеристика основных вариантов дефекта при олигофрении // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. М., 1956. – Текст : непосредственный

55. **Петерсон, Л. Г.** Формирование и диагностика организационно-рефлексивных общеучебных умений в образовательной системе «Школа 2000.». Методическое пособие Текст. / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов. М., : АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000.», 2009. – 112 с. – Текст : непосредственный.

56. **Петрова, В. Г.** Психология умственно отсталых школьников: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с. – Текст : непосредственный.

57. Рефлексия в психологическом обеспечении образования / под ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова, В.К. Солондаева. М. Яр.: ИРПТиГО – ЯрРООПР, 2004. – Текст : непосредственный.

58. **Пиаже, Ж.** Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.; 20 см. – ISBN 5-7155-0694-8. – Текст : непосредственный.

59. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для вузов / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева, С.Д. Забрамная и др.: ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. –4-е изд., стер. –М. : Академия, 2007. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – 319 с. – Текст : непосредственный.

60. **Пьянкова, Г. С.** Развитие профессиональной рефлексии : Учебное пособие для вузов / Г. С. Пьянкова. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014. – 316 с. – ISBN 978-5-85981-814-3. – EDN VZHYLV. – Текст : непосредственный.

61. **Рослякова Н. И.** Педагогические условия развития рефлексии у детей старшего дошкольного возраста : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рослякова Надежда Ивановна ; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 1999. – 198 с. – Текст : непосредственный.

62. **Рычкова, Л. С.** Специальная психология / Л. С. Рычкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет, Кафедра общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования. – 3 издание, дополненное и переработанное. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2017. – 156 с. – EDN JOWWBI. – Текст : непосредственный.

63. **Рябышева, Е. Н.** Феномен рефлексии: механизм развития личности / Е. Н. Рябышева. – Текст : непосредственный // . – 2013. – № 6. – С. 207-211. – EDN WWXYSZ.

64. **Савинова, Т. В.** Психолого-педагогическая модель развития рефлексии будущего педагога в процессе освоения психологических дисциплин / Т. В. Савинова, Ю. В. Варданян, Н. А. Вдовина и др. – Текст : непосредственный // International Journal of Medicine and Psychology. – 2023. – Т. 6, № 6. – С. 242-248. – EDN DUJDLH.

65. **Сагиндыкова, А. С.** Рефлексия в философии и профессиональная рефлексия педагога / А. С. Сагиндыкова, Б. Н. Тазабеко-

ва. – Текст : непосредственный // Наука и мир. – 2017. – № 1-2(41). – С. 57-58. – EDN XQXLCJ.

66. **Саковская, О. Н.** Особенности ценностно-смысловой сферы у людей с разным уровнем выраженности рефлексии / О. Н. Саковская. – Текст : непосредственный // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – № 1(35). – С. 93-97. – EDN VPBEIP.

67. **Саттарова, Г. А.** Рефлексия как инструмент эффективного обучения в подготовке учителей химии / Г. А. Саттарова, С. С. Космодемьянская. – Текст : непосредственный // Уральский научный вестник. – 2023. – Т. 5, № 7. – С. 137-146. – EDN ANIXHJ.

68. **Сизикова, Т. Э.** Психодиагностика рефлексии как метод развития рефлексии . Часть 1 / Т. Э. Сизикова, О. А. Дураченко. – Текст : непосредственный // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2018. – № 3(45). – С. 81-86. – EDN YANIKL.

69. **Сизикова, Т. Э.** Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия / Т. Э. Сизикова, Т. Волошина, А. Ф. Повещенко. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 98-110. – EDN WLYGHJ.

70. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – Текст : непосредственный.

71. **Смольницкая, Я. С.** Процесс формирования у младших школьников навыков самооценки и рефлексии / Я. С. Смольницкая // Современная наука и образование: Актуальные вопросы теории и практики : сборник статей Международной научно-практической конференции в 2 частях, Пенза, 10 января 2023 года. Том Часть 2. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 100-102. – EDN FHTSGA. – Текст : непосредственный.

72. **Соколова, Е. Т.** Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с. ; ISBN 5-211-00231-8. – Текст : непосредственный.

73. Специальная психология в 2 т. Том 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; ответственный редактор В. И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 430 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-15909-7. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/510260> (дата обращения: 10.11.2023).

74. **Стёпина, О. С.** Педагогическая технология формирования коммуникативных умений школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Стёпина Ольга Сергеевна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2009. – 170 с. – Текст : непосредственный.

75. **Стрельникова, А. А.** Рефлексивный дневник как средство личностного развития младшего школьника / А. А. Стрельникова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 25 июня 2021 года / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 250-253. – EDN NBKIQJ. – Текст : непосредственный.

76. **Трошин, Г. Я.** Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г.Я. Трошин. – Б. м. : Изд-е Школы-лечебницы Г. Я. Трошина. – (Антропологические основы воспитания). Т.2.: Процессы чувства и воли, Б. г. – 948 с. – Текст : непосредственный.

77. **Ушева, Т. Ф.** Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе ВУЗа : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ушева Татьяна Федоровна ; Кузбасская государственная педагогическая академия. – Новокузнецк, 2010. – 184 с. – Текст : непосредственный.

78. **Ушева, Т. Ф.** Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся : методическое пособие. – Красноярск, 2007. – 88 с. – Текст : непосредственный.

79. **Федосюк, Н. В.** Условия формирования рефлексии у младших школьников в образовательном пространстве / Н. В. Федосюк // Психология XXI века: сборник материал V Международной научно-практической конференции молодых ученых, Санкт-Петербург, 19–20 ноября 2009 года. Том I. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 282-285. – EDN SBSSXV. – Текст : непосредственный.

80. **Филоненко, А. А.** Развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста / А.А. Филоненко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 892-894. – EDN SFSBGB.

81. **Хаяйнен, Е. В.** Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Хаяйнен Елена Валентиновна ; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2005. – 206 с. – Текст : непосредственный.

82. **Цилицкий, В. С.** Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека / В.С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 22(102). – С. 913-917. – EDN VDDJML.

83. **Цилицкий, В. С.** Особенности формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта. – Текст : непосредственный / В. С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – № 21(101). – С. 738-743. – EDN UYAQHR.

84. **Цукерман, Г. А.** Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с. – Текст : непосредственный.

85. **Чекушкина, Е. Н.** Роль рефлексии в преодолении социальных конфликтов / Е. Н. Чекушкина, Е. Н. Родина, Р. А. Митяева. – Текст : непосредственный // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2019. – Т. 8, № 5А. – С. 53-59. – DOI 10.34670/AR.2019.45.5.036. – EDN WDFS GG.

86. **Шаров, А. С.** Жизненные кризисы в развитии личности: Учебное пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2005. – 166 с. – Текст : непосредственный.

87. **Шаров, А. С.** Онтология психологических механизмов рефлексии / А. С. Шаров. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования : Ежегодник. Межвузовский сборник научных трудов. – Омск : ОмГТУ, 2005. – С. 112-119. – EDN XXUDAF.

88. **Шаров, А. С.** Рефлексивно-регулятивный подход к компетентностному обучению студентов / А. С. Шаров. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6. – С. 123-130. – DOI 10.24411/1813-145X-2018-10235. – EDN YUIVYL.

89. **Швырев, А. П.** Детская клиническая психология и психиатрия : Актуальные вопросы / А. П. Швырев, В. А. Куташов. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Ритм", 2016. – 602 с. – ISBN 978-5-9907823-7-2. – EDN VTCHGJ. – Текст : непосредственный.

90. **Шинкаренко, Г. И.** Состояние навыков самообслуживания у умственно отсталых дошкольников / сб. научных трудов. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях. // под ред. Н.Г. Морозовой. – М., 1976. – С. 18–22. – Текст : непосредственный/

91. **Шипицына, Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с. – Текст : непосредственный.

92. **Эльконин, Д. Б.** Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство МП РСФСР, 1960. – 327 с. – Текст : непосредственный.

93. **Ярошевский, М. Т.** Краткий курс истории психологии / М. Т. Ярошевский . – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 144 с. – Текст : непосредственный.

Приложение А (справочное)

Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 — неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлекаться от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

**Приложение Б
(рекомендуемое)**

Для записей

Научное издание

Цилицкий Виталий Сергеевич

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ
ПРИ НОРМАЛЬНОМ И НАРУШЕННОМ РАЗВИТИИ
(НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА)**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 06.12.2023. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 8,08.
Тираж 500 экз. Заказ 562.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080,
Челябинск, проспект Ленина, 69.