



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

89 % авторского текста

Работа рекомендована к защите


« » 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-187-2-1
Кажимуратова Жанеля Алпсбаевна

Научный руководитель: 

К.п.н., доцент
Пахтусова Н.А.



Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические подходы к проблеме формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации	10
1.1. Понятие рефлексии и особенности ее развития	10
1.2. Проблема формирования рефлексивных способностей	25
1.3. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей младших школьников	55
Выводы по 1 главе	74
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации	77
2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по формированию рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации	77
2.2. Психолого-педагогическая программа формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации.....	92
2.3. Анализ результатов итогового эксперимента	110
Выводы по 2 главе	118
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	120
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	123
ПРИЛОЖЕНИЯ	135

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Изменение социального запроса общества и результаты многолетних исследований в области педагогики и психологии обусловили смену образовательной парадигмы. На сегодняшний день, согласно Федеральным Государственным Стандартам образования, одним из обязательных результатов обучения являются рефлексивные умения учащихся как часть мета-предметного компонента, что актуализирует проблему особенностей их формирования на разных этапах возрастного развития ребёнка.

С введением ФГОС НОО базовые навыки рефлексивных умений формируются в начальной школе, наработан определенный опыт, который может быть полезен в рамках данного исследования. Проблема развития рефлексии является одной из важнейших в психологии и педагогике. Изучение рефлексии деятельности, динамики ее развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов развития ребенка как личности и субъекта деятельности.

Рефлексию обычно понимают, как важнейшую характеристику сознания, вид самопознания. Основы изучения рефлексии детей и условий ее развития были заложены в 1920-30 гг. в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Позднее такие психологи как Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др. указывали, что рефлексивное исследование человеком самого себя оказывается возможным вследствие выхода субъекта во внешнюю позицию по отношению к себе и к собственной деятельности. Рефлексия как бы останавливает, фиксирует процесс деятельности. Она обеспечивает субъекту контроль и регулировку в системе «человек – жизненные ситуации», выводя человека из непосредственного

сиюминутного временного пространства в прошлое с целью анализа, происходящего со стороны, извне.

К настоящему времени имеются отдельные теоретико-практические исследования, раскрывающие различные аспекты рефлексии: рефлексия как осознание (Н.И. Гуткина, А.Н. Леонтьев, Е.И. Рогов, И.Н. Семенов, Е.В. Смирнова, Б.С. Волков, С.Ю. Степанов и др.); рефлексия как когнитивный акт (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.); соотношение рефлексии и творчества (Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и др.); связь рефлексии и общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева и др.); рефлексия в структуре личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова и др.).

Важно отметить, что полученные теоретико-практические данные позволяют рассматривать рефлексю как феномен динамический, который начинает складываться в детском возрасте и при условии обучения и воспитания. В образовательном процессе можно выделить три сферы существования рефлексии: мышление, коммуникация и самосознание. В первых двух сферах механизм развития рефлексии у детей – формирование в специально созданной среде, а в сфере «самосознание» – это механизм «вращения», так как взрослый лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии.

Несмотря на то, что в экспериментальных исследованиях доказана возможность развития рефлексии у младших школьников как центрального психологического новообразования возраста, в настоящее время имеются лишь единичные методические разработки по ее формированию, что в целом затрудняет реализацию задачи формирования умения учиться.

Таким образом, существует ряд *противоречий* между:

– между социально-экономической потребностью общества в развитии механизмов рефлексии деятельности и поведения человека и отсутствием теоретических разработок для применения в начальном общем образовании с целью формирования рефлексии как психологического новообразования младшего школьного возраста;

– между существующими подходами к организации образовательного процесса на уровне начального общего образования и изменившимися задачами образования, предполагающими поиск новых принципов, форм и методов работы, обогащающих развитие детей, в том числе путем формирования у них рефлексии;

– между возможностями использования учебно-творческой деятельности, позволяющей концентрировано обеспечить развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста и отсутствием специальных рекомендаций по организации учебно-творческой деятельности на уровне начального общего образования.

Таким образом, *актуальность* проблемы исследования заключается в разработке и реализации психолого-педагогической программе формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать на практике психолого-педагогической программу формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации.

Объект исследования: рефлексивные способности у обучающихся.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей подростков.

Гипотеза исследования: процесс развития рефлексивных способностей у

обучающихся будет проходить эффективно, если:

– выявить и теоретически обосновать психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей подростков;

– разработать и реализовать программу формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации.

Задачи исследования:

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования рефлексивных способностей;

2) выявить психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации;

3) разработать и реализовать психолого-педагогическую программу формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации;

4) провести экспериментальную работу по формированию рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации.

Методологическая основа исследования:

– отечественные и зарубежные научные труды по вопросам исследования феномена рефлексии (Л.С. Выготский, И.М. Войтик, И.Н. Семенов);

– психолого-педагогические исследования по вопросам формирования рефлексии в младшем школьном возрасте (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.А. Цукерман, Б.С. Волков, В.И. Слободчиков, Ю.В. Епимахина);

Положения, выносимые на защиту:

1. В основу нашего исследования положено следующее определение рефлексии – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность

души и уникальность духовного мира человека.

2. Были теоретически выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей младших школьников: 1) рефлексивная образовательная среда как системообразующее условие; 2) готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся; 3) диалогичность на уровне «учитель-ученик»; 4) самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности; 5) вариативность учебно-познавательной деятельности; 6) формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.

3. Была разработана и реализована психолого-педагогическая программа формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации. Программа состоит из 12 тем занятий, каждая из которых может занять 2 или 3 занятия в зависимости от желания, актуальности темы для участников и необходимого времени на проведение предлагаемых игр и упражнений. Начало каждого занятия предполагает приветствие и выяснение актуального состояния каждого участника (настроение, заинтересованность в теме занятия, ожидания и пожелания)..

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в определении специфики развития рефлексивных способностей младших школьников;
- в теоретическом обосновании психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей младших школьников.

Практическая значимость исследования:

- разработана психолого-педагогическая программа формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации.

Методы исследования: для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы диссертационного исследования теоретические (анализ психологической, педагогической, методической литературы, касающиеся проблемы исследования; анализ, синтез, обобщение) эмпирические (изучение опыта отечественных и зарубежных преподавателей; устные и письменные опросы, анкетирование, педагогический эксперимент; изучение документации, опросники, диагностики).

Научная новизна квалификационной работы определяется тем, что

- выявлены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей младших школьников;
- разработана и реализована психолого-педагогическая программа формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации.

Апробация результатов исследования: Кажимуратова, Ж.А. Теоретические подходы к проблеме формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации. Материалы Всероссийск. студ. науч.-практ. конференции. 5-29 апреля 2025 г. ред. кол., Богачев А.Н., Уварина Н.В. и др. – Челябинск: изд-во «ООО Арбис», 2025. – 278-182 с.

База исследования: КГУ Общеобразовательная школа номер 8, город Костанай. В исследовании приняли участие 20 младших школьников в возрасте от 10 до 11 лет.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа с 2023 по 2025 годы.

Первый этап (поисково-теоретический) 2023–2024 гг. – осуществлен анализ состояния проблемы, определены исходные теоретические и методологические основы исследования; сформулированы цель, задачи и гипотеза исследования; выбраны методы исследования и разработана программа экспериментальной работы; модифицированы диагностические методики, проведён констатирующий эксперимент.

Второй этап (опытно-экспериментальный) 2024–2025 гг. – проведен формирующий эксперимент, который позволил реализовать программу по развитию саморегуляции подростков.

Третий этап (аналитико-обобщающий) 2026 г. – проанализированы результаты исследования, проведена систематизация и интерпретация экспериментальных данных, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего исследования, результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

Содержание и структура работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.2 Понятие рефлексии и особенности ее развития

Формирование рефлексии в учебно-творческой деятельности у учащихся младшего школьного возраста, является актуальным научно- практическим направлением. Этот вопрос требует определения особенного, специфичного в осуществлении рефлексии для достаточно специфичной категории субъектов учебно-творческой деятельности.

Рефлексия (позднegrеч. – «обращение назад») – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека [12, с. 67].

Рефлексия как форма познания есть не только оценочная, но и эвристическая способность человека – она выступает как источник нового знания (творящей информации).

Рефлексия стала проблемой особого осмысления еще в древнегреческой философии. Сократ выдвинул на первый план задачу самопознания, предмет которого – духовная активность в ее познавательной функции, осознании человеком собственной Божественной сущности.

У Платона и Аристотеля мышление и рефлексия понимаются как атрибуты Божественного разума, в котором обнаруживается единство мыслимого и мысли [16, с. 69]. Подобное понимание рефлексии перешло через неоплатонизм в средневековую философию, где рефлексия понималась как отраженная в логосе миротворческая активность Божества, самовыражение его «умной энергии».

В эпоху нового времени рефлексию связывали с проблемами философского обоснования научных знаний. У Декарта рефлексия выступает в качестве способа постижения непосредственно достоверных основоположений сознания. Кант трактовал подлинную рефлексию как отнесение знаний и представлений к соответствующим познавательным способностям: рефлексия определяет источники познания (рассудок или чувственное созерцание), которые формируют понятия или представления [17, с. 45].

Позже Дж. Локк высказал свое представление о рефлексии, понимание которой все еще оставалось ограниченным, поскольку она представлялась как особый источник знания, основанный на внутреннем опыте.

Лейбниц, критикуя различие внешнего и внутреннего опыта у Локка, определял рефлексию как «внимание, направленное на то, что заключается в нас» и подчеркивал существование в душе изменений, которые происходят без сознания и рефлексии. В рефлексии он усматривал способность, которой нет у животных, и проводил различие между восприятием-перцепцией и апперцепцией-сознанием, или рефлексивным познанием внутреннего состояния монады [57, с. 60].

Кант рассматривал рефлексию в связи с исследованием оснований познавательной способности, априорных условий знания и толковал ее как неотъемлемое свойство «рефлектирующей способности суждения». Если определяющая способность суждения выступает, когда под общее подводится частное, то рефлектирующая способность нужна в том случае, если дано только частное, а общее еще надо найти. Именно благодаря рефлексии производится образование понятий. Рефлексия «не имеет дела с самими

предметами, чтобы получать понятия прямо от них», она есть «...осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено» [37, с. 17].

Итак, рефлексия – размышление личности о самой себе, когда она вглядывается в сокровенные глубины своей внутренней духовной жизни. Самосознание тесно связано с феноменом рефлексии, как бы расширяя его смысловое. Самосознание сближается с рефлексией, с самоосознанием.

А.Г. Спиркин считает, что «осознание субъектом своей психической деятельности может осуществляться на разном уровне: от глубокого и ясного самосознания до смутного и неопределенного понимания того, что происходит в «душе». Самосознание тесно связано с рефлексией, где оно поднимается на уровень теоретического мышления. Самосознание, будучи и самосознанием, и самоотношением, и самооценкой, формируется на определенном уровне развития личности под влиянием социального образа жизни» [47, с. 76].

Таким образом, рефлексия как понятие философского дискурса, характеризует форму теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека.

Апелляция к философским источникам не снимает проблемы выявления собственно психологической специфики рефлексии.

Обращение к истории психологии показывает, что понятие рефлексии в ней далеко не ново. Оно встречается уже в первых психологических исследованиях мышления, и в частности в теоретических и экспериментальных работах интроспекционистов, которые относятся к XIX

веку [21, с. 71]. Однако их отношение к рефлексии неоднозначно и весьма противоречиво. Рассматривая вслед за философами рефлексии в гносеологическом аспекте, т. е. как способ научно-психологического познания, представители психологии сознания (В.Вундт, У. Джеймс) в то же время старались отделить от нее предмет собственного психологического исследования как от искажающей естественность психических процессов. С этой точки зрения рефлексия рассматривалась не как особая активность сознания человека, а как процедура самонаблюдения и категория сознания.

А.В. Карповым рефлексия трактовалась, например, как интеллектуальная деятельность теоретизирования или обобщения, которая, по мнению интроспекционистов, скорее навязывается сознанию логической культурой рассуждения, чем выражает сущностные свойства и механизмы самого сознания [26, с. 18]. Именно на этом основании рефлексия в качестве аспекта такого научного предмета психологического изучения, как сознание, исключалась интроспекционистами из их экспериментальных исследований. Итак, согласно первой тенденции, в психологии сознания рефлексия рассматривалась интеллектуалистически, так как заимствовалась в виде гносеологического определения непосредственно из философии без необходимой теоретической проработки.

В понимании В. Вундт и В. Джеймс трактовка рефлексии восходит к понятиям апперцепции и внимания, которые отражают реальность активности индивидуального сознания по отношению к представленным в нем феноменологическим данностям. Однако сама активность при этом понималась ограниченно, т. е. функционалистски (рефлексия как внимание или апперцепция рассматривалась в качестве функции сознания). Согласно такой точке зрения рефлексия могла преобразовывать лишь отдельные

элементы сознания или его внутренние процессы, но никоим образом не само сознание в целом. Так, Э.Б. Титчинер, обобщив в своем учебнике психологии представления о сознании Джона Локка, пишет, что для него «сознание есть... нечто большее, чем душа, оно есть восприятие того, что происходит в собственной душе человека» [17, с. 45], и противопоставил им свое понимание сознания. «Говорить о сознании, как о самовосприятии души, не только нет никакой необходимости, но это даже вводит в заблуждение... – заявил Э.Б. Титчинер, – так как благодаря ему мы приписываем душе личный характер вместо того, чтобы смотреть на нее как на поток процессов. Мы будем считать сознание равнозначным душе» [17, с. 48]. Таким образом интроспекционизм полностью размежевался с возможностью личностной трактовки рефлексии. Абстрагировавшись от рассмотрения личности как целостного «я» с присущими ему смысловыми и неосознаваемыми образованиями, интроспекционизм ограничился тем самым изучением экспериментально-ситуативной стороны сознания человека.

В конце XIX – начале XX в. в исследованиях интроспекционистов рефлексия как самостоятельная продуктивная активность испытуемых, не фиксируемая ими в самоотчетах и не поддающаяся прямому контролю экспериментатора, тщательно изолировалась с помощью всевозможных методических приемов. К последним относились, например, требование ретроспективности самонаблюдения, его исполнение отдельными порциями, специальное обучение способам интроспекции и т. п. Особенно значительно это направление проявилось у представителей структурно-аналитического направления .

Рефлексия как особая форма личностной активности субъекта в виде осмысления учитывалась интроспекционистами, но лишь в отрицательном

плане. Это связано с тем, что в силу натуралистических установок их подхода рефлексия, не выделялась как специальный, теоретически проработанный предмета изучения, а существовала только как метод самонаблюдения. Ограничив область предмета психологии только сознаваемыми человеком познавательными процессами и тем самым предопределив интеллектуалистическую направленность общепсихологических работ (в частности, исследований по психологии продуктивного мышления), интроспекционисты задали тенденцию к вытеснению рефлексии из сферы интересов психологии вообще [22, с. 70]. данная тенденция достигла своей вершины в период развития позитивистской психологии, когда психологи старались построить критическую оппозицию к достижениям интроспективной психологии, причем не всегда оправданную и конструктивную.

Г. Я. Розен, обобщая обзор зарубежных исследований, посвященных тематике самонаблюдения, подчеркивает, что «общий итог дискуссии говорит о все большем признании интроспекции (самонаблюдения) в качестве одного из методов исследования психических явлений» [51, с. 52].

Заметно оживление интереса психологов и к проблематике рефлексии. Таким образом, сейчас назрела необходимость в разработке понятия «рефлексия» в психологическом контексте, особенно в связи с указанной ранее актуальностью личностного подхода к изучению психических явлений, и в частности к творческому мышлению.

Таким образом, углубление в изучении феномена рефлексии различными научными направлениями в психологии привело к пониманию того, что рефлексия, к примеру, в социальной психологии проявляется в форме самосознания и осознания себя в обществе, т. е. понимание того, как индивид

воспринимается и оценивается другими индивидами или социальными группами и наоборот. Такой процесс рефлексии признается психологами сложным, поскольку включает, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов:

- 1) сам субъект, каков он есть в действительности;
- 2) субъект, каким он видит себя;
- 3) субъект, каким он видится другому, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта [56, с. 81].

Современное психолого-педагогическое сообщество применяет рефлекссию в качестве механизма развития и саморазвития личности, что, очевидно, привело к разработке технологий ее развертывания. Сегодня рефлексия изучается не только психолого-педагогической наукой, открывая ее новые возможности, но и применяется в качестве инструмента и механизма развития личности, деятельности, управления деятельностью, осуществления процесса прогнозирования и пр.

Исследователями отмечается, что рефлексия вырабатывает способность к самоанализу, анализу объективной действительности, хода и результатов деятельности что оказывает влияние на формирование успешной жизненной стратегии человека. Значит, рефлекссию стоит рассматривать как некий универсальный механизм развития и саморазвития личности, оказывающий влияние на качество осуществляемой его жизнедеятельности. Она расширяет возможность извне влиять на развитие личности и формировать у нее внутренний механизм саморазвития [20, с. 87].

По утверждению Г. Щедровицкого, рефлексия проявляется как осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения. Ученый рассматривал рефлекссию в контексте деятельности, выделяя при этом два ее

аспекта:

- 1) рефлексия, как процесс и особая структура в деятельности;
- 2) определение рефлексии как принципа развертывания схем деятельности [68, с. 36].

Таким образом, Г. Щедровицкий расширил представление о рефлексии, как о механизме осуществления, развертывания и развития деятельности. Такое понимание подводит к возможности формирования рефлексии в учебно-творческой деятельности.

Формирование и развитие рефлексии представляет собой долгий и неоднозначный процесс. При этом уровень развития рефлексии, сформированной целенаправленно, на много выше, чем в случае её самопроизвольного становления и развития. Динамичное становление рефлексии происходит в младшем школьном возрасте, что обусловлено формированием в образовательной ситуации учебной деятельности как особой сферы саморазвития личности.

Рефлексия важна для формирования личности проявляющей себя в деятельности и дает возможность преобразовывать окружающий мир, изменяя деятельность. для этого человеку важно приобрести знания, умения и навыки, освоить общие способы мыслительной деятельности, преобразования мира. Младший школьник впервые учится обобщенно осваивать правила изменения мира, начинает делать это умственным плане. В учебной деятельности рефлексия помогает преобразовывать мир, помогает выявлению уровня взаимодействия между участниками педагогического процесса, является условием продуктивного общения педагога и воспитанника, формирует в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, определяет направленность и целевые установки деятельности,

побуждает учащегося к корректировке своей деятельности, осуществляемого взаимодействия.

В периодизации детства, основная схема которой была разработана Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным, отмечается, что формирование учебной деятельности происходит у детей от шести до десяти лет [9;22;70]. На этой основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование); в этом возрасте у детей формируются также потребность и мотивы учения.

Из анализа научной литературы было выявлено, что поступление ребенка в школу является переломным периодом в его жизни. У ребенка возникает осознание собственного ограниченного места в системе отношений с взрослыми, стремление к осуществлению общественно- значимой и общественно-оцениваемой деятельности. Ребенок начинает ясно осознавать возможности своих действий, он начинает понимать, что не все может. Таким образом, складывается момент изменения самосознания ребенка на основе осознания себя в новой социальной ситуации. Говоря о самосознании, нередко имеют в виду понимание собственных личностных качеств. В данном случае речь идет об осознании ребенком своего места в системе общественных отношений.

Поступление в школу знаменует собой начало нового этапа жизни ребенка, когда он приступает к систематическому обучению, значительно влияющему на развитие его интеллектуальной сферы, от развития которой прямо зависит характер становления рефлексии [56, с. 61].

Еще Л.С. Выготский отмечал, что в младшем школьном возрасте

происходит интенсивное развитие интеллекта. Изменение типа мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы [13, с. 85].

Взрослея, ребенок обычно мыслит конкретными категориями. Затем происходит переход к стадии формальных операций, которая связана с определенным уровнем развития способности к обобщению и абстрагированию. Если учащиеся 1–2-го класса выделяют, прежде всего, внешние признаки, представляющие действие объекта (что он делает) или его назначение (для чего он), то к 3–4-му классу школьники уже начинают опираться на знания и представления, которые сложились в процессе обучения. Мышление младшего школьника в своем развитии идет от анализа отдельного предмета, явления к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Последнее является важной предпосылкой к пониманию и осмысливанию школьником явлений окружающей его жизни.

Согласно исследованиям, учащиеся могут испытывать особенные трудности в осмысливании причинно-следственных связей. Младшему школьнику легче устанавливать связь от причины к следствию, чем от следствия к причине. Объясняется это просто: от причины к следствию устанавливается прямая связь, рассмотрение же фактов в обратном порядке требует анализа самых разных причин, что ребенку чаще всего еще не под силу [59, с. 81].

Специальные исследования рефлексии младших школьников были выполнены В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман [62, с. 82]. Согласно их позиции рефлексия принято считать одной из важнейших способностей, которая как целостное образование начинает складываться в младшем школьном возрасте. Проектируемая норма, итог начального образования – это

ребенок, обучающий самого себя с помощью взрослого, учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, готов ответить себе на два вопроса:

а) «Я могу или я не могу решить эту задачу?»;

б) «Чего мне недостает для ее решения?». Узнав, чего именно он не знает, учащийся 9–10 лет может обратиться к учителю не с жалобой «А у меня не получается!...», а с конкретным вопросом на определенную тему или способ действия. Центральным психологическим механизмом подобного поведения, учащегося является определяющая рефлексия как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею).

По данному вопросу известна позиция Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [71, с. 50]. Они определили в качестве основного вектора развития школьников овладение общими способами действия, которые позволяют ребенку решать широкие классы задач. Несколько позднее это было осмыслено как развитие теоретического мышления. Его главная характеристика – рефлексивность: возможность человека не только решать задачи, но и осознавать способы совершенных действий, их основания и границы их применимости, с критикой относиться к процессу своего действия и полученным результатам.

Интересны результаты исследования Г.А. Цукерман, которые показывают, что рефлексия младших школьников в учебной деятельности переходит от интерпсихической формы в интрапсихическую, субъектом рефлексии является сначала класс, затем – группа учащихся, затем – учащийся. В этом случае модель становления учебной рефлексии младшего школьника представлена следующими стадиями:

1) стадия становления коллективной рефлексии,

- 2) стадия становления групповой рефлексии,
- 3) стадия становления индивидуальной рефлексии [62, с. 97].

В работах А.Б. Воронцова, выполненных в логике деятельностного подхода, предложены ориентиры изучения особенностей учебной рефлексии младших школьников: умение обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; умение указать в неопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия; умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной; умение оценивать себя самостоятельно, оценка другими людьми и как соотносятся эти представления между собой. Данные критерии связаны между собой и не заменяют друг друга [51, с. 52].

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов различают два уровня рефлексии: формальную и содержательную.

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, именно младший школьный возраст выступает главным периодом детства, в котором учебная деятельность становится ведущей, то есть в процессе которой основными приобретениями, характеризующими данный возраст, являются формирование свойств личности ребенка и основных психических процессов. Именно в младшем школьном возрасте освоение учебной деятельности определяет развитие ребенка, именно в ней формируются основы теоретического мышления с соответствующими способностями к анализу, рефлексии и планированию [70, с. 71].

Согласно Д.Б. Эльконину, любое действие может опираться на два уровня оснований (понимаемых как условия, определяющие его выполнение): внешние и внутренние основания. Соответственно, уровень рефлексии –

формальный или содержательный – различается в зависимости от оснований, на которые ориентируется младший школьник при выполнении действия. Если основания характеризуются как ситуативные, внешние, то речь, разумеется, идет о формальной рефлексии, если обобщенные существенно, внутренне – о содержательной. Например, если рассмотрение детьми младшего школьного возраста оснований собственных действий производится с намерением «вскрыть», как то или иное действие выполняется, что конкретно требуется сделать для его выполнения, то в подобном случае ребенком осмысливаются основания лишь действия данного, частного, конкретного. Подобный уровень рассмотрения собственных действий называется формальной рефлексией. На данном уровне отражается некоторая зависимость действий от частных условий их выполнения [70, с. 127]. Однако если рассмотрение детьми младшего школьного возраста оснований собственных действий имеет направленность на обнаружение причины выполнения определенного действия определенным способом, а также причины успешного выполнения этого действия в различных условиях, тогда речь идет об ином уровне рефлексии. Такой тип рефлексии характеризуется как содержательный, поскольку в нем происходит отражение зависимости отдельного действия от общих и существенных условий его выполнения.

Возраст 7-11 лет по-своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, становится доминирующей функцией. Учебная деятельность и формирующиеся в ней основные психические новообразования становятся ведущими факторами не только для интеллектуальной сферы, но и для всей личности ребенка, определяя пути и

специфику их развития. Таким образом, у младшего школьника появляются интеллектуальные механизмы осуществления рефлексии.

В младшем школьном возрасте рефлексия формируется преимущественно при выполнении учащимися таких учебных действий, как контроль и оценка. Если учителем организована рефлексия данных действий по отношению к ситуативным основаниям действий, то у учащихся в основном формируется формальный уровень рефлексии. Напротив, если учитель вместе с учеником контролируют, оценивают соответствие выполняемых учебных действий исходным основаниям, существенным условиям их выполнения, то тогда у учеников формируется содержательная рефлексия.

Соотношение двух уровней рефлексии и действий контроля и оценки, согласно Д.Б. Эльконину, позволяет моделировать экспериментальные ситуации, которые определяют, какой уровень рефлексии был осуществлен при выполнении учащимся учебных действий. Если предложить младшему школьнику выполнить несколько однородных учебных действий, при этом в разных конкретных условиях, то возможно определить уровень рефлексии в зависимости от предмета контроля в выполненных действиях [70, с. 85].

В. В. Давыдов называет рефлексией «умение учащихся выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные способы учебной деятельности, особое умение оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой учебной деятельности» [18, с. 72].

В.В. Давыдов подчеркивает то, что рефлексия выступает необходимой составляющей учебной деятельности, ответственной за само формирование и развитие деятельности учения. В основе осуществления рефлексии, ее механизмов понимания и осознания лежат операции второго порядка - когда человек начинает действовать спонтанно, выходя за границы и рамки своего

собственного замысла, тем самым, преодолевая и нормативное представление собственно действия.

Н. Ф. Талызина определяет рефлексию как «умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность» [57, с. 62].

Л. М. Фридман отмечает, что «пригодность к деятельности» предполагает наличие:

– положительного отношения к данной деятельности, перерастающей со временем в увлеченность;

– трудолюбия, организованности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости;

– соответствующих психических состояний;

– фонда соответствующих знаний, умений и навыков;

– определенных индивидуально-психологических способностей [61, с. 73].

Таким образом, анализ и обобщение исследований по вопросу становления рефлексии в младшем школьном возрасте позволили выявить связь динамики формирования учебной и познавательной деятельности и самопознания. В связи с этим на первый план выступает формирование учебной рефлексии, которая становится центральным образованием рефлексивной культуры младшего школьника. Учебная рефлексия с одной стороны зависит от особенностей познавательных функций (память, внимание, мышление) младшего школьника, а с другой стороны – обеспечивает их дальнейшее развитие. Основным содержательным полем формирования учебной рефлексии выступает учебный материал и деятельность по его освоению, как в коллективной, так и в индивидуальной форме. Соответственно

основными критериями формирования учебной рефлексии в младшем школьном возрасте стоит рассматривать переживания ребенка по поводу учебной работы, его оценку понимания содержания изучаемого материала и результата собственной деятельности.

1.2 Проблема формирования рефлексивных способностей

Теоретическое исследование, проведённое в предыдущем параграфе, позволяет сделать вывод, что изучение рефлексии занимает достойное место в философской, психологической и педагогической науке. Проблема формирования рефлексивных умений школьников на сегодняшний день является весьма актуальной, особенно интерес к ней активизировался в последние десятилетия, что связано со сменой образовательной парадигмы и переходом на новые образовательные стандарты (ФГОС ООО).

В современном обществе процесс познания динамично приобретает новые черты. Стихийное развитие СМИ, интернет-ресурсов, приложений, социальных сетей выводит образование далеко за рамки линии «учитель-ученик», предоставляя при этом, с одной стороны, широчайшие возможности для самостоятельного обучения, а с другой стороны, предъявляя высокие требования к самоорганизации деятельности, способности к целеполаганию, критическому анализу материала, выстраиванию стратегии достижения успеха и коррекции собственной образовательной деятельности.

Роль учителя в контексте технических модификаций также претерпела изменения. Акцент в данном случае смещен с задачи «передать знания» на задачу «научить учиться», что нашло отражение в ФГОС ООО.

В этом свете проблема формирования рефлексивных умений в педагогическом процессе также приобретает новое смысловое наполнение. С

точки зрения дидактики на первое место выходит предметно-деятельностная рефлексия всех участников образовательного процесса, что является важнейшим условием выполнения Федерального государственного образовательного заказа на формирование всесторонне развитой личности, обладающей высокой степенью познавательной самостоятельности и способной к конструктивному, продуктивному взаимодействию на различных коммуникативных уровнях.

Именно рефлексивные умения «лежат в основе саморегуляции учебно-познавательной деятельности личности»..., «в опыте которой и его постоянном рефлексивном осмыслении... происходит «развитие способности человека к самомотивации учебной деятельности, к ... самооценке, что, в свою очередь, является основой самообразования» [121, с. 147].

Однако прежде, чем раскрывать сущность понятия «рефлексивные умения», видится целесообразным рассмотреть имеющиеся в современной педагогической литературе представления о смысловом наполнении термина «умения» (содержание понятия «рефлексия» было раскрыто нами в предыдущем параграфе).

Следует заметить, что, несмотря на значительное количество исследований, в которых так или иначе раскрывается содержательная сторона данной дефиниции, и существования, по некоторым подсчётам, более 60 определений понятия «умения», дидактам не удалось достигнуть однозначного мнения по данной проблеме. В частности, дискуссионным остаётся вопрос о разграничении, взаимосвязи и первичности формирования таких общеупотребимых понятий, как «умения» и «навыки». При этом следует заметить, что за рамками психолого- педагогических исследований данные термины трактуются как синонимичные (Толковый словарь русского языка

Ожегова – Шведовой [130]).

Между тем представляется значимым конкретизировать вышеуказанные понятия в контексте нашего исследования.

Итак, ряд авторов (Ю. К. Бабанский, К. Н. Корнилов, Н. Д. Левитов, П. А. Рудик и др.) придерживается того мнения, что умение представляет собой определённый этап формирования навыка, который, в свою очередь, представляет собой завершённое умение, поскольку формируется в процессе длительных упражнений.

В то же время другие авторы (П. Н. Груздев, Б. Ф. Ломов, А. М. Новиков, Л. Н. Уманский и др.) рассматривают навык как составную часть умения, которое является новой качественной ступенью в деятельности, завершением педагогического процесса, и включает в себя обязательный момент творчества.

Существует и мнение о тождественности вышеуказанных дефиниций как результатов овладения способами учебно-познавательной деятельности (И. Ю. Кулагина, В. А. Кулько, Л. М. Фридман, Т. Д. Цехмистрова), которые по мере усложнения трансформируются друг в друга: элементарные умения по мере совершенствования переходят в навык, а совокупность навыков продуцирует сложное умение (М. Ступницкая, В. В. Тюко).

Несмотря на кажущиеся противоречия, вышеуказанные подходы объединяет представление умений и навыков в качестве уровней овладения каким-либо (в том числе и учебным) действием, основывающимся на знании об этом действии.

Однако существует и иное видение, рассматривающее деятельность как сложную иерархическую структуру, в которой умения и навыки представлены в качестве разных действий. Так, К. К. Платонов описывает умения

как «способность выполнять определенную деятельность или действия в новых условиях, образовавшаяся на основе ранее приобретенных знаний и навыков. В умениях навыки как усвоенные действия стали свойствами личности и ее способностями к новым действиям» [143, с. 151].

В современной педагогике умения рассматриваются как «способы совершения определенных учебных (предметных) действий, которым учащиеся специально обучают и которые необходимы в решении усложняющихся задач» [106, с.105], что соответствует точке зрения таких авторов, как Д. Н. Богоявленский, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская и имеет в своей основе идеи В. В. Давыдова о том, что внутренним стержнем учебной деятельности является «потребность, соответствующие задачи и мотивы, но реализуется она посредством действий» [45, с. 204]. Кроме того, Ю. К. Бабанский определяет умение как «сознательное овладение каким-либо приёмом деятельности» [13, с. 7]. На наш взгляд, расхождения в данном вопросе обусловлены тем, что, во-первых, понятие «умение» фундируется через различные родовые понятия (как знания, воплощённые в деятельности; как свойство, качество личности; как система действий), а во-вторых, рассматривается процесс формирования умений различной степени практической сложности (элементарные либо сложные).

Отдельно следует заметить, что, как указывают Л. М. Фридман и И. Ю. Кулагина, автоматизация действия является лишь характеристикой навыка, которую нельзя рассматривать как показатель его сформированности, поскольку автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие [184]. К. К. Платонов предлагает различать «полезную» автоматизацию навыка и пагубные для продуктивной деятельности автоматизмы, неподконтрольные сознанию [143].

На наш взгляд, наилучшим образом аккумулировать различные характеристики рассматриваемой нами дефиниции удалось М. Ю. Олешкову и М. В. Уварову: «умение – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта; формируется путем упражнений и в отличие от навыка, являющегося автоматизированным компонентом деятельности, создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях» [132, с. 98]

Поскольку ключевой характеристикой рефлексивной деятельности является осознанность, и многоаспектность феномена рефлексии указывает нам на её сложную структуру, представляется верным при рассмотрении вопроса формирования рефлексивных умений опираться на мнение В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, согласно которому умение – «это сознательное применение имеющихся у ученика знаний и навыков для выполнения сложных действий в различных условиях», где «выполнение каждого сложного действия выступает для ученика как решение вполне определённой, конкретной задачи» [162].

Следует заметить, что рефлексивные умения относятся к метапредметным (общеучебным контексте педагогики) умениям, и, следовательно, кроме вышеперечисленных, обладают такими чертами, как «синтетический характер, отсутствие непосредственной связи с изучаемым материалом, значительный объём, связь со всеми видами учебной деятельности, возможность применения во всех учебных предметах» [36, с. 2].

Поскольку общее понятие «рефлексивные умения» будет включать в себя ряд элементарных умений, закреплённых соответствующими навыками и

объединённых в умение высшего порядка, то, говоря о формировании рефлексивных умений школьников, мы будем подразумевать поэтапный, усложняющийся, преемственный процесс. Проблема формирования рефлексивных умений в контексте педагогической науки наиболее активно разрабатывается с 80-90-х гг. прошлого столетия.

На данный момент наиболее широко изучена область вопросов, рассматривающих рефлексивные умения в контексте изучения педагогической рефлексии при подготовке специалистов в области образования, а также постдипломном образовании учителя (Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская, И. А. Стеценко, Е. Н. Соловова, Т. Ф. Ушева и др.). Мы будем опираться в нашем изыскании в том числе и на работы вышеперечисленных авторов, поскольку общность вопросов, касающихся феномена рефлексии (механизма, этапов формирования умений и т.п.) будет единой как для рефлексии, осуществляемой учителем, так и для рефлексии, осуществляемой учащимся, в связи с чем представляется возможным экстраполировать некоторые положения применительно к нашему исследованию.

Так, Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская определяют рефлексивные умения как метакогнитивные, направленные на развитие способностей к самообразованию, делая упор в их развитии на технологию развития критического мышления [95].

Л. Н. Панова говорит о двуединой природе рефлексивного умения как способа реализации действия и одновременно как «результата целенаправленных действий, которые в совокупности образуют единое, более сложное умение» [137, с. 47].

По мнению Е. Н. Солововой, в качестве различных уровней рефлексивного умения можно рассматривать непосредственно этапы

механизма рефлексии, поскольку у разных людей в силу их индивидуальных особенностей (личностные качества, коммуникативные умения, особенности мышления и т.п.) осуществление этих этапов может вызывать различную степень затруднения. Причём автор выделяет две общности рефлексивных умений:

1. Рефлексия на действие: базовый, минимально необходимый и достаточный уровень рефлексивных умений, предполагающий рефлексия уже совершённого и законченного действия.

2. Рефлексия в процессе действия: профессиональный уровень, который можно достичь лишь в ходе длительной практики и с условием наличия достаточных компетенций [165].

Ван Манен [223], Зейчнер и Листон [224] выделяют следующие уровни рефлексивных умений учителя:

1. Фактологический – способность фиксировать, выделять и обсуждать реальные действия и ситуации.

2. Оценочный – способность оценить результаты действия и ситуаций.

3. Уровень обоснования – способность обосновать целесообразность выбора конкретных действий из множества других возможных.

4. Уровень критического переосмысления – анализ правильности выбора тех или иных действий в зависимости от ситуации [там же].

Разработка проблемы формирования рефлексивных умений школьников ведёт свою историю с 90-х гг. XX в., что обусловлено, как подчёркивают В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман, тем, что вплоть до 70-х гг. преобладало базирующееся на констатации среднестатистических данных мнение, согласно которому учащемуся были недоступны сферы человеческой деятельности, предполагающие рефлексивные способности, и сам вопрос о

возможности рефлексивного развития школьников звучал волюнтаристски.

Однако смена образовательной парадигмы, благодаря чему ученик превратился из объекта в субъект обучения, изменение представлений о границах самостоятельности ребёнка и выделение в качестве первоочередного требования «учить детей учиться», изменили и взгляды на проблему формирования рефлексивных умений учащихся, поскольку умение учить себя самостоятельно содержит рефлексивные по своей природе составляющие: знание о своей ограниченности и умение переходить границы своих возможностей [49].

Представляется возможным выделить два основных направления исследований в данной области:

– специфика рефлексии учащихся определённых возрастных групп (Н. И. Гуткина, И. В. Слободчиков, Т. Ф. Ушева, Г. А. Цукерман и др.), что позволило определить сензитивность возраста для формирования различных видов рефлексии и обозначить границы возможности формирования рефлексивных умений того или иного типа.

– развитие рефлексии в контексте предметного содержания образования, что позволило разработать методы и технологии формирования рефлексивных умений в рамках изучения предмета (А. З. Зак, К. А. Вартазарян, С. В. Кривых, Л. Н. Шихова и др.) и определить способы включения их в содержание образования (Л. А. Артюшина, А. В. Мудрик, А. Л. Солдатченко, И. С. Якиманская и др.)

А. С. Обухов подчёркивает, что рефлексия становится ключевой способностью для осознания своей собственной деятельности с целью её развития и совершенствования, причем эта способность «может развиваться

исключительно благодаря деятельности самого субъекта и только самим субъектом» [129, с. 21].

Л. В. Бондаренко и Т. Ф. Ушева рассматривают рефлексивные умения как «освоенные учащимися способы выполнения рефлексивных действий на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии собственной деятельности» [28, с. 8], что соответствует мнению Л. А. Артюшиной, которая, в свою очередь, выделяет в рефлексивной деятельности две стороны: знаниевую (знания и представления как основа для осознанного действия) и операциональную (совокупность действий и составляющих их операций, необходимых осуществления рефлексии) [10, с. 42-43].

Видению Е. Н. Солововой корреспондирует подход О. Е. Родюковой, которая, опираясь на идеи М. С. Когана о выделении в структуре личности пяти потенциалов (гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного и художественного), характеризует взаимосвязь определённых рефлексивных умений с этими потенциалами [152].

Л. Н. Шихова определяет рефлексивные умения как ряд мыслительных операций, в основе которых лежит рефлексия, и с помощью которых «происходит осмысление, конструирование и оценка реальной деятельности, а также себя и других в этой деятельности» [195]. Автор подчёркивает, что действительное развитие происходит лишь непосредственно в опыте самой учебной деятельности, и соотносит уровни рефлексивных умений с различными типами рефлексии, в зависимости от подходов к образованию.

С. В. Кривых, рассматривая вопросы развития рефлексивных умений старшеклассников на основе приобщения их к методам научного познания, выделяет широкий спектр частных рефлексивных умений и конкретизирует этапы их формирования:

1. «Обучение особому виду аналитической деятельности – рефлексии;
2. Формирование альтернативности мышления и плюралистического мировоззрения;
3. Осознание процесса научного познания, т.е. способа получения знаний, принципов и возможностей применения этих способов на практике;
4. Обучение находить основания, мотивы и причины действий, осуществляемых в рефлекслируемой ситуации» [92, с. 31].

Л. В. Бондаренко и Т. Ф. Ушева коррелируют рефлексивные умения с выделенными Г. П. Щедровицким формами осуществления рефлексии: (личностной, коммуникативной, интеллектуальной, кооперативной), и выделяют два шага в формировании рефлексивных умений учащихся:

1. «Первый шаг – включение каждого учащегося в коллективную рефлексию, проводимую опытным педагогом или учащимся, владеющим приёмами организации рефлексии;
2. Второй шаг – самостоятельное проведение рефлексии с каждым учащимся» [28, с. 9-10].

Кроме того, авторы выделяют этапы формирования рефлексивных умений учащихся с учётом возрастной периодизации психического развития детей, представленную нами в виде Таблицы 1, подчёркивая при этом приблизительность данного соответствия ввиду значительного спектра индивидуальных различий учащихся [28, с. 13-14].

Таблица 1

Этапы формирования рефлексивных умений учащихся

Период обучения	Ведущая деятельность	Рефлексивные умения
Начальная школа		адекватное самовосприятие;

(1–4 года обучения)	учебная	<p>умение ставить цель деятельности;</p> <p>умение определять результаты деятельности;</p> <p>умение соотносить результаты с целью деятельности;</p> <p>умение определять наличие ошибок в собственном поведении;</p> <p>умение описывать прожитую ситуацию</p>
Средняя школа (5–9 год обучения).	личностное общение	<p>понимание своих качеств в настоящем и в сравнении с прошлым;</p> <p>прогнозирование перспектив своего развития;</p> <p>умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана;</p> <p>умение осуществлять пошаговую организацию деятельности;</p> <p>умение определять и анализировать причины своего поведения;</p> <p>оценка собственной позиции</p>

Продолжение таблицы 1

Период обучения	Ведущая деятельность	Рефлексивные умения
Старшая школа (10–11 год обучения)	учебно- профессиональная деятельность	<p>умение «встать на место другого»;</p> <p>понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия;</p> <p>учёт действий других в своих поведенческих стратегиях;</p> <p>умение прогнозировать последующий ход действий; самоопределение в рабочей группе;</p>

		умение удерживать коллективную задачу; умение принимать ответственность за происходящее в группе; умение определять основания деятельности.
--	--	---

Можно согласиться с мнением вышеуказанных авторов, что рефлексия не является самостоятельно и стихийно возникающим новообразованием, а формируется в результате освоения совместного опыта при условии включения в коллективную, групповую деятельность, и потом уже приобретает внутренний, интернальный характер при условии активного включения ребёнка в рефлексивную деятельность и получения им соответствующих навыков.

Однако при этом следует учитывать, что познавательная деятельность ребёнка не ограничена рамками школьной системы.

Отталкиваясь от идеи В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева о рассмотрении проблемы рефлексии в контексте двух основных способов существования человека [163], обратим внимание на возможности стихийного формирования рефлексивных умений учащихся.

Поскольку человек живёт в рамках определённой социальной системы, он находится под воздействием её традиций и обычаев, приобретённых установок, интеграции сознания в наличное бытие. В этом случае функционирует внешняя рефлексия, формирующая феноменальный слой сознания [там же, с. 169], когда человек экстраполирует продукты коллективного сознания в качестве содержания своего Я. Соответственно, и учащийся, находясь под воздействием внешней среды, так или иначе приходит

к необходимости соотносить себя, собственную деятельность и её результаты с коллективными установками. В традиционном обществе это было связано в большей степени с необходимостью раннего взросления, приобретения профессиональных навыков; в современном обществе – с освоением интернет-пространства, но в любом случае именно вынужденная самостоятельность в том или ином виде деятельности и необходимость соотносить её результаты с внешними ожиданиями и установками катализирует процесс формирования первичных, элементарных рефлексивных умений, представляющих собой кальку с рефлексивного опыта ближайшего окружения. Соответственно, степень развития и направленность таких умений будет опосредована содержанием среды, в которой воспитывается ребёнок. Так, учащиеся сельских школ имеют предпосылки к более раннему развитию эмоционально-чувственной личностной рефлексии, поскольку преобладающее число лиц, с которыми им приходится общаться, являются достаточно близкими знакомыми. Необходимость оценивать себя в контексте соответствия ожиданиям окружающих приводит к более раннему формированию саморефлексии [23], чем у учащихся городских школ, где ребёнок тесно общается лишь с незначительным кругом близких людей, а преобладающее количество личностных контактов формально. В то же время в городских условиях ребёнка больше возможностей для освоения различных поведенческих сценариев, в том числе и в виртуальной среде (социальные сети и сетевые компьютерные игры), причём достаточная автономность при отсутствии направляющей внешней рефлексии в некоторых случаях создаёт предпосылки для развития девиантного поведения. Однако в любом случае, естественное, житейское развитие рефлексивных умений не будет должным образом охватывать весь спектр форм рефлексивного сознания, и может не

выйти за рамки бытийной рефлексии («бытие» – объективная реальность, существующая независимо от нашего сознания; жизнь, существование [131, с. 66]). Между тем формирование личности как субъекта начинается лишь с момента возникновения внутренней рефлексии, когда человек обретает способность к ценностному осмыслению своей жизни вне рамок коллективных шаблонов.

Таким образом, лишь появление внутренней рефлексии позволяет нам говорить о действительной сформированности рефлексивного умения.

Ряд авторов (В. В. Данилов, И. Д. Жежеря, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Шемшурин и др.) указывают, что спонтанное, самостоятельное развитие рефлексивных умений без формирующего внешнего воздействия не позволяет индивиду достигнуть продуктивного уровня рефлексии. Однако, хотя оно и не будет носить определяющий характер при становлении субъектной позиции учащегося, при направленном формировании рефлексивных умений целесообразно учитывать и тот опыт, что приобретен ребёнком при проживании внеучебных ситуаций, и средовое влияние (стереотипы, транслируемые ближайшим окружением), и социальное воздействие. Поскольку, наряду с образовательно-воспитательной системой школы, вышеперечисленные факторы детерминируют мотивационно-

ценностную систему школьника, они могут оказывать катализирующее, либо, наоборот, тормозящее воздействие на процесс и результаты рефлексивной деятельности учащегося.

Рисунок 1 – Уровни становления (развёртывания) рефлексии

Формирование рефлексивных умений представляется длительным по времени, непрерывным и системным процессом, проходящим в своём развитии ряд этапов. Поскольку научно-методические подходы к данному



вопросу были рассмотрены нами в предыдущем параграфе, представим этапы схематично.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев предлагают рассмотреть данный вопрос в двух проекциях: как уровни становления (развёртывания) базовых элементов механизма рефлексии (Рисунок 1), что корреспондирует мнению Е. Н. Солововой, и как уровни овладения более сложными формами рефлексии по мере становления самосознания человека. Таким образом, формирование рефлексивного умения предполагает, во-первых, обязательное

последовательное научение всем 4 уровням развёртывания рефлексии (авторы указывают, что этого вполне достаточно для реализации любых познавательных целей, но выделяют и 5-й, духовно-практический уровень, возникновение которого связано с философским осмыслением самой гносеологической ситуации [163, с. 171], и описание которого мы опустим, поскольку оно выходит за рамки нашего исследования); во-вторых, развитие рефлексивного умения в контексте познавательной деятельности будет поступательно проходить через все этапы становления рефлексивного сознания, причём первые три уровня (нулевая, полагающая и сравнивающая рефлексия) будут уже с большей вероятностью сформированы у школьника под влиянием социокультурных факторов окружающей среды.

Соответственно, при рассмотрении вопроса формирования рефлексивных умений учащихся следует акцентировать внимание на развитие определяющей и синтезирующей рефлексии, причём, согласно идеям Е. Н. Солововой, это будет рефлексия на действие. Только в таком случае мы можем говорить о создании в процессе школьного обучения предпосылок для развития трансцендирующей рефлексии, и рефлексии в процессе действия как высшего уровня, вряд ли достижимого в общеобразовательном звене школы.

Как указывает нам Г. А. Цукерман, рефлексивный процесс ребёнка должен быть запущен извне, и ставить рефлексивную задачу, а также курировать процесс её решения на уроке должен учитель. В своих работах автор предлагает метафорически рассмотреть учебную деятельность как «три слоя тканей единого живого организма, где внешний слой является базисным, обрамляющим все остальные, смыслообразующим, а внутренний – задающим стержень, предметную определённость организма учебной деятельности. Строящий этот слой взрослый, задавая учебное содержание, задает тем самым

вектор движения всех остальных органов тела учебной деятельности. В ее развитых формах (очевидно, в юности) должна произойти инверсия: внутренним, центральным, определяющим цели образования станет слой самосознания... А второй (кооперативный) слой учебной деятельности от начала и до конца останется промежуточным, ... обеспечивающим связь других слоев: связь индивидуального Я и культуры» [49, с. 18].

Как утверждает далее автор, целенаправленное выстраивание системы воздействий на учащегося позволит спроектировать учебную деятельность таким образом, что умение учиться (имеющее в основе рефлексивные умения) действительно станет её новообразованием. В то же время, именно учёт возрастных особенностей, определяющих отношения ребёнка с самим собой, позволит ему принять сферу школьного как желанного, и не позволит подростковому самоопределению отторгнуть её как навязанную, продуцируя школьный негативизм [там же, с. 18].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что именно возрастные особенности ребёнка играют определяющее значение при выстраивании педагогом индивидуальной траектории формирования рефлексивных умений учащихся, выборе форм и методов работы, а также при определении конечных целей педагогического воздействия.

Рассмотрим возрастные особенности учащихся в контексте рефлексивной деятельности, опираясь на возрастную периодизацию Д. Б. Эльконина как наиболее общепринятую в педагогике и психологии.

Очевидно, что формирование рефлексии в онтогенезе будет опосредовано степенью развития на определённом возрастном этапе психики

и сознания в целом, что позволяет представить данный процесс как всё более усложняющийся. Как отмечает ряд исследований (Е. И. Исаев, М. И. Лисина, Ж. Пиаже,

В. И. Слободчиков и др.), первые проявления рефлексии (полагающей и сравнивающей) можно наблюдать у детей дошкольного возраста (3-7 лет). Хотя в период раннего детства, как указывает Ж. Пиаже, ребёнок неспособен к децентрации, в дальнейшем он обретает способность идентифицировать себя с другими людьми и сказочными персонажами, находя, таким образом, ряд этических эталонов, на основе которых происходит формирование его личности и дальнейшая социализация, чему способствует игровая деятельность как ведущая в данном возрасте. Соответственно, экстраполируя эти эталоны по отношению к себе и своему собственному поведению, ребёнок формирует первые оценочные представления о себе, что можно рассматривать как предпосылки становления личностной рефлексии. Соответственно, в этом возрасте формирующее педагогическое воздействие может быть направлено на дальнейшее развитие способности к рефлексии. Период младшего школьного возраста (7-11 лет) является сензитивным для становления рефлексивных умений и навыков, поскольку, как отмечают авторы (В. В. Давыдов, Л. В. Панова, В. В. Слободчиков, И. А. Ульянова, Г. А. Цукерман и др.) то, что ребёнок начинает учиться, т.е. активно заниматься результативной деятельностью, способствует формированию интеллектуальной рефлексии посредством выявления и анализа собственных мыслительных действий в процессе решения учебных задач.

В. В. Давыдов предлагает «считать рефлексией одной из важнейших способностей, которая как целостное образование начинает складываться в младшем школьном возрасте», поскольку у ребёнка в этом возрасте

«отношение к действительности... связано с формированием... теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования), которые и являются психологическими новообразованиями...» [45, с. 68-69].

Как указывает В. И. Слободчиков, «проектируемая норма, итог начального образования — это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся. Центральным психологическим механизмом подобного поведения учащегося является определяющая рефлексия как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею)» [161, с. 116].

Таким образом, как подтверждается многими исследованиями, при соблюдении определённых условий обучения можно рассматривать интеллектуальную рефлексивность в качестве психического новообразования данного возраста, поскольку ведущая деятельность (учебная) создаёт предпосылки для интенсивного развития определяющей рефлексии как рационализации сознания.

Подростковый возраст (11-15 лет) мы можем рассматривать в качестве периода наиболее интенсивного формирования рефлексивных умений. Э. Шпрангер и Л. С. Выготский описывают осознанную рефлексивность как одно из психических новообразований, что обусловлено перерождением самосознания подростка, изменениями как в понимании своего внутреннего мира, так и в восприятии внутреннего мира других людей. Л. И. Божович говорит о потребности понять себя и соответствовать уровню предъявляемых к себе требований как основе развития самосознания [27]. Значительные психофизиологические перемены, происходящие в это время с ребёнком, продуцируют сильные эмоциональные переживания, изменяют отношения с

окружающей реальностью. По сравнению с младшим школьным возрастом, вектор направленности познавательных интересов подростка меняется: на первое место выходят собственные личностные особенности, отношения с окружающими, соотношение собственных желаний и возможностей, попытки сформировать ожидания от себя во взрослой жизни. Существенно усиливается значение общности сверстников, ведущей деятельностью становится эмоционально-личностное общение, что неизбежно запускает механизм социальной рефлексии как осознания индивидом того, как он воспринимается партнёром по общению [162, с. 185]. Ещё одной отличительной чертой подростковой рефлексии является её свободная ассоциативность, выражающаяся в том, что, в зависимости от душевных переживаний либо внешнего воздействия учащегося ход его мыслей может изменять своё направление [188].

Данный возраст является периодом активного качественного перехода от детского состояния к взрослому: как отмечает Д. Б. Эльконин, у подростков появляется чувство взрослости как восприятие себя в качестве равного старшим, и тенденция к взрослости как стремление к копированию их поведенческих сценариев и внешнего облика, что способствует становлению новой (собственной) жизненной позиции по отношению к социуму. Учащиеся приобретают способности к самостоятельному целеполаганию. Наибольшую образовательную продуктивность для подростков, как отмечает ряд авторов, в данном возрасте обеспечивают такие виды деятельности, как групповая работа в команде сверстников, позиция «учащего других» по отношению к младшим детям и ровесникам, проектно-исследовательская и экспериментальная деятельность.

Соответственно, этот возрастной период наиболее благоприятен для

формирования рефлексивных умений, поскольку, во-первых, становление самого Я учащегося, его стремление осознать себя в окружающей действительности являются предпосылками для развития субъектности, а во-вторых, воздействие значимого взрослого и коллектива в целом всё ещё имеют большое значение на направление развития личности подростка, что в совокупности определяет предпосылки для перехода (при условии целенаправленного развивающего воздействия) от определяющей к синтезирующей рефлексии.

В юношеском возрасте (15-17 лет) формирование рефлексивных умений продолжается, однако акцент в выборе объекта для самоанализа смещается с собственных внутренних переживаний на проблемные ситуации в общении, и на основе сложившегося самовосприятия дальнейшее развитие рефлексии стимулирует открытие внутреннего мира. Как подчёркивает И. С. Кон, в этом возрасте происходит становление системы жизненных ценностей, и выбор внутренней позиции по отношению к окружающему миру делает рефлексией ключевым элементом духовного развития [85]. При том, что, как показывают исследования Н. И. Гуткиной, превалирующей в данном возрасте является личностная рефлексия, при всём своём потенциале при отсутствии формирующего воздействия в данном возрасте может не произойти качественного духовного и личностного роста, и, как указывает В. С. Мухина, в дальнейшем уже повзрослевший человек может сохранить психологический статус подростка [120].

К началу взрослого возраста (с 18 лет) формирование рефлексивных умений в целом завершается, и, согласно исследованиям М. А. Холодной, динамика прироста рефлексивных способностей значительно падает по сравнению с подростковым и юношеским возрастом [186]. В то же время,

согласно исследованиям А. В. Карпова, развитость рефлексии не только не означает её продуктивности, но и может быть контрпродуктивной [77]. Корреляции рефлексивности с успешностью не замечено, однако данное свойство проявляет себя как фактор качественного изменения структуры регуляции и поведения [103], что перекликается с исследованиями А. В. Карпова и Е. А. Полежаевой [145].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что определённый уровень развития как норма может быть достижим, в соответствии с возрастными особенностями, на различных этапах школьного обучения. При этом нужно подразумевать, что фактическое развитие рефлексивных умений школьников может быть как опережающим, так и отстающим. Критерием сформированности в данном случае будет являться успешное освоение ряда умений, а показателем для учителя будет практическое применение учащимися данных умений в собственной познавательной деятельности.

Обобщив рассмотренные выше подходы к содержанию дефиниции «рефлексивные умения», предлагаем в рамках нашего исследования рассматривать в дальнейшем рефлексивные умения как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной работы подростков. Исходя из данного определения, и следуя логике деятельностного подхода, выделим основные компоненты.

Как известно, движущей силой любой деятельности являются мотив и потребность. Поскольку мы говорим о самостоятельности учащихся в процессе рефлексивной деятельности, то предполагаем наличие у них

достаточного уровня внутренней мотивации. Это означает не только понимание целесообразности, но и желание, стремление, сознательное осуществление рефлексии. Поэтому в первую очередь мы выделим мотивационно-волевой компонент, который оценивается по критериям и показателям, позволяющим определить потребность и инициативность в осуществлении рефлексивной деятельности, понимание и принятие её целей, задач, условий; способность контролировать и направлять деятельность в соответствии с внутренними и социальными мотивами и требованиями.

Поскольку формирование рефлексивных умений, как и иных умений, является результатом овладения способами деятельности, и предполагает достаточное усвоение её процессуальной части, следующим выделим деятельностный компонент. Его мы будем оценивать по критериям и показателям, определяющим умение самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать пошаговую стратегию достижения результата.

Так как в нашем определении мы характеризуем рефлексивные умения как «способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции», очевидно, что важнейшим компонентом рефлексивных умений является оценочный компонент. Он, в свою очередь, характеризуется критериями и показателями, отражающими, во-первых, знание об осуществляемой деятельности, восприятие и оценивание себя и других в данной деятельности и отношение к этому, а во-вторых, устанавливающим уровень самооценки субъекта и адекватность восприятия им ситуации.

В соответствии с обозначенными выше компонентами определим критерии и показатели сформированности рефлексивных умений подростков.

Поскольку конечной целью формирования рефлексивных умений в образовательном процессе является развитие рефлексивной

самостоятельности подростка как способности без побуждения взрослого быть индивидуальным субъектом рефлексии, при выделении критериев сформированности рефлексивного умения мы будем опираться на следующее:

1. Определение критерия как «признака и показателя, на основании которого производится оценка... шага развития, ... задающегося в соответствии с задачами и нормами развития в конкретном возрастном интервале» [162, с. 390].

2. Основные характеристики феномена формирования рефлексивных умений подростков, которые были подробно рассмотрены нами в главе 1, и на которые мы будем опираться при структурировании, а именно:

– субъектность как обозначенную познавательную позицию учащегося, рефлексивную самостоятельность и инициативность как конечную цель формирования рефлексивных умений (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман);

– структуру механизма рефлексии, который субъекту необходимо освоить в достаточной мере (1. Осмысление совершённых действий. 2. Выделение их оснований. 3. Соотнесение действий и их оснований с полученным результатом.

4. Анализ проблем, выявление их причин и способа устранения. 5. Апробация нового действия и коррекция деятельности);

– достижимые в подростковом возрасте уровни рефлексии в контексте становления самосознания человека;

– метапредметность рефлексивного умения (синтетический характер, отсутствие непосредственной связи с изучаемым материалом, значительный объём, связь со всеми видами учебной деятельности, возможность применения во всех учебных предметах);

– системность, целостность и многоаспектность понятий «рефлексия» и «рефлексивные умения» в контексте образовательного процесса;

Таким образом, мы считаем целесообразным выделить критерии согласно обозначенным выше компонентам сформированности рефлексивного умения подростков и в соответствии с приобретёнными учащимися в процессе рефлексивной деятельности личностными новообразованиями, интериоризация которых осуществлялась в процессе реализации эксперимента и которые являются элементами развития саморефлексии как результата системной рефлексивной деятельности: потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию, действия и приёмы, самооценка.

В свою очередь, каждый критерий содержит систему показателей, выступающих как характеристика какого-либо аспекта критерия (И. Ф. Исаев), представленных в качестве отдельных (единичных) умений и являющихся внешними проявлениями личностных новообразований учащихся (Таблица 2).

Таблица 2

Компоненты, критерии, показатели и диагностика формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

компонент	критерий	показатели	диагностические методики
Мотивационно-волевой	Потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию	- Мотивация к осуществлению рефлексии - Волевая регуляция в образовательной ситуации	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа; Многофакторный опросник Кетелла (HSPQ вариант для подростков)

		- Умение принимать ответственность за собственные действия	(факторы Q2 (зависимость от группы - самостоятельность), Q3 (низкий самоконтроль поведения – высокий самоконтроль поведения) и G (недобросовестность - высокая со-вестливость), Методика диагностики рефлексивности (методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой)
Деятельностный	Действия и приёмы	- Способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой -Разработка пошаговой стратегии деятельности -Умение осуществлять коррекцию	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа Опросник Д. Эверсон (Использование стратегий, Планирование действий, Самопроверка)

Продолжение таблицы 2

компонент	критерий	показатели	диагностические методики
Оценочный	Самооценка	-Умение адекватно себя оценивать -Умение определять причины успехов и неудач -Умение оптимально определять своё место в коллективе	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (для школьников),

			Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта
--	--	--	--

Степень сформированности рефлексивного умения в данном случае будет генерализирована степенью самостоятельности, адекватности и продуктивности действий подростка.

На основе предложенных Е. И. Исаевым и В. И. Слободчиковым проекций развёртывания рефлексии (как уровни становления базовых элементов рефлексии и как уровни овладения более сложными формами рефлексии по мере становления самосознания) и опираясь на обозначенные авторами достижимые уровни развития рефлексии в онтогенезе, мы выделили уровни сформированности рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы:

Низкий уровень предполагает ориентацию на внешние источники и использование коллективных образцов и поведенческих шаблонов в собственной учебно-познавательной деятельности.

Средний уровень предполагает осмысление и успешную экстраполяцию группового и индивидуального опыта на собственную учебно-познавательную деятельность.

Высокий уровень предполагает самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные результаты и конструктивный анализ возникавших затруднений и способов их преодоления.

Важно отметить, что изменение ведущей деятельности (как деятельности, в которой формируются важнейшие для данного возраста психические новообразования [74, с. 152]), предполагает и изменение приёмов и методов их формирования.

Однако с точки зрения педагогики, для нас важно не только изучить возрастную специфику развития рефлексивных процессов, но и получить представления об особенностях формирования умения конструктивно использовать и развивать полученные новообразования в контексте познавательной деятельности, как в рамках организованного образовательного процесса, так и за его пределами, поскольку основное направление работы педагога – «отбор и закрепление социально и психологически ценных мотивов поведения путём их генерализации (обобщения), перевод их в привычки, в устойчивые и фиксированные формы поведения» [163, с. 311].

Как подчёркивают В. В. Давыдов, И. В. Слободчиков, Г. А. Цукерман [49], рефлексивность и самостоятельность, рефлексия как психологическая сущность и формируемая педагогически рефлексия не однозначные, но пересекающиеся понятия.

Авторы выделяют рефлексивную умелость, как результат сформированных под влиянием взрослых рефлексивных навыков, и рефлексивную инициативность как возможность самостоятельно, без побуждения взрослого быть индивидуальным субъектом рефлексии, что и является конечной целью формирования рефлексивных умений в образовательном процессе. В своих работах авторы актуализируют для педагогики поиск условий для развития рефлексивной самостоятельности, которая лежит в основе формирования у учащегося умения учиться.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Подростковый период – период интенсивного формирования рефлексивных умений учащихся, что, кроме личностной специфики ребёнка, будет обусловлено такими факторами, как возрастные особенности, смена ведущей деятельности и социокультурное воздействие, причём интенсивность

и результат формирования будут напрямую зависеть от образовательной среды и ближайшего окружения учащегося. Именно рефлексивные умения как новообразования данного периода обуславливают возможности для дальнейшего их развития и приобретения индивидом способности к осуществлению продуктивной рефлексии на протяжении его жизненного пути.

2. Обобщив вышеуказанные подходы к содержанию дефиниции «рефлексивные умения», предлагаем в рамках нашего исследования рассматривать в дальнейшем рефлексивные умения подростков как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной деятельности подростков.

3. Структуру рефлексивных умений составляют мотивационно-волевой компонент (соответствующий критерий: потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию; соответствующие показатели: мотивация к осуществлению рефлексии, волевая регуляция в образовательной ситуации, умение принимать ответственность за собственные действия), деятельностный компонент (соответствующий критерий: действия и приёмы; соответствующие показатели: способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой; разработка и осуществление пошаговой стратегии рефлексивной учебно-познавательной деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять её коррекцию), оценочный компонент (соответствующий критерий: самооценка; соответствующие показатели: умение адекватно себя оценивать, прогнозировать перспективы развития, определять причины успехов и неудач, умение оптимально определять своё место в коллективе).

4. Степень сформированности рефлексивных умений подростков предполагает 3 уровня: низкий уровень (ориентацию на внешние источники и использование коллективных образцов и поведенческих шаблонов в собственной учебно-познавательной деятельности), средний уровень (осмысление и успешную экстраполяцию группового и индивидуального опыта на собственную учебно-познавательную деятельность), высокий уровень (самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные результаты и конструктивный анализ возникавших затруднений и способов их преодоления).

5. Формирование рефлексивных умений в образовательной деятельности должно быть системным, поэтапным, направляемым извне процессом, в котором учёт возрастных особенностей, опора на актуальную ситуацию, ориентация на зону ближайшего развития и использование социального опыта ребёнка носят катализирующий характер. Прежде всего, данный процесс будет направлен на развитие способности учащегося самостоятельно планировать, осуществлять и корректировать свою познавательную деятельность, т.е. быть её субъектом.

6. При разработке программы формирования рефлексивных умений подростков необходимо учитывать специфику данного возраста, сделав упор на направления деятельности, которые формируют личностное общение, способствуют становлению собственной позиции, транслируют личную ответственность за результаты действий, в том числе и при групповой работе, и апеллируют к «взрослости» учащегося.

7. Успешное формирующее воздействие на рефлексивные умения учащихся возможно лишь при наличии целенаправленной программы, реализующейся в определённых педагогических условиях, о чём и пойдет речь

в следующей главе.

1.3. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивных способностей младших школьников

Обобщив данные предыдущих параграфов и сопоставив их с мнением современных исследователей практического процесса формирования рефлексивных умений в школе (И. Д. Жежеря, А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман и др.), подчеркнём, что продуктивное рефлексивное умение не формируется стихийно. Кроме того: сам факт нахождения субъекта в благоприятной для формирования рефлексивных умений среде не всегда приводит к действительному их образованию, поскольку существует вероятность «скатывания» на малоосознанное, формализованное следование рефлексивным механизмам под внешним побуждающим воздействием. Это, в свою очередь, приводит к тому, что вместо продуктивного рефлексивного умения субъект приобретает ряд поведенческих шаблонов, не продуцирующих его действительной инициативности и самостоятельности. Соответственно, рассматривая вопрос о возможности формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы, нам необходимо выявить и обосновать педагогические условия, соблюдение которых обеспечивает продуктивность рефлексивного процесса и, как следствие, достижение учащимися достаточного уровня рефлексивных умений.

В философской, психологической и педагогической науках существует несколько сходных по своему содержательному наполнению трактовок понятия «условия», на основе которых Н. В. Ипполитова и Н. Стерхова выделяют следующие положения, определяющие их сущность в педагогическом аспекте:

– условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д.;

– обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;

– влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты [72, с. 9].

Л. В. Панова относит к педагогическим те условия, которые «сознательно создаются учебном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса. Чем лучше подготовлены условия, тем более высоких результатов мы вправе ожидать» [137, с. 135].

Существует ряд классификационных групп педагогических условий, сформированных согласно различным основаниям и сущностным характеристикам, в том числе:

– Системно-организационные: организация образовательного процесса школы, позволяющая интегрировать различные модели урочной и внеурочной деятельности как традиционного, так и инновационного характера, а также использование различных вспомогательных средств, интернет-ресурсов, обеспечивающих единство познавательного пространства, в том числе и за рамками предметного обучения.

– Организационно-педагогические (дидактические): разработка системы вариативных форм и методов работы, обеспечивающих возможность самостоятельной познавательной активности учащегося, открытость и доступность системы оценивания, диалогизация процесса обучения при условии соблюдения требований к содержанию образования и достижению

образовательных результатов согласно ФГОС ООО.

– Психолого-педагогические: учет возрастных психологических особенностей учащихся, создание благоприятного психологического климата, опора на ближайшую зону развития учащегося, личностный подход к разработке системы заданий, которые должны быть детерминированы как индивидуальными особенностями учащегося, так и социально-педагогическим характером ученического коллектива.

То, что наше исследование осуществляется в рамках образовательного процесса школы, позволяет нам рассматривать общие для учебного процесса условия как априори присутствующие и в экспериментальной, и в контрольной группах, поэтому представляется целесообразным сосредоточить внимание на специфических педагогических условиях формирования рефлексивных умений подростков.

Рассматривая данный вопрос, необходимо учитывать невозможность принудительного, продиктованного извне осуществления рефлексии, поскольку это исключительно внутренний процесс. Соответственно, воздействие должно осуществляться с помощью опосредованно-стимулирующих способов, исключающих жёсткую регламентацию и давление на учащегося. Исходя из вышесказанного, и в соответствии с мнением ряда авторов (М. Е. Белобородова, Л. М. Ильязова, И. А. Стеценко и др.), для успешного и продуктивного формирования рефлексивных умений нам необходимо создать условия, которые, во-первых, стимулировали внутреннюю мотивацию к рефлексии и активизировали субъектную позицию учащегося, а во-вторых, обеспечивали бы системное, последовательное, постоянное осуществление рефлексии.

Мотивация учащихся к рефлексивной деятельности в образовательном

процессе осуществляется посредством создания рефлексивной образовательной среды, которая будет стимулировать рефлексивные процессы и обеспечивать их прикладной характер.

Вопросу изучения рефлексивной среды, её сущности, принципам и функциям в современной педагогической науке уделено достаточно внимания. Основная масса работ приходится на исследования, связанные с проблематикой педагогической рефлексии, в частности, с подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Теоретическая и методологическая общность вопросов формирования рефлексии различных возрастных групп и рассмотрение рефлексивной среды как неотъемлемой части образовательного процесса позволяет нам экстраполировать ряд положений, выделенных авторами, применительно к нашему исследованию. Так, А. А. Бизяева представляет рефлексивную среду как «систему условий развития личности, которая открывает перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основной функцией в данном случае является содействие возникновению у личности потребности в рефлексии» [19, с. 57]. Мнению автора корреспондирует данное И. А. Стеценко определение, согласно которому «рефлексивная среда – это динамическая структура, в которой личность, проходя «образовательный цикл», развивается» [169, с. 272]. Основными параметрами такой среды выступают возможности, условия, способы деятельности и отношения, причём и ученик, и учитель в данных условиях занимают субъектную позицию.

На наш взгляд, наиболее отвечает идеям нашего исследования видение Е. М. Белобородовой, согласно которому «рефлексивная образовательная среда – это составляющая образовательной среды, представляющая собой

систему внешних условий, характеризующих социально-психологическое и предметное окружение субъекта, обеспечивающих его результативную рефлексивную деятельность и становление соответствующего качества личности (направленность на готовность к рефлексивной деятельности), а также ее последующего развития» [16, с. 397].

Проанализировав работы таких авторов, как М. Е. Белобородова, Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова и др., на основании их исследований аккумулируем ключевые особенности рефлексивной среды в образовательном пространстве:

1. «Рефлексивная образовательная среда соразмерна развивающейся в ней личности;
2. Рефлексивная образовательная среда культуросообразна, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования;
3. Организация в ней носит социально-личностный характер;
4. Все участники образовательного процесса выступают в роли субъектов;
5. Наличествует связанное с учебной деятельностью внутреннее противоречие либо субъективное затруднение;
6. При выборе обучающих методик упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и учащегося;
7. Рефлексивная образовательная среда вариативна, что позволяет её субъектам выстраивать собственные образовательные стратегии на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением развития;
8. Любая деятельность ее субъектов, в том числе и педагогическая, имеет креативную и исследовательскую составляющие;

9. Рефлексивная образовательная среда направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии и развитие всех ее уровней» [16, с. 396].

Рассматривая структуру рефлексивной среды (Рисунок 4), М. Е. Белобородова выделяет социально-психологический компонент, включающий психологическую и социальную составляющие, и предметный компонент как условие информационно насыщенной среды [там же, с. 397], что в совокупности обеспечивает системность, последовательность и стабильность дополнительных условий для осуществления рефлексии всех участников образовательного процесса, а также катализирует формирование рефлексивных умений, поскольку позволяет субъекту познавательной деятельности выйти за рамки предметного наполнения, и, анализируя собственную деятельность, акцентировать внимание на её способах и продуктивности.



Рисунок 4 – Рефлексивная образовательная среда (по Е. М. Белобородовой)

Это, в свою очередь, создаёт предпосылки для самостоятельного выстраивания учащимися в дальнейшем эффективных индивидуальных познавательных стратегий, поскольку даёт представления о механизме и результатах образовательного процесса, способствует развитию самооценки и самоконтроля, формирует навыки командной работы и приучает к диалогичности в процессе взаимодействия друг с другом и учителем.

Таким образом, исходя из вышесказанного и опираясь на исследования А. А. Головина по данной проблематике, мы можем утверждать, что эффективно организованная рефлексивная среда содержит необходимые условия для активизации и развития рефлексивных умений обучающихся [40,

с. 149], и, соответственно, при определении специфических педагогических условий реализации нашей модели мы можем рассматривать рефлексивную образовательную среду в качестве первого, основного и системообразующего педагогического условия, которое будет включать в себя ряд компонентов, каждый из которых так же является педагогическим условием формирования рефлексивных умений подростков.

В качестве второго педагогического условия представляется целесообразным выделить готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся.

Готовность определена в Толковом словаре как «согласие сделать что-нибудь» и как «состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь» [131, с. 142]. Соответственно, готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся является педагогической проблемой, объединяет в себе обе составляющие классического определения готовности и предполагает владение методами включения детей в рефлексивную деятельность и наличие желания (согласия) это сделать.

В исходя из проблематики нашего исследования в качестве ключевых компонентов готовности учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся выделим следующее:

1. Достаточный уровень развития педагогической рефлексии позволяющий иметь рефлексивную позицию в различных педагогических ситуациях. Е. Н. Соловова предлагает рассматривать рефлексю на действие как минимально необходимый педагогу уровень, а рефлексю в процессе действия как идеальный уровень профессионально-рефлексивных умений, который достигается практикой [165, с. 164-165].

Аспект рефлексии, связанный с педагогической деятельностью,

исследован в работах И. Ф. Исаева, Л. М. Митиной, Л. С. Подымовой, Г. Н. Сухобской и др. Согласно видению А. К. Марковой, «педагогическая рефлексия – это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе» [114, с. 24]. Для учителя очень важно понимать истоки собственной деятельности, осознавать свой педагогический опыт и осуществлять рефлексивную деятельность совместно с учениками. На этой основе базируется профессиональное развитие учителя и формируется его способность к организации рефлексивной деятельности обучающихся исходя из принципов системности и целостности процесса, что, как указывает Е. Н. Соловова, неразрывно с формированием всего комплекса профессиональных умений [165, с. 164].

2. Способность педагога организовать рефлексивную деятельность учащегося, что включает в себя не только знание сущности и механизма осуществления рефлексии, но и понимание учителем её роли в обучении и цели, задач рефлексивной деятельности ученика; знание методов и владение приёмами включения обучающихся в рефлексивную деятельность; умение отбирать учебный материал для рефлексии и проектировать (с учётом возрастных особенностей обучающихся) учебный процесс, ориентированный на формирование рефлексивных умений.

Кроме того, значимым является наличие навыков педагогического общения и способность побуждать учащихся к рефлексии;

Характеризуя требования преподавателю, способному организовать рефлексивную среду, Раскалинос В. Н. говорит о том, что он «должен быть способен выходить за пределы собственного опыта, быть открытым новому опыту, другому человеку, самому себе, так как именно он активизирует

рефлексивную компетентность учащихся через активизацию собственной рефлексивной позиции» [147, с. 34].

3. Инновационная направленность личности учителя, предполагающая создание дополнительных и всесторонних условий для формирования рефлексивных умений, поиск и апробирование различных форм и методов работы, а также желание использовать инновационные приёмы в собственной деятельности, взаимодействовать с коллегами, анализируя, обобщая и систематизируя полученный опыт.

Именно понимание механизма рефлексии и специфики формирования рефлексивных умений в онтогенезе позволяет учителю адекватно подбирать учебный материал и методики, варьировать их в зависимости от уровня учащихся и корректировать учебный процесс согласно актуальной ситуации развития, то есть конструировать рефлексивную среду посредством создания педагогических ситуаций, в процессе решения которых формируются рефлексивные умения. В Толковом словаре ситуация – это «совокупность обстоятельств, положение обстановка» [131, с. 719]. В Педагогическом словаре педагогическая ситуация определяется как «совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе» [84, с. 284]. Решение различных педагогических ситуаций позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, актуализировать их внутренний опыт и реализовать рефлексивные умения, поскольку их решение невозможно без размышления, самоанализа, использования имеющихся знаний и умений.

Структура педагогических ситуаций, для решения которых необходимы рефлексивные умения, включает целевую, управленческую, содержательную и рефлексивную составляющие, а анализ и установление причинно-

следственных связей внутри ситуации являются основой для её решения. Согласно исследованиям Е. Л. Мельниковой, каждая педагогическая ситуация должна включать проблему, которая помогает «удивлённым детям» осознать противоречивость педагогической ситуации и «сформулировать вопрос» [117, с. 15]. Поиск ответа в решении педагогической ситуации начинается с выдвижения гипотезы и продолжается путём проб и ошибок, выявленных в рефлексивной деятельности. Системное использование на уроках педагогических ситуаций обеспечивает формирование рефлексивных умений в границах внутреннего опыта обучающихся, открывающего собственное новое знание [там же, с. 18]. Рассматривая механизм возникновения рефлексии в процессе деятельности, преобладающее число авторов указывают в качестве побуждающей ситуацию затруднения: трудности, возникающие в ходе решения поставленной задачи, недостижимость поставленной цели, отсутствие необходимого материала, сложности взаимодействия в группе – именно проблемы, «разрывы», возникающие в благоприятном течении деятельности, являются теми импульсами, которые стимулируют осознание происходящего и мотивирует индивида к рефлексии. Соответственно, для успешного формирования рефлексивных умений необходимо создавать педагогические ситуации затруднения, побуждая учащихся к рефлексии, однако этот процесс требует не только грамотного, профессионального подхода со стороны учителя, но и понимания механизма происходящего со стороны учащегося. Важно добиться «прозрачности» учебного процесса, что М. Е. Белобородова трактует как «формирование у учащихся представлений о том, как учебный процесс будет происходить и что в результате приобретут обучаемые по его окончанию» [15, с. 398], третье педагогическое условие – диалогичность на

уровне «учитель- ученик». Ключевым моментом в реализации этого педагогического условия является диалог. Для подтверждения значимости данного педагогического условия обратимся к данному В. В. Давыдовым определению рефлексии как умению «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [47, с. 48]. Выполняя в диалоге перечисленные логические операции, обучающийся переходит на обобщённый уровень усвоения учебного материала, который обеспечивает достижение метапредметных результатов обучения и формирует рефлексивные умения. Кроме того, применение в диалоге методов, основанных на содержательном обобщении, обеспечивает развивающий эффект учебной деятельности, складывающийся из субъектного ролевого взаимодействия участников образовательного процесса и групповой и рефлексии. Наиболее часто диалог понимается как разговор, обмен репликами, вербальное общение двух лиц. Созвучное проблематике нашего исследования определение диалогу даёт О.С. Анисимовым: «диалог – мыслекоммуникативное взаимодействие автора с критиком, подготавливающим свои альтернативы через посредство предваряющего понимания мысли автора» [7, с. 34]. Эффективность диалога со своим отражением или самим собой зависит от рефлексивных умений и психологических особенностей его участников. Диалог целесообразно использовать в рамках исследования коммуникативного и кооперативного аспектов рефлексии, в которых она рассматривается Л. А. Кунаковской «как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия» [97, с. 10].

Для включения обучающихся в рефлексивную деятельность учитель использует подводящий и побуждающие диалоги, описанные Е. Л. Мельниковой. Согласно автору, побуждающий диалог призван мотивировать

обучающегося к рефлексивной деятельности, он складывается из отдельных фраз, решающих проблему освобождения ученика от неуверенности в своих силах. В свою очередь, «подводящий диалог – система вопросов и заданий, логическая цепочка, где из одного звена плавно вытекает другое» [117, с. 89]. Подводящий диалог исполняет роль алгоритма решения педагогической ситуации, может включать подсказки и опорные схемы.

Диалог способствует, во-первых, преодолению объектной позиции учащегося в образовательном процессе (от «меня научат» к «я научусь», от «мне подскажут» к «я найду решение») и включению его в рефлексивную деятельность, во-вторых, обеспечивает более успешный и корректируемый учителем переход сформированного рефлексивного умения из внешней позиции во внутреннюю, в-третьих, способствует «раскрытию» учащегося и установлению доверительной атмосферы в общении.

Для реализации данного условия необходимо научить учащихся выполнению рефлексивного анализа ситуаций по предложенному алгоритму, выработав определённые навыки рефлексивного действия. Однако если осуществление рефлексивных действий будет для учащегося лишь актом воспроизводства предложенных извне алгоритмов, то в лучшем случае нам удастся сформировать некий навык, при котором рефлексия будет носить формальный характер. Развитие действительно продуктивного умения возможно лишь в случае, если индивид осуществляет деятельность из внутренних побуждений, творчески, и, отталкиваясь от предложенного внешнего опыта, самостоятельно его преобразует, саморазвивается. Как указывает Г. П. Щедровицкий, выделение в ходе самостоятельной деятельности новых успешных образований, служащих средствами построения новых процессов деятельности, и является функцией рефлексии

[196, с. 55].

Из вышесказанного вытекает четвёртое педагогическое условие – самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности. Самостоятельная работа «совершается собственными силами обучающихся без чужого влияния и посторонней помощи» [128, с. 695]. В зависимости от уровня развития и подготовленности обучающихся, учитель использует одну из принятых форм организации самостоятельной деятельности (фронтальную, групповую, индивидуальную), которая в свою очередь может выполняться на разных уровнях самостоятельности (репродуктивном, продуктивном и творческом) и завершаться рефлексией. Сюда же мы можем отнести и самоконтроль.

Структура самостоятельной деятельности включает такие компоненты как мотив, долгосрочную и краткосрочную цели, план по достижению этих целей, пути и средства достижения целей, способы оценки результатов. В практике работы основной школы с зависимости от цели и задач урока используются разнообразные виды самостоятельной деятельности, например работа с текстом или графическим материалом учебника, рабочей тетради, справочника, словаря, электронного ресурса, включающая задания на сравнение, сопоставление, выделение главного, определение смысловых частей. Самостоятельная работа с источником способствует более глубокому осознанию учащимися изучаемого материала. Кроме того, весьма перспективным в контексте осуществления рефлексии самостоятельной деятельности видится выполнение упражнений (тренировочных, по образцу, творческих), решение задач разного уровня сложности, выполнение практических и лабораторных работ. Как подчёркивает Б. Г. Ананьев, формирование рефлексивных умений в самостоятельной деятельности

учащихся «имеет большое значение для правильной постановки вопросов воспитания и самовоспитания» [6, с. 127]. Наиболее полно самостоятельная деятельность учащихся раскрывается в учебно-исследовательской деятельности, в которой ученик открывает для себя методы научного познания, поскольку в данном случае, как отмечает Л. А. Кунаковская, оказываются задействованы все «функции рефлексии познания, критики, переосмысления, регуляции и развития [97, с. 22].

Поскольку рефлексия носит исключительно самостоятельный характер, она не может быть компенсирована кем-то извне, однако может быть простимулирована. Важным аспектом в побуждении личности к рефлексивной деятельности является возможность самостоятельного выбора, которую обеспечивает вариативный характер деятельности.

Таким образом, мы можем определить пятое педагогическое условие – вариативности учебно-познавательной деятельности, которую в качестве первостепенной черты рефлексивной среды отмечают авторы (А. А. Бизяева, Г. Г. Ермакова, И. А. Стеценко и др.)

Вариативность есть производное от понятия «вариант» – «видоизменение, разновидность» [111, с. 68], и в нашем исследовании вариативность учебно-познавательной деятельности связана со свободой выбора познавательных действий и расширением возможностей выбора средств учебной деятельности при формировании рефлексивных умений.

Выбирая собственную образовательную стратегию, для её осмысления обучающийся использует различные виды рефлексивных умений, совершенствуя имеющиеся и приобретая новые. Соответственно, чтобы стимулировать, активизировать рефлексивную деятельность, необходимо предоставить учащемуся возможность самостоятельного, осознанного выбора

как образовательных перспектив, так и форм самореализации и саморазвития, а так же ценностных ориентиров. В данном случае жёсткая регламентация деятельности, ориентация на содержание, а не на способы осуществления купируют её творческий, исследовательский потенциал и значительно сокращают возможности для развёртывания рефлексии.

Вопросы формирования вариативной деятельности школьников подробно рассмотрены в диссертационном исследовании О. Е. Жиренко, в котором под вариативной деятельностью обучающихся понимается творческая учебная деятельность, с учётом перебора «всех найденных способов и форм выполнения учебных заданий» [61, с. 22.]. Таким образом, вариативная деятельность отличается новизной и оригинальностью, способствуя развитию рефлексивных умений. Следует заметить, что самооценка в разных вариантах учебной деятельности влияет на личностное развитие обучающихся и саморегуляцию в рефлексивной деятельности.

В этом свете немаловажное значение приобретает шестое педагогическое условие: формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы. Толкование слова «климат» имеет несколько значений. Для нашего исследования представляет интерес понимание слова «климат» как «обстановка». [111, с. 277]. Ряд исследований таких авторов, как Н. И. Гуткина, Г. А. Цукерман, А. А. Шемшурин и др. доказывают, что психолого-педагогическая обстановка в школе влияет на формирование рефлексивных умений подростков. Создание благоприятного психолого- педагогического климата в образовательном процессе школы осуществляется с опорой на позитивные результаты познавательной урочной и внеурочной деятельности обучающихся. В целом психолого-педагогический климат можно рассматривать как систему

оболочек, центром притяжения которых являются рефлексивные умения ученика.

Формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы – двусторонний процесс, отсюда оболочки включают внешние воздействия и деятельность самого субъекта, где внешняя составляющая задаётся целенаправленной многогранной работой коллектива школы, состоящей из создания гибкого режима дня, который должен быть «жизнерадостным», приближенным к запросам подростковой физиологии и психики; мастерства учителя, с уважением относящегося к личности ученика; средовых решений в организации образовательного пространства; поддержки психологической службы.

К «жизнерадостному» расписанию занятий и гибкому режиму дня в школе мы относим такую организацию образовательного процесса, которая может обеспечить эффективное умственное и физическое воспитание школьников. Прилежание и успешность в учебе, желание самостоятельно диагностировать свои пробелы и ошибки должны проистекать не только из интереса к познанию, но и из тех возможностей, которые предоставляет организация учебного процесса, исключая системные перегрузки, переутомление, усталость.

Мастерство учителя определяется наличием определённых качеств, которые наиболее полно отражают его профессиональные и личностные достоинства. В исследованиях ученых института образования взрослых экспериментальным путём были определены наиболее значимые качества учителя, к которым относятся: рефлексия, эмпатия, динамизм и способность к обучению. Для включения подростков в рефлексивную деятельность и формирования рефлексивных умений учителю необходимо

использовать основные педагогические принципы (самостоятельности, эффективности, системности, доступности) и владеть разнообразными способами вариативной деятельности, формирующих у обучающихся систему норм и оценок.

Средовые решения в организации образовательного пространства формируют интерес учащихся к познанию и мотивируют к самореализации и самоконтролю. Целенаправленное использование специфических возможностей среды (Говорящая ручка II поколения «Знаток», интерактивные стол и доска, интерактивный глобус, мобильные компьютерные классы, современные дидактические таблицы и многое другое) способствует развитию эмоционального восприятия учебного материала и рефлексии его усвоения, поскольку позволяет обеспечить организацию образовательной среды, элементы которой вызывают эмоциональные переживания обучающихся, связанные с преодолением трудностей самоорганизации и самоанализа, что, в свою очередь, позволяет формировать устойчивые рефлексивные умения. Немаловажную роль в создании благоприятного психологического климата играет психологическая служба (англ. psychological service) в школе, предполагающая комплекс мероприятий, содействующих психическому, физическому и личностному раскрытию, развитию обучающихся. Психическая помощь необходима школьникам в осуществлении адекватных рефлексивных действий в процессе самоанализа, поскольку объективность рефлексивной деятельности учащихся определяется психологической готовностью подростков к вынесению сделанных ошибок для обсуждения с одноклассниками, учителями и родителями.

Целью психологической поддержки в части формирования рефлексивных умений подростков является создание комфортной

педагогической ситуации рефлексивной деятельности, соответствующей индивидуальным особенностям обучающихся, что помогает школьникам в приобретении рефлексивных умений, необходимых для получения обратной связи в учебной деятельности, формировании чувства уверенности в себе (так необходимого в непростой подростковый возрастной период развития личности), способности к самоопределению и саморазвитию. Также следует заметить, что внутренняя составляющая психолого-педагогического климата определяется наличием или отсутствием познавательной мотивации обучающихся.

Таким образом, выделим следующие педагогические условия:

1. Рефлексивная образовательная среда как системообразующее условие;
2. Готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся;
3. Диалогичность на уровне «учитель-ученик»;
4. Самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности;
5. Вариативность учебно-познавательной деятельности;
6. Формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.

В случае, если вышеуказанные педагогические условия соблюдены, мы можем говорить о создании эффективно организованной рефлексивной среды, обладающей такими признаками системы, как подчинённость всей организации определённой цели, структурированность, взаимосвязанность и взаимодействие элементов [109, с. 339], и обеспечивающей мотивацию учащихся к рефлексивной деятельности и поэтапное (через коллективный, групповой и индивидуальный этапы) освоение ими рефлексивных умений.

Изложенные идеи послужили основой для разработки программы формирования рефлексивных умений подростков, содержание, процесс и результаты реализации которой описаны нами ниже.

Выводы по 1 главе

Рефлексия (позднегреч. – «обращение назад») – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека.

Анализ и обобщение исследований по вопросу становления рефлексии в младшем школьном возрасте позволили выявить связь динамики формирования учебной и познавательной деятельности и самопознания. В связи с этим на первый план выступает формирование учебной рефлексии, которая становится центральным образованием рефлексивной культуры младшего школьника. Учебная рефлексия с одной стороны зависит от особенностей познавательных функций (память, внимание, мышление) младшего школьника, а с другой стороны – обеспечивает их дальнейшее развитие. Основным содержательным полем формирования учебной рефлексии выступает учебный материал и деятельность по его освоению, как в коллективной, так и в индивидуальной форме. Соответственно основными критериями формирования учебной рефлексии в младшем школьном возрасте стоит рассматривать переживания ребенка по поводу учебной работы, его оценку понимания содержания изучаемого материала и результата собственной деятельности.

Подростковый период – период интенсивного формирования рефлексивных умений учащихся, что, кроме личностной специфики ребёнка,

будет обусловлено такими факторами, как возрастные особенности, смена ведущей деятельности и социокультурное воздействие, причём интенсивность и результат формирования будут напрямую зависеть от образовательной среды и ближайшего окружения учащегося. Именно рефлексивные умения как новообразования данного периода обуславливают возможности для дальнейшего их развития и приобретения индивидом способности к осуществлению продуктивной рефлексии на протяжении его жизненного пути.

Целью психологической поддержки в части формирования рефлексивных умений подростков является создание комфортной педагогической ситуации рефлексивной деятельности, соответствующей индивидуальным особенностям обучающихся, что помогает школьникам в приобретении рефлексивных умений, необходимых для получения обратной связи в учебной деятельности, формировании чувства уверенности в себе (так необходимого в непростой подростковый возрастной период развития личности), способности к самоопределению и саморазвитию. Также следует заметить, что внутренняя составляющая психолого-педагогического климата определяется наличием или отсутствием познавательной мотивации обучающихся.

Таким образом, выделим следующие педагогические условия:

1. Рефлексивная образовательная среда как системообразующее условие;
2. Готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся;
3. Диалогичность на уровне «учитель-ученик»;
4. Самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности;
5. Вариативность учебно-познавательной деятельности;

6. Формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.

В случае, если вышеуказанные педагогические условия соблюдены, мы можем говорить о создании эффективно организованной рефлексивной среды, обладающей такими признаками системы, как подчинённость всей организации определённой цели, структурированность, взаимосвязанность и взаимодействие элементов, и обеспечивающей мотивацию учащихся к рефлексивной деятельности и поэтапное (через коллективный, групповой и индивидуальный этапы) освоение ими рефлексивных умений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по формированию рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации

Опытно-поисковая работа проводилась с целью разработки и апробации программы развития рефлексии младших школьников. Для реализации обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- отбор критериев и разработка содержания показателей по уровням развития рефлексивных способностей как компонента учебно-творческой деятельности;

- разработка и реализация программы развития рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, организуемой во внеурочное время;

- анализ динамики развития рефлексии у детей младшего школьного возраста на основе применения соответствующих диагностических методик для выявления эффективности разработанной программы учебно-творческой деятельности;

- обобщение результатов опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе КГУ Общеобразовательная школа номер 8, город Костанай. В исследовании приняли участие 20 младших школьников в возрасте от 9 до 10 лет, обучающихся в 4 классе.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа (начальный, формирующий, итоговый) автором диссертационного исследования.

На начальном этапе опытно-поисковой работы выполнена диагностика рефлексии детей младшего школьного возраста, с целью отбора оптимального содержания и средств формирования рефлексии в младшем школьном возрасте в соответствии с полученными диагностическими данными.

Согласно теоретических положений, изложенных в I главе критерии выявления рефлексивных способностей у младших школьников включают три компонента:

- построение нового образа (личностная рефлексия);
- взаимодействие участников (коммуникативная рефлексия);
- участие в коллективной деятельности (кооперативная рефлексия).

Содержательные показатели по уровням развития рефлексии согласно предложенным критериям подробно изложены в таблице 1.

Таблица 1

Уровневая характеристика сформированности рефлексивных способностей у младших школьников

Уровни	Характеристика по критериям		
	личностная рефлексия	коммуникативная рефлексия	кооперативная рефлексия
Высокий	в процессе решения нестандартной, творческой задачи (ситуации) ученик, «включая» личностную рефлексию, строит новый образ себя, как субъекта творчества и приходит к решению.	смена представлений участников взаимодействия друг о друге осуществляется адекватно в определенной коммуникативной ситуации (умеют слушать друг друга, уважительно относятся к другому мнению, находят компромиссные решения)	в процессе выполнения проекта переосмысление и реорганизация коллективной деятельности выполняется самостоятельно

Средний	в процессе решения нестандартной, творческой задачи (ситуации) ученик, «включая» личностную рефлексию, строит новый образ себя, но требуется поддержка взрослого, в том числе и для принятия решения	смена представлений участников взаимодействия друг о друге осуществляется в определенной коммуникативной ситуации при поддержке взрослых	для переосмысления и реорганизации коллективной деятельности требуется поддержка взрослого
Низкий	в процессе появления нестандартной, творческой задачи (ситуации) избегает ее решения.	обучающийся старается избегать взаимодействия с другими участниками или осуществляется только при участии взрослых.	в процессе выполнения проекта переосмысление и реорганизации коллективной деятельности осуществляется только при поддержке взрослого

Согласно исследованиям Г.А. Цукерман, В.И. Слободчикова особую сложность составляет диагностика такого компонента как личностная рефлексия [62. с.56], в связи с этим нами были дополнительно дифференцированы и систематизированы показатели сформированности личностной рефлексии младших школьников по группам рефлексивных способностей (таблица 2).

Таблица 2

Характеристика рефлексивных способностей младших школьников

№	Рефлексивные способности	Уровни		
		Низкий	Низкий	Низкий
1	Рефлексивная самооценка	Учащийся называет только одну сферу школьной жизни как ориентир для выявления персональных учебных качеств.	Учащийся называет собственные достижения только в двух сферы школьной жизни, делая акцент на успеваемости и поведении	Учащийся называет более двух сфер школьной жизни; дает адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика», указывает на необходимость самоизменения
2	Дифференциация	Учащийся называет	Учащийся называет 3	Учащийся называет 6

	Я-концепции	1– 2 определения, характеризующие ученика в таких категориях как: социальные роли и учебные умения.	– 5 определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.	и более определений, используя более четырех категорий и характеристику личных свойств.
3	Обобщенность Я-концепции	Учащийся называет конкретные действия, интересы.	Учащийся совмещает две категории: социальные роли и знания.	Учащийся указывает свою социальную роль и обобщенные качества личности.
4	Самоотношение	В ответах обучающегося преобладают отрицательные оценочные суждения о себе, либо количество отрицательных и положительных суждений одинаково.	В ответах обучающегося положительные суждения преобладают в незначительной степени, в основном доминируют нейтральные суждения о себе.	В ответах учащегося преобладают положительные суждения о себе.

Для определения уровня развития рефлексии у младших школьников были отобраны диагностические методики, которые позволяют комплексно оценить особенности рефлексивных способностей. Продуктивность обеспечения опытно-поисковой работы необходимой информацией об изучаемом объекте была в основном решена за счет использования апробированных в педагогике и психологии взаимодополняющих методов диагностики: наблюдения и тестирования, реализованных с применением двух комплексных диагностических методик.

Методика «Хороший ученик» О.А. Карабановой (Приложение 1).

Методика позволяет оценить уровень развития рефлексивной самооценки через выявление идеальных качеств ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с

одноклассниками и учителем, интерес к учению).

Методика «Кто я?» в модификации М. Куна (Приложение 1).

Методика позволяет оценить сформированность Я-концепции школьника, в том числе в частности выявить ее дифференцированность и обобщенность, а также самоотношение школьника через определение своей позиции в отношении социальной роли ученика.

В целом данные диагностических методик позволяют выявить проблемные зоны в формировании рефлексивных способностей и отобрать адекватные развивающим задачам психолого-педагогические условия как в работе с классом, так и с отдельными группами младших школьников и каждым учащимся индивидуально.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе КГУ Общеобразовательная школа номер 8, город Костанай. Для проведения эмпирического исследования рефлексии младших школьников были выделена группа детей в составе 20 человек.

Рассмотрим подробнее результаты диагностики, полученные по указанным критериям.

Результаты теста «Личностная рефлексия младших школьников» показали: высокий уровень у 3 учащихся, что составляет 15%, средний уровень определен у 10 учащихся – 50%, низкий уровень демонстрируют 7 учащихся – 35%.

Полученные данные представлены в графическом виде на рис.2.

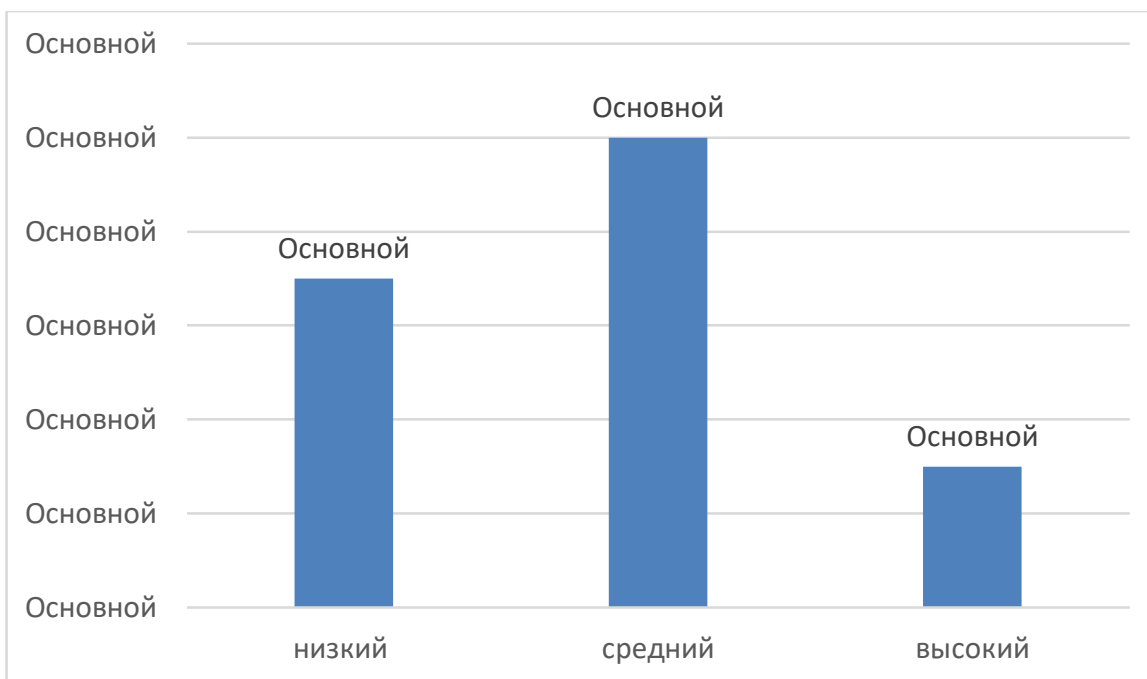


Рис. 2. Показатели уровней личностной рефлексии младших школьников на начальном этапе опытно-поисковой работы

Полученные результаты с помощью теста «Личностная рефлексия младших школьников» указывают на то, что в данной группе детей обучающихся с низким уровнем личностной рефлексии больше, чем обучающихся с высоким уровнем. По критерию «Рефлексивная самооценка» были получены данные представленные на рисунке 3.

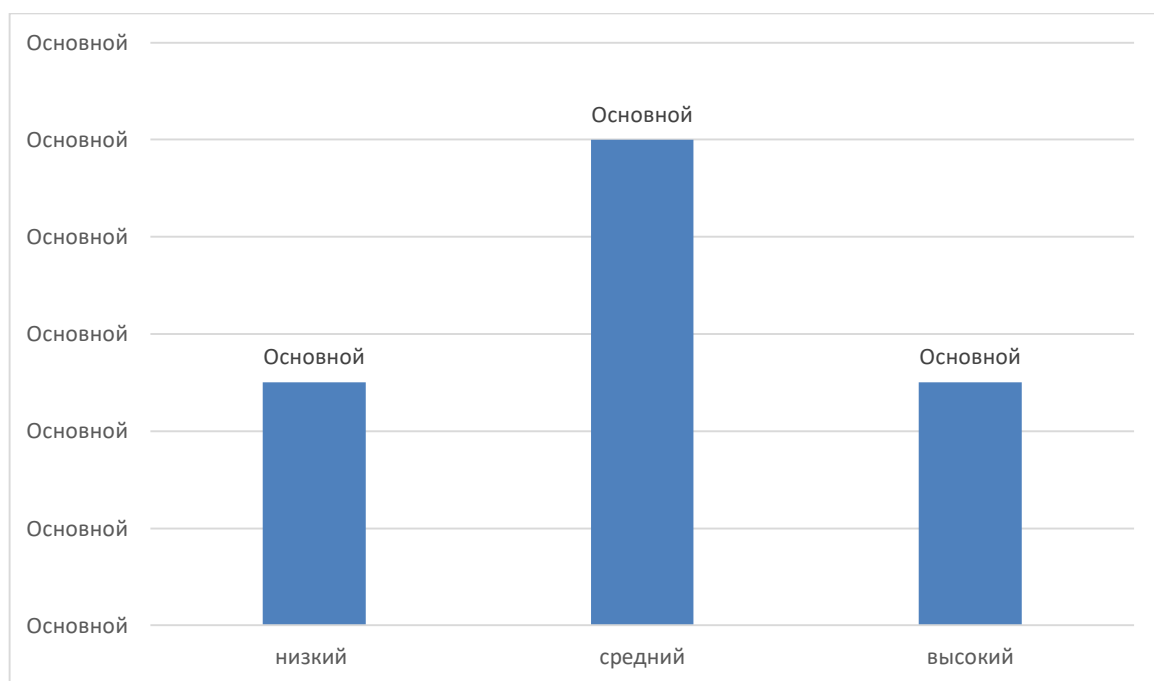


Рис. 2. Общие результаты диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка»

По данным диагностики установлено, что 25% (5 человек) младших школьников имеют высокий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся называли более двух сфер школьной жизни, по которым отражают собственные учебные качества.

Дети с высоким уровнем рефлексивной самооценки также указывали на свои учебные достижения, давали адекватное определение отличий собственного «Я» от качеств идеального ученика, что дает основания выявить их области саморазвития в учебной сфере.

Половина группы, 50% (10 человек) младших школьников имеют средний уровень рефлексивной самооценки.

Такие обучающиеся называли только две сферы школьной жизни, в которых они проявляют себя как ученики, при этом основной акцент дети

делали на успеваемость и поведение. Необходимо подчеркнуть, что многие обучающиеся этой группы готовы соотносить персональные учебные качества и области саморазвития в учебной работе.

Оставшаяся часть группы – 25% (5 человек) младших школьников имеют низкий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся считают, что школьная жизнь ограничивается в основном выполнением заданий учителя на оценку. Интересно, что дети этой группы чувствительны к отрицательным оценкам учителя, однако определить другие сферы самореализации младшие школьники с низким уровнем рефлексивной самооценки затрудняются.

По критерию «Дифференцированность Я-концепции» были получены результаты, представленные на рисунке 4.

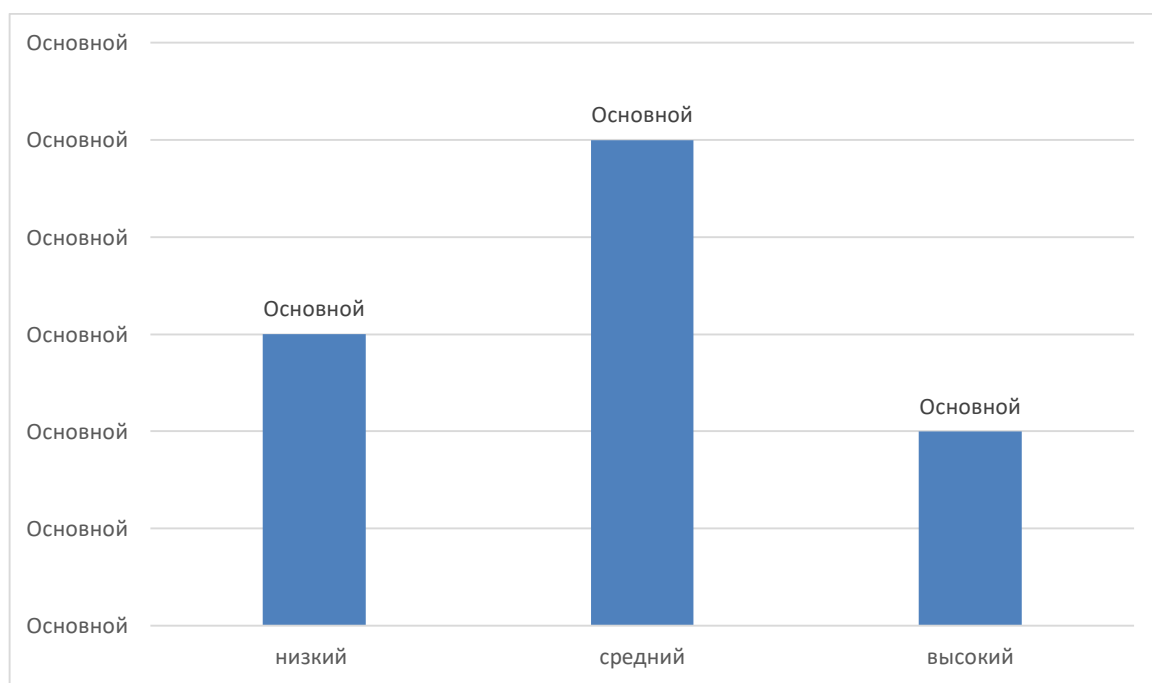


Рис. 4. Общие результаты диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции»

Было выявлено, что у 20% (4 человека) младших школьников

преобладает высокий уровень развития понимания собственных личностных характеристик и качеств деятельности в учебной сфере. Такие обучающиеся называли шесть и более определений, используя более четырех категорий и характеристику личных свойств на вопрос «Кто Я?».

У 50% (10 человек) младших школьников выявлен средний уровень развития дифференциации Я-концепции, такие мальчики и девочки называли 3 - 5 определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.

Важно отметить, что при достаточном разнообразии высказываний дети указывают позитивные характеристики своей личности и деятельности.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован низкий уровень развития дифференциации Я-концепции.

Этим детям трудно описывать свою личность, предложенные ими характеристики менее содержательны. Как правило, эти школьники называли одно-два определения, относящихся к таким категориям как: социальные роли и умения.

По критерию «Обобщенность Я-концепции» были получены результаты, представленные на рисунке 5.

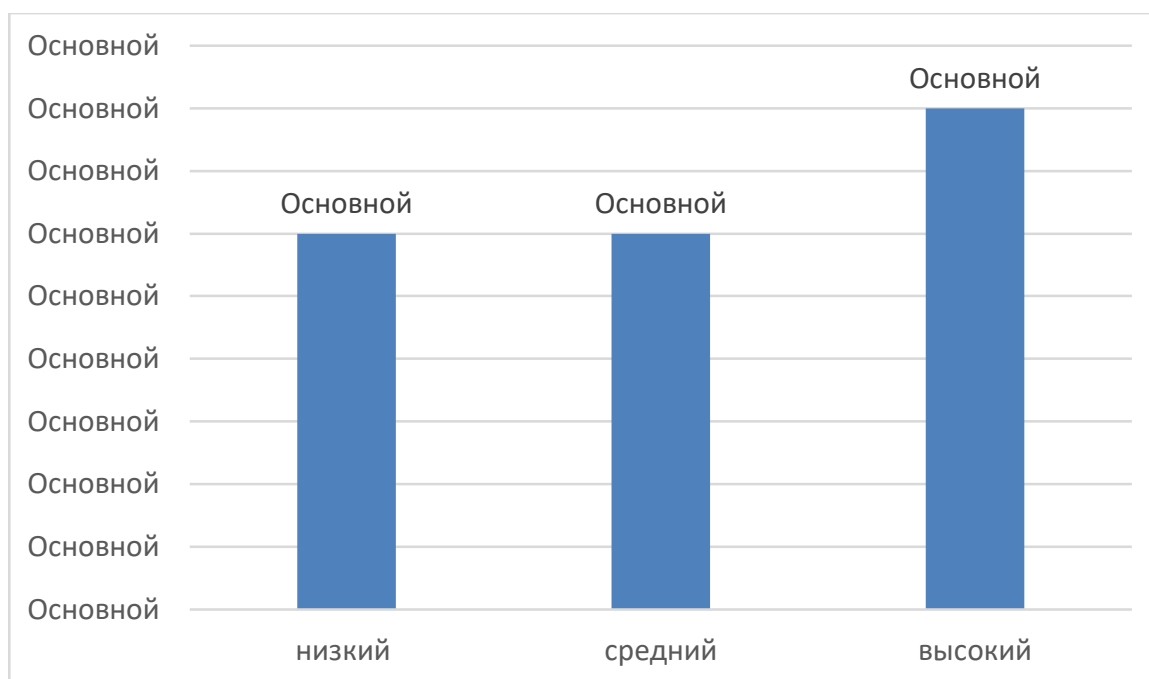


Рис. 5. Общие результаты диагностики по критерию «Обобщенность Я-концепции»

Из полученных результатов следует, что у 40% (8 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития обобщенности Я-концепции. Такие обучающиеся при ответе на вопрос «Кто Я» указывали свою социальную роль и обобщенные качества личности.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития обобщенности Я - концепции, такие мальчики и девочки совмещали две категории: социальные роли и знания.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован низкий уровень развития обобщенности Я-концепции, они называли конкретные действия, интересы.

По критерию «Самоотношение» были получены результаты, представленные в таблице на рисунке 6.

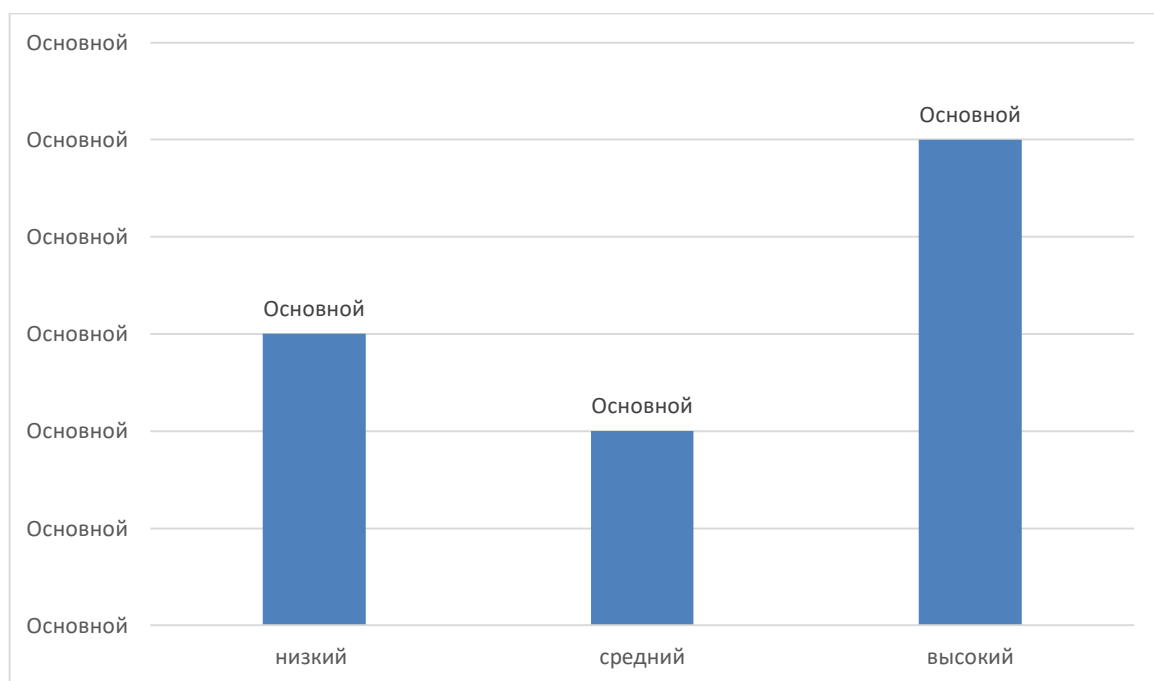


Рис. 6. Общие результаты диагностики по критерию «самоотношение»

Из представленных результатов следует, что у 50% (10 человека) младших школьников преобладает высокий уровень развития самооценки. У таких учащихся преобладают положительные суждения о себе.

У 20% (4 человека) обучающихся класса диагностирован средний уровень развития самооценки.

Данный ребенок о себе высказывается в основном нейтрально, лишь в незначительной мере демонстрирует положительные суждения о себе.

Еще 30% (6 человек) обучающихся класса показывают низкий уровень развития самооценки. В ответах этого ребенка преобладают отрицательные оценочные суждения о себе на фоне значительного количества отрицательных суждений.

Обобщение данных по результатам исследования, позволило определить общий уровень развития учебной рефлексии младших школьников, обучающихся в третьем классе.

Результаты анализа представлены на рисунке 7.

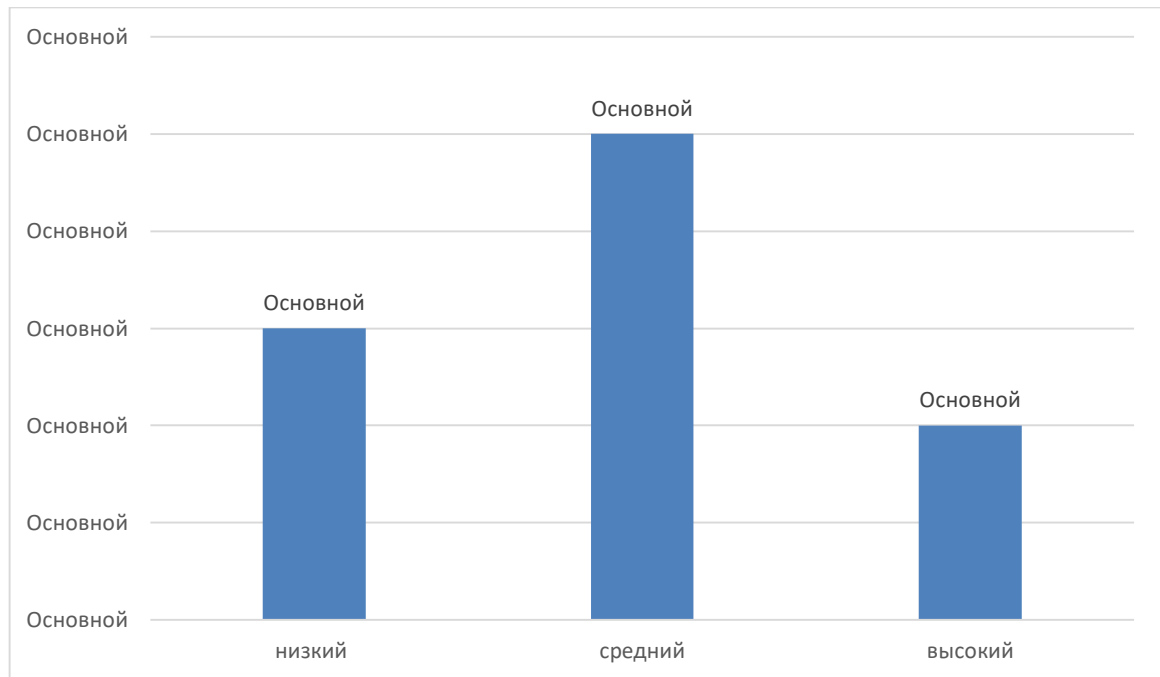


Рис. 7. Обобщенные результаты уровня сформированности учебной рефлексии

Установлено, что 20% (4 человека) младших школьников имеют высокий уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют высокий уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 50% (10 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют средний уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован низкий уровень

развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют низкий уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

Для более детального изучения актуального уровня развития рефлексивных способностей был использован метод анкетирования на выявление коммуникативной рефлексии.

Анкетирование проводилось в естественных условиях. Каждому младшему школьнику был предложен экземпляр анкеты, состоящий из пяти вопросов.

Учащимся необходимо было выбрать вариант ответа.

На первый вопрос «Много ли у тебя друзей, с которыми ты постоянно общаешься?» ответили «да» - 10, «нет» - 8, «иногда» - 2 человека.

На второй вопрос «Легко ли ты устанавливаешь контакт с людьми, которые значительно старше тебя по возрасту?» ответили «да» - 8, «нет» - 5 «иногда» - 7 человек.

На третий вопрос «Стремишься ли ты при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?» ответили «да» - 10, «нет» - 4, «иногда» - 6 человек.

На четвёртый вопрос «Испытываешь ли ты чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?» ответили «да» - 8, «нет» - 4, «иногда» - 8.

На пятый вопрос «Правда ли, что ты утомляешься от частого общения со сверстниками?» ответили «да» - 6, «нет» - 11, «иногда» - 3.

Для определения уровня развития коммуникативной рефлексии применялась балльная шкала: от 8 -10 баллов - высокий уровень, от 7 - 5 баллов

- средний уровень, от 0 – 4 баллов - низкий уровень.

На основе анализа результатов анкетирования выявлено, что 4 человека (20%) – обладают высоким уровнем; 10 человек (50%) – обладают средним уровнем самоконтроля; 6 человека (30%) – обладают низким уровнем самоконтроля.

Данные представлены на сравнительной диаграмме (рис. 8).

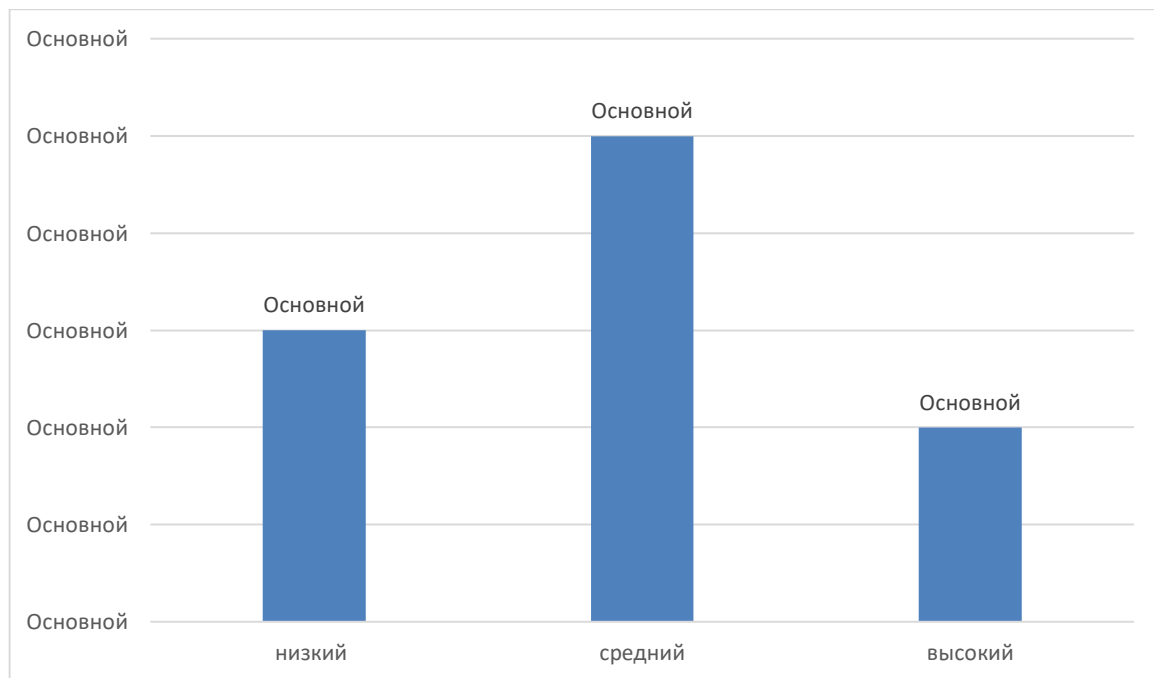


Рис. 8. Показатели уровней коммуникативной рефлексии младших школьников

Для выявления кооперативной рефлексии было проведено анкетирование. Каждому младшему школьнику был предложен экземпляр анкеты, состоящий из пяти вопросов. Учащимся необходимо было выбрать вариант ответа.

На первый вопрос «Нравится ли тебе заниматься общественной работой в своём классе?» ответили «да» - 10, «нет» - 2, «иногда» - 8 человек.

На второй вопрос «Трудно включаешься в новую деятельность в своём

классе?» ответили «да» - 13, «нет» - 4 «иногда»-3 человек.

На третий вопрос «Трудно ли тебе осваиваться в коллективе?» ответили «да» - 10, «нет» - 4, «иногда» - 6 человек.

На четвёртый вопрос «Верно ли, что у тебя не бывает конфликтов в коллективе из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?» в экспериментальной группе ответили «да» - 12, «нет» - 3, «иногда» - 5.

На пятый вопрос «Часто раздражают тебя окружающие люди, и хочется ли тебе побыть одному?» ответили «да» - 6, «нет» - 11, «иногда» - 3.

Для определения уровня развития кооперативной рефлексии применялась балльная шкала:

от 8 -10 баллов - высокий уровень, от 7 - 5 баллов - средний уровень, от 0 – 4 баллов - низкий уровень.

На основе анализа результатов анкетирования выявлено, что 10 человек (50%) - обладают высоким; 8 человек (40%) – обладают средним уровнем самоконтроля; 2 человека (10%) – обладают низким уровнем совместной деятельности.

Полученные данные представлены на сравнительной диаграмме (рис. 9):

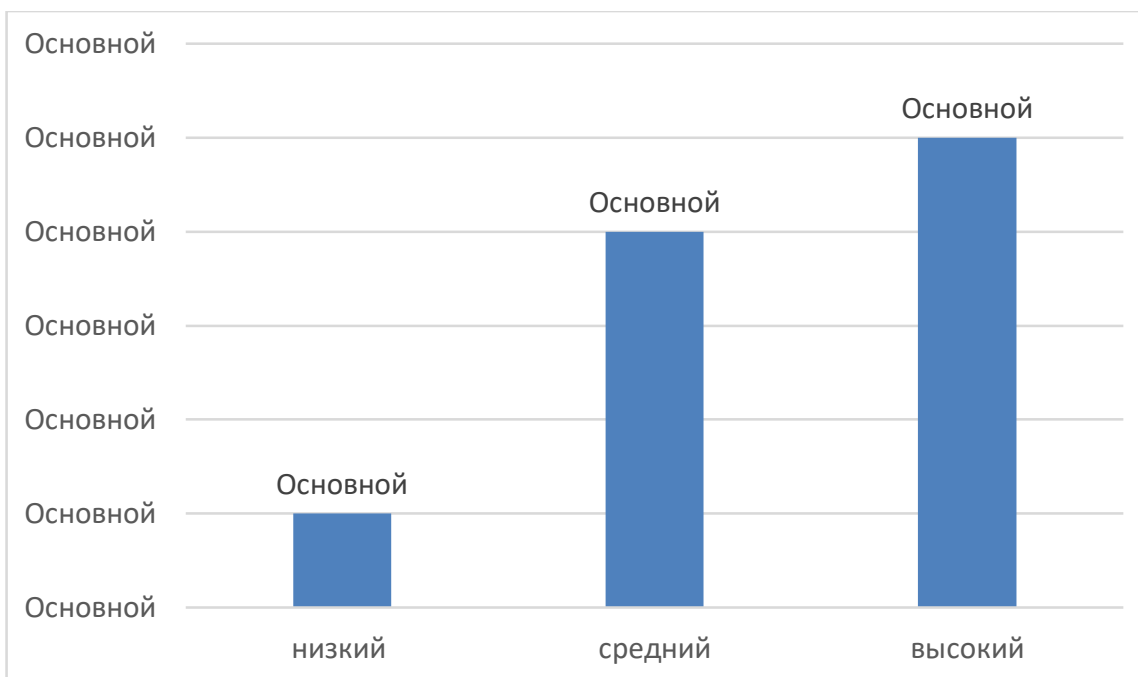


Рис. 9. Показатели уровней кооперативной рефлексии младших школьников

В целом по результатам диагностического исследования, были выявлены следующие проблемы формирования рефлексивных способностей, возникающие у детей младшего школьного возраста:

- не развитая рефлексивная самооценка,
- не понимание своей социальной роли в обществе,
- низкий интерес учащихся к учебной деятельности,
- не способность самостоятельного определения уровня собственной подготовленности.

2.2. Психолого-педагогическая программа формирования рефлексивных способностей у обучающихся образовательной организации

Идея создания программы развития рефлексивных навыков продиктована временем. Приоритетной целью образования в условиях

модернизации образования является развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Здесь на первый план выходит такое качество личности, как способность к рефлексии – осознание, рассмотрение, самоанализ; поворот сознания, в результате которого появляется возможность увидеть себя, свое мышление, свое сознание как бы ? со стороны? .

Существует множество программ и тренингов, в которых один из этапов занятия – рефлексия (обсуждение итогов занятия). Данная же программа направлена на развитие рефлексивных навыков в течение всего занятия; здесь поставлены четкие и реальные цели: расширение знаний о себе и других людях, развитие рефлексивных навыков, уверенности в себе, развитие критического мышления. В результате учащиеся повысят свою психологическую культуру, позитивное самоотношение, приобретут способность к рефлексии и самопониманию, научатся отстаивать свое мнение и аргументировать его.

Данная программа предназначена для учащихся 3–4-х классов. Организация группового процесса происходит в виде игры и совместного обсуждения результатов, поэтому необходимо определенное пространство для проведения игр и предлагаемых мероприятий. Структура программы: 12 тем занятий, каждая из которых может занять 2 или 3 занятия в зависимости от желания, актуальности темы для участников и необходимого времени на проведение предлагаемых игр и упражнений. Начало каждого занятия предполагает приветствие и выяснение актуального состояния каждого участника (настроение, заинтересованность в теме занятия, ожидания и пожелания). К каждой теме предлагается афоризм или крылатая фраза, которая перед занятием записывается на доске и обсуждается в начале занятия. В конце

любого занятия проводится подведение итогов (рефлексия занятия). Система ценностей ведущего группы видится следующим образом: Справедливость. Индивидуальный подход, Саморефлексия, Творчество, Естественность, Мудрость, Активность.

Тематическое планирование

№ темы	Название темы	Кол. час.
1.	Знакомство. Основные понятия психологии. Правила группы. <u>Афоризм:</u> Надо знать, что трудности неизбежны, быть готовым к ним и, встретившись с ними, не впадать в панику или в состояние ничего неделания, а преодолевать их.	1
2.	Рефлексивные и творческие способности. <u>Афоризм:</u> а) Все, что делается в мире, начинается в воображении. б) Каждое дело – творчески, а иначе – зачем?!	3
3.	Основы самонаблюдения. Я и мой возраст. Кто Я такой? Мой мир. <u>Афоризм:</u> Действуйте! Когда вы действуете, страх, боязнь неудачи вынуждено отходят на задний план, потому что вы думаете не о них, а о том, что делать.	2
4.	Общение: Я и другие. Правила общения. Ложь в общении. <u>Афоризм:</u> Наши эмоции постоянно находят выражение в наших позах.	3
5.	Рефлексивный тренинг. <u>Афоризм:</u> Я способен добиться того, чего хочу.	3
6.	Межличностные отношения: навыки слушания, понимания другого человека. Конфликты в общении. <u>Афоризм:</u> Я буду победителем. У меня все получится.	2
7.	Я и мой внутренний мир. Самопознание. Самоосмысление. Самопринятие. <u>Афоризм:</u> Не сравнивайте себя с другими. Помните, каждый человек неповторим и ценен просто потому, что он – это он, уникальная, своеобразная личность.	2
8.	Самоуважение. Уверенность в себе. <u>Афоризм:</u> Ваш выбор — это выбор, который вы делаете сами и за который сами несете ответственность.	2
9.	Здоровье. <u>Афоризм:</u> Было бы здоровье, остальное приложится.	2
10.	Саморегуляция. <u>Афоризм:</u> Делу – время, а потехе – час.	2
11.	Психологический тренинг сплочения.	2
12.	Обобщение. Рефлексия тренинга. <u>Афоризм:</u> Не будь ленив, внимай, слушай и твори!	2

Необходимо отметить, что задавая вопросы конкретному участнику (" А как ты думаешь?" , " Ты согласен с таким мнением"? , " Как ты к этому относишься?"), ведущий стимулирует развитие его рефлексивной активности, побуждает думать и оценивать, сопоставлять и анализировать, а не пассивно участвовать в занятиях. Также, в глазах подростка повышается значимость его

мнения, дается возможность высказаться, сравнить свою точку зрения с другой. Психолог также может научить подростка осознавать (вербализировать) свои чувства в различных ситуациях, что помогает подростку самому лучше понять себя.

Описание занятий программы

Тема 1. Знакомство. Основные понятия психологии. Правила группы.

Цели занятия: снятие напряженности и тревоги.

Задачи.

1. Познакомить членов группы со структурой программы.

2. Дать представление о методах и формах работы психолога.

Сформировать (разработать, обсудить и принять) правила группы.

Ход занятия.

- Знакомство: каждый участник группы должен представиться – он называет свое имя и личное качество на первую букву имени, (или: написать свое имя на карточке и нарисовать небольшой (любой) рисунок, с другой стороны написать качество).

- Познакомить группу со структурой программы.

- Дать представление о методах и формах работы психолога (рассказать, что такое психология и что она изучает, какие существуют виды работы психолога, кто такой психолог, ответить на вопросы участников группы).

Правила группы: разработать правила группы вместе, записать их (с расшифровкой) и повесить на видное место в кабинете. При необходимости обращаться к этим правилам, обсуждать их, применять или изменять их с согласия всех членов группы. Проговорить и обсудить в группе необходимые условия диалога: контакт, интерес, любовь.

Рефлексия: каждый говорит о том, что ему запомнилось на занятии.

Тема 2. Рефлексивные и творческие способности.

Цели занятия: диагностика творческого потенциала и развитие рефлексивного отношения к творчеству.

Задачи.

1. Дать представление о творческих способностях.
2. Развитие рефлексивных навыков.
3. Развитие творческого воображения.

Ход занятия.

Творчество как специфическая человеческая способность. Определение творчества (Гилфорд): ощущение трудности, поиск решения, возникновение гипотез, проверка гипотез, их модификация, результаты. Творчество – создание продуктов, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью. Параметры креативности: оригинальность, продуктивность, гибкость, способность усовершенствовать объект, добавить что-то новое. Рассмотреть методику Е.Е. Туник, решить несколько нестандартных задач. Обсуждение: какую роль играет творчество в жизни человека. 4 элемента, из которых складывается творческий дух (записываются на доске в столбик, а затем обсуждаются): Я - Я хочу знать, любознательность, Д - действенность (энергичность), Р - риск (готовность рисковать), О - открытость новому. Упражнение ? Воображаемое путешествие? (придумать рассказ о путешествии и нарисовать небольшой рисунок к рассказу); упражнение по составлению рассказа с использованием определенных слов, или завершение рассказа. Задания: вообразите дом на дереве и спроектируйте его; придумать синонимы к слову " яркий" .

Рефлексия занятия.

Тема 3. Основы самонаблюдения. Я и мой возраст. Кто Я такой? Мой

мир.

Цели занятия: формирование образа Я.

Задачи: получение навыков самонаблюдения, познание своей индивидуальности.

Ход занятия.

Обсуждение насущных вопросов. Погружение в тему занятия. Выполнение методики "Кто Я?" (Запишите 10 различных ответов на вопрос "Кто Я?"). Обсуждение результатов: что вы написали на первом месте, анализ содержания и количества ответов, оценка общего эмоционального фона и т.д. Обсуждение вопросов, волнующих участников группы. Как разобраться в самом себе? Я и мой возраст, какие изменения происходят со мной и с другими людьми вокруг? Что такое рефлексия (внимание к тому, что в нас происходит, самопознание, самоанализ, самоконтроль), для чего она нужна. Мой мир. Нарисовать рисунок на эту тему. Организовать выставку рисунков внутри группы, обсудить результаты.

Рефлексия занятия.

Тема 4. Общение: Я и другие. Правила общения. Ложь в общении. Внимание и общение.

Цели занятия: выработка представлений об уровнях общения, систематизация знаний о правилах общения.

Задачи.

1. Определить правила общения и акцентировать их значимость в жизни людей.

2. Обсудить понятия культуры речи, правды и лжи в общении.

Ход занятия.

Общение и его виды – вербальное и невербальное, устное и письменное,

внешнее и внутреннее, монолог-диалог. Общение – обмен информацией, взаимодействие, взаимопонимание. Основные установки эффективного общения: одобрение, эмпатия, самоодобрение. Помехи общению. Наблюдательность, проницательность. Невербальное поведение: жесты, мимика лица, выражение глаз, поза и т.д. Речь: громкость, темп, ритм, содержание, речевые ошибки и т.д. Определение типа темперамента по Айзенку. Обсуждение результатов. Тест на внимание; проверка наблюдательности. Работа со скороговорками. Упражнения "Пересказ" и "Рассказ по картинке". Задания: составить из предлагаемого набора букв как можно больше слов; игра с мячиком: называть слова, противоположные по значению; перевернутые слова, составление слов из большого слова на время; за определенное количество времени придумать как можно больше слов из 3 (5, 7, 9) букв; придумать биографию человека по его портрету; составить поведенческий портрет какого-либо человека и т. д. Игра: загадать известного человека и показать его без слов, остальные отгадывают. Игра "Испорченный телефон". "Игра". "Следопыт".

Рефлексия занятия.

Тема 5. Рефлексивный тренинг.

Данное занятие разработано на основе тренинга, описанного в книге Поповой М.В. ? Психология как учебный предмет в школе? (1).

Цели занятия: развитие рефлексивных навыков, умения внимательно слушать другого человека.

Задачи: организация развития рефлексивных навыков.

Ход занятия.

На предыдущем занятии дается домашнее задание: Каждый готовит сообщение на любую интересующую его тему на 10-15 минут. Задача

учащегося: представить предмет своего интереса и проанализировать его. Анализ не предполагает глубоко исследования, но обязательно максимально выразить собственную точку зрения, впечатления. Тема должна быть четко определена; название должно быть сказано группе четко и ясно (можно написать его на доске).

Процедура проведения занятия: Во время выступления докладчик находится в центре внимания. Ведущий ведет себя активно в невербальной коммуникации: выражает внимание, интерес, эмпатию.

I этап.

Учащийся представляет свою тему. После окончания доклада слово предоставляется ведущему: "Пожалуйста, задайте вопросы на понимание. Если кто-то хочет что-то спросить, можно задать вопросы". Докладчик отвечает коротко. Ведущий: "Спасибо, садись сюда" (Указывая на свое место).

II этап.

Каждый из участников полукруга должен высказать свое отношение к тому, что он услышал с 2-х позиций: что показалось наиболее интересным в рассказе; что понравилось (не понравилось). (Я бы на месте... сказал бы...). Условие: начинать анализ с положительных моментов; если что-то не понравилось, то какие чувства возникли в тот момент.

III этап.

Выступающий отвечает (если хочет) на вопросы и соображения участников. Его право ответить так, как он хочет; его слово – последнее.

IV этап (основная часть).

Главная роль – у ведущего: теперь, давайте посмотрим, что мы можем узнать о человеке (вообще), имея в виду то, что сейчас происходило. Прорабатываются такие вопросы отдельно по кругу (не пропуская ни кого).

1. Можем ли мы сказать, что мы узнали что-то новое о ... человеке только по той теме, которую он определил в названии, (что именно и обосновать свое мнение). Через выбор темы можно проследить избирательность отношения к миру. Из всех тем он выбрал именно эту. Почему? О чем это может говорить? (Это круг его интересов, эта тема входит в систему его ценностей.)

2. а) Скажите, у кого было полное совпадение с тем, что сказал(а)...? (Предполагаемый ответ детей – нет).

б) Почему? (Предполагаемый ответ детей – он(а) другой(ая). При обсуждении данного вопроса, дети приходят к пониманию: "Я другой".

3. Можем ли мы сказать, что мы узнали о ... что-то новое из его (ее) выступления в целом: по тому что он рассказал и как? Обращение ведущего идет лично к каждому участнику группы по кругу. (Пожалуйста, можешь ли сказать, что узнал(а) о ... по тому что он представил в своем выступлении).

4. Можете ли вы сказать, что узнали о ... по тому, как он подавал свою тему? Можем ли мы сказать, что мы узнали, как он думает, понимает тему? Что можно увидеть? Почему так происходит? Потому что все разные – эти люди. Все люди разные.

Завершающий этап обсуждения:

Ведущий:

1. Можете ли вы сказать, что вы что-то узнали, поняли, подумали для себя, о себе? (Возможен ответ в письменном виде).

2. Можете ли вы сказать, что вы узнали что-то о других людях, о людях вообще?

3. Можете ли вы сказать, что вы узнали что-то о мире?

V этап.

Поблагодарить выступающего: Теперь давайте поблагодарим ... за ту возможность, которую он(а) нам предоставил(а). Завершить надо на положительной оценке и достоинствах выступающего (к нему: Хочешь что-нибудь сказать?).

Тема 6. Межличностные отношения: навыки слушания, понимания другого человека. Конфликты в общении.

Цели занятия: развитие навыков рефлексии, применение данных навыков в сфере общения, формирование и развитие навыков активного слушания, умения понимать то, что слышишь; формирование и развитие навыков снижения и преодоления эмоционального напряжения в общении.

Задачи: сформировать стремление к совместной деятельности с одноклассниками, развитие коммуникативных способностей учащихся, умения выдвигать и отстаивать свою точку зрения; сформировать ценностное отношение к регламентации взаимодействий и взаимоотношение людей.

Ход занятия: Обсуждение тезиса: важно не только слушать, но и слышать. Итогом занятия будет возвращение и подтверждение данного тезиса.

Упражнение – Испорченный телефон.

Обсуждение. Упражнение с мячиком: подчеркивание общности. Рассмотрение конфликтных ситуаций, предложенных самими подростками и возможные выходы из них, способы преодоления. Расслабление и снижение психоэмоционального напряжения (выполнение релаксационных упражнений). Сочинение общей истории (вся группа вместе составляет интересную историю) и ее инсценировка. Во время упражнения необходимо обсудить необходимые условия диалога, сделать упор на необходимость

слушать каждого участника, работать вместе, сотрудничать. Конфликты в общении: пути преодоления (вырабатываются в процессе групповой работы самими подростками). Игра "Авиакатострофа". Работы в малых группах. Обсуждение результатов игры.

Рефлексия: что запомнилось больше всего, что получилось лучше всего, узнали ли вы о себе или о ком-то из группы что-то новое?

Тема 7. Я и мой внутренний мир. Самопознание. Самоосмысление. Самопринятие.

Цели занятия: формирование навыков эмпатийного общения, способствовать самопознанию.

Задачи: развитие рефлексии, самопознания, стремления к самосовершенствованию.

Ход занятия:

Задание 1. Нарисуйте свое представление о счастье. Обсуждение.

Задание 2. Вообразите идеальное место, где вы хотели бы делать уроки и настроение (что вокруг, представить все подробности: цвет, свет, запах, ощущения, звуки и т. д.). Обсуждение упражнения в группе.

Задание 3. Обсудить понятия – самопознание, самоосмысление, самопринятие. Как можно познать себя? (Какие существуют методы организации самопознания).

Упражнение: нарисуйте открытку, если возникнет желание, подарите ее кому-нибудь из группы.

Упражнение "Парк отдыха" (каждый отдельно рисует парк отдыха, такой, где бы ему хотелось отдыхать и развлекаться. Потом рисунки всех участников складываются вместе и получается общий парк, можно организовать выставку общего рисунка).

Упражнение "Футболка с надписью". (Задание: придумайте надпись на футболку, которая выражала бы ваше отношение к жизни, ваш жизненный девиз).

Упражнение "Дерево" (участвуют все члены группы. Задание: выстроится всем вместе в виде дерева. Каждый должен найти для себя подходящее место: кто-то будет корнями, кто-то листвой. Условие упражнения: найти свое место в данной композиции).

Тема 8. Самоуважение, самоодобрение. Уверенность в себе. (Упражнения на релаксацию более подробно описаны в книге Ключевой (2).

Цели занятия: достижение способности к объективной самооценке, приобретение навыков самоорганизации и самоодобрения, повышение уверенности в себе.

Задачи: повышение самоуважения и самооценки.

Ход занятия: Обсуждение значения самоуважения, уверенности в себе в жизни человека. Взгляд на самого себя со стороны.

Упражнение 1. Закончить предложение: успех в жизни для меня – это...
Обсуждение.

Упражнение 2. Подумайте и запишите, где может быть реализовано ваше Я, в каких сферах деятельности (далее можно определить желательное и нежелательное Я для каждой области).

Упражнение 3. Оцените свои физические возможности, характер, состояние здоровья, внешние данные, успешность в учебе, организаторские способности. Обсудить внешние и внутренние помехи в учебе, важных делах – лень, шум, разговоры, несобранность и т.д. Что такое самоуважение и уверенность в себе, для чего нужны эти качества человеку?

Упражнение 4. "Я в лучах солнца". Нарисовать солнышко, внутри

написать свое имя, на каждом лучике подписать свои хорошие качества.

Упражнение 5. "Высокая энергия". Цель: заряд краткосрочной энергии и ее оптимальное использование. Необходимое время: 3 мин. Процедура: Представьте себе яркое ночное небо. Выберите себе самую яркую звезду. А теперь..., проглотите ее... Она взрывается в вас, наполняя весь организм энергией. Энергия проникает во все клетки вашего организма, наполняя его жаждой что-то сделать, изменить, поправить. Смелее, не ждите, действуйте!

Упражнение 6. "Избавление от тревог". Цель: снятие тревоги, беспокойства, подготовка к ожидаемой стрессовой ситуации. Необходимое время: 5–10 мин. Процедура: Расслабьтесь и представьте, что вы сидите на чудесной зеленой лужайке в ясный солнечный день... Небо озарено радугой, и частица этого сияния принадлежит вам... Оно ярче тысяч солнц... Его лучи мягко и ласково пригревают вашу голову, проникают в тело, разливаются по нему, все оно наполняется очищающим целительным светом, в котором растворяются ваши огорчения и тревоги, все отрицательные мысли и чувства, страхи и предположения. Все нездоровые частицы покидают ваше тело, превратившись в темный дым, который быстро рассеивает нежный ветер. Вы избавлены от тревог, вы очищены, вам светло и радостно!

Упражнение 7. "Хрустальное путешествие". Цель: эмоциональный отдых, осознание своих проблем и их преодоление, получение положительных эмоций. Необходимое время: индивидуально. Процедура: Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте себе следующее. Вы входите в весенний яблоневый сад, медленно идете по аллее, вдыхая запах нежных бело-розовых цветов и наслаждаясь им. По узкой тропинке вы подходите к калитке, открываете ее и попадаете на душистый зеленый луг. Мягкая трава качается, приятно жужжат насекомые, ветерок ласкает ваше лицо, волосы... Перед вами

озеро... Вода прозрачна и серебриста, гоняются друг за другом солнечные зайчики. Вы медленно идете к острову, идете по берегу вдоль озорного ручейка и подходите к водопаду... Вы входите в него, и сияющие струи очищают вас, наполняют силой и энергией... За водопадом — грот, тихий, уютный, в нем вы остаетесь один на один с собой. А теперь пора возвращаться. Мысленно проделайте весь свой путь в обратном направлении, выйдите из яблоневого сада и только тогда откройте глаза.

Упражнение 8. "Гора с плеч". Цель: сброс психомышечного напряжения в области плечевого пояса и спины, контроль за осанкой и уверенностью в себе. Необходимое время: 3 с. Процедура: Выполняется стоя, можно на ходу. Максимально резко поднять плечи, широко развести их назад и опустить. Такой должна быть постоянно ваша осанка.

Рефлексия.

Тема 9. Здоровье.

Цели занятия: познакомить с понятием "психическое здоровье" и способами его сохранения.

Задачи: выявить проблемы учебного процесса, причины успехов и неудач. Установить влияние эмоций на здоровье. Развивать навыки рефлексии.

Ход занятия: погружение в тему и обсуждение следующих вопросов. Здоровье – что это такое? Какую роль играет здоровье в жизни человека? Что необходимо, чтобы быть здоровым? Кто делает зарядку по утрам? Кто и как следит за своим здоровьем? Что такое болезнь? Причины болезней.

Тема 10. Саморегуляция.

Цели занятия: достижение способности к объективной самооценке, приобретение навыков саморегуляции, повышение уверенности в себе.

Задачи: развитие навыков саморегуляции и рефлексии, планирования;

повышение самооценки.

Ход занятия: Снятие психоэмоционального напряжения: релаксационные упражнения, упражнения на расслабление определенных групп мышц. Как можно научиться контролировать себя? Собранность – залог успеха. Что такое распорядок дня. Как организовать свой труд, чтобы успеть многое сделать: четкая жизненная цель; умение концентрировать свои усилия на главном; твердый распорядок дня; смена различных видов деятельности; умение ценить время; умение отдыхать и не терять время попусту; выработка умения трудиться. Для заключения занятия выполняется упражнение – "Сон на берегу моря". Закрывать глаза, расслабиться. Шум моря. Вам снится сон: вы видите во сне то, что вы делали на занятии (закрепление полученных навыков и впечатлений). Пауза. По счету или по определенному сигналу – проснуться и энергично встать.

Тема 11. Психологический тренинг сплочения (занятие разработано на основе тренинга И. Лейбман (3).

Цели тренинга: сплочение детского коллектива и повышение самооценки детей.

Условия проведения: необходимо пространство, позволяющее обеспечить безопасность детей, например, спортивный зал. Для ведущего необходимо уделять особое внимание эмоциональной поддержке группы, созданию доброжелательной атмосферы.

Погружение. Поднимите руку те, у кого сейчас хорошее настроение, поднимите руку те, у кого сейчас плохое настроение. Поднимите руку те, кто знает, что мы сейчас будем делать. Поднимите руку те, у кого в классе есть друзья. В тренинге есть одно важное условие: задание засчитывается, если его выполнили все участники. Важно не кто лучше или быстрее, а чтобы сделали

все.

Вначале вспомним притчу: В одном селе умирал глава большой семьи. Он попросил принести веник и предложил своим сыновьям сломать его. Каждый попытался, но хотя все они были сильные люди, ни одному не удалось справиться. Тогда отец попросил разрезать проволоку, связывающую веник, и предложил сыновьям сломать рассыпавшиеся прутья. Они с легкостью сделали это. Отец сказал: "Когда меня не будет, держитесь вместе, и любые испытания вам не страшны. А поодиночке вас легко сломать как эти прутья".

Сегодня на тренинге мы посмотрим, насколько вам удастся действовать вместе. Начинаем.

Упражнение "Строй". Вы можете легко и быстро построиться по росту. А я попрошу вас построиться по цвету волос: от самого светлого, до самого темного... А теперь – по алфавиту, но сделать это молча. (Варианты – по цвету глаз, по дате рождения и др.)

Упражнение "Ботинки". Все садятся в круг, снимают обувь и складывают ее в центр. Перемешать и разбросать в разные концы класса. Все встают, берутся за руки. Задание: каждый должен обуться, не разнимая рук. Если круг рвется, все начинается сначала. После упражнения задаются следующие вопросы: Довольны ли вы тем, как выполнили упражнение, кто вам помогал? Что вы испытали, выполняя задания?

Упражнение "Кочки" . Для данного упражнения необходимы коврики (бумажные) размером 40х60 см – минимум 3, максимум 7 штук, а также платки или веревки, скотч (для фиксации ковриков на полу). Группа становится в ряд. Участникам связывают ноги (правая первого с левой второго) – получается цепочка. Задание: перейти цепочкой через комнату по "кочкам". Ребятам говорится, что перед ними болото, если кто-то вступает в болото – начинается

все сначала.

Упражнение "Пирамида" . Для упражнения необходим коврик размером 40х60 см (один или два). Задание: простоять на этой площади 1 минуту, не имея ни каких точек внешней опоры. После упражнения проводится обсуждение: как договаривались, что и почему не получилось.

Упражнение "Свеча доверия". Все участники становятся в круг плечо к плечу, руки согнуты в локтях, выставлены вперед. Ладони подняты вверх. Один из участников становится в центр круга. Руки опущены вдоль тела, глаза закрыты. Он расслабленно опускается на руки стоящих. Группа подхватывает его и медленно, аккуратно передает по кругу. В центре должен побывать каждый участник. После упражнения проводится обсуждение.

Упражнение "Путаница". Все ребята встают в круг, и поднимают правую руку. Теперь надо взять за руку любого из участников, кроме своего соседа. Не разжимая рук, повторить тоже левыми. Теперь все запутались в клубок. Надо распутать этот клубок, держась за руки. В заключение подводятся итоги тому, что происходило на тренинге.

Тема 12. Обобщение. Рефлексия тренинга.

Цели занятия: подведение итогов, развитие обобщающей рефлексии.

Ход занятия: Обсуждается примерный план подведения итогов конкретного дня (метод пяти пальцев): М (мизинец) – мыслительный процесс: какие знания, я сегодня получил. Б (безымянный) – близость цели: что я сегодня сделал и чего достиг. С (средний) – состояние духа: каким было сегодня мое настроение. У (указательный) – услуга, помощь: чем я сегодня помог другим, чем порадовал или поспособствовал. Б (большой) – бодрость, физическая форма: каким было мое самочувствие.

Обсуждаются различные высказывания, в которых хранится мудрость веков: Не унывай! Унывающий обречен на неудачи. Не бойся! Трус обречен на поражение. Трудись! Другого пути к успеху не дано. Думай! Думай до поступка, думай, совершив поступок, и ты научишься не совершать ошибок, накопишь опыт. Не лги! И ты будешь иметь друзей. Не обманывай себя. Научись смотреть на себя и свои поступки как бы со стороны, глазами других и ты многое поймешь, избежишь многих бед, добьешься уважения других людей. Оставайся всегда и во всем самим собой, иди своим путем. В этом случае ты состоишься как личность и достигнешь желаемой цели. Подведение итогов работы группы. Высказываются подростки (подведите для себя итог, поделитесь впечатлениями о занятиях, выскажете пожелания и т.д.).

2.3 Анализ результатов итогового эксперимента

По окончании формирующих мероприятий была проведена повторная диагностика сформированности рефлексии у младших школьников.

В ходе контрольного этапа исследования были использованы те же методики, которые применялись на начальном этапе опытно-поисковой работы.

Рассмотрим подробнее итоговые результаты, полученные по критерию «Рефлексивная самооценка», представленные на рисунке 10.

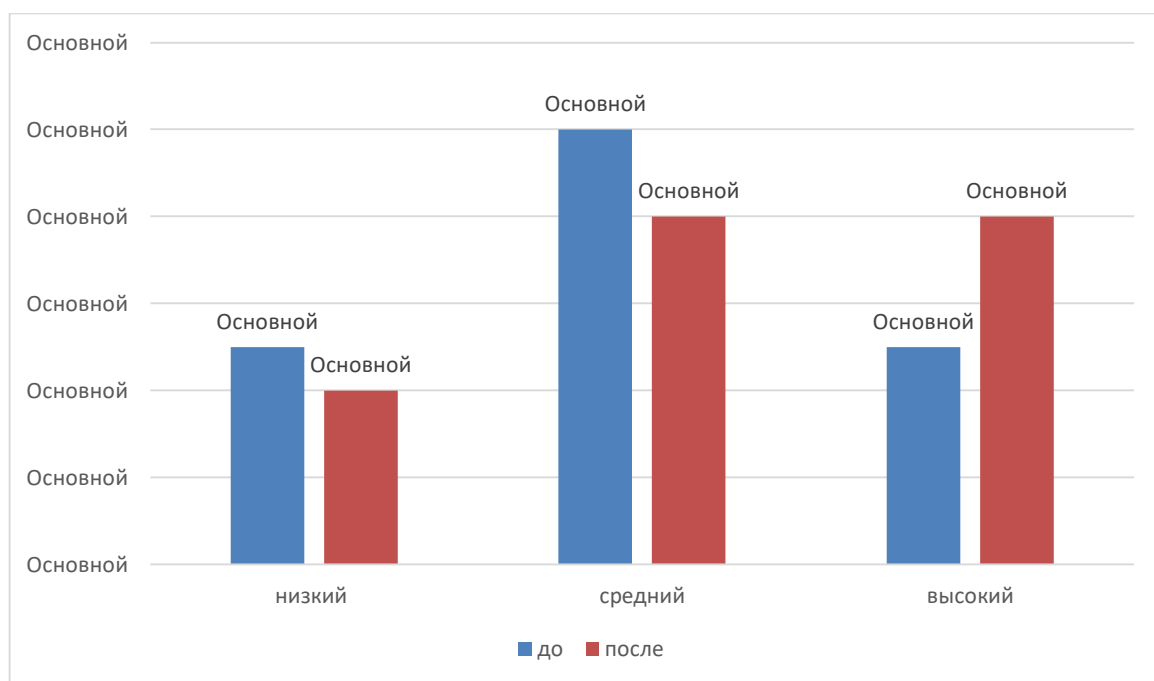


Рис. 10. Сравнительные данные диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка», полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Установлено, что на контрольном этапе исследования 40% (8 человек) младших школьников стали демонстрировать высокий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся называли более двух сфер школьной жизни; давали адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика».

40% (8 человек) младших школьников показали средний уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся называли только две сферы школьной жизни, делая акцент на успеваемости и поведении.

20% (4 человека) младших школьников продемонстрировали низкий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся вновь смогли назвать только одну сферу школьной жизни.

По критерию «Дифференцированность Я-концепции» были получены

результаты, представленные на рисунке 11.

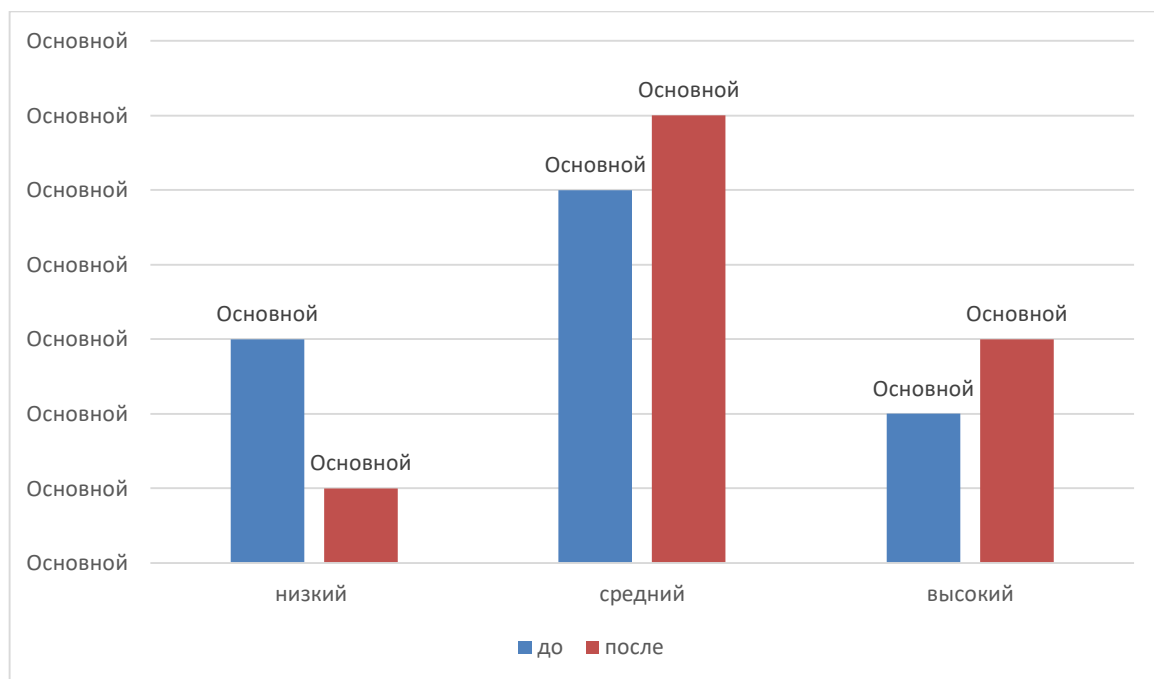


Рис. 11. Сравнительные данные диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции», полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Из представленных результатов следует, что у 30% (6 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития дифференцированности Я-концепции. Такие обучающиеся называли шесть и более определений, используя более четырех категорий и характеристику личных свойств на вопрос «Кто Я».

У 60% (12 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития дифференцирования Я-концепции, такие мальчики и девочки называли 3 - 5 определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.

У 10% (2 человека) младших школьников вновь диагностирован низкий уровень развития дифференцированности Я-

концепции, им труднее описывать свою личность, характеристики менее содержательны. Они называли одно-два определения, относящихся к таким категориям как: социальные роли и умения.

По критерию «Обобщенность Я-концепции» были получены результаты, представленные на рисунке 12.

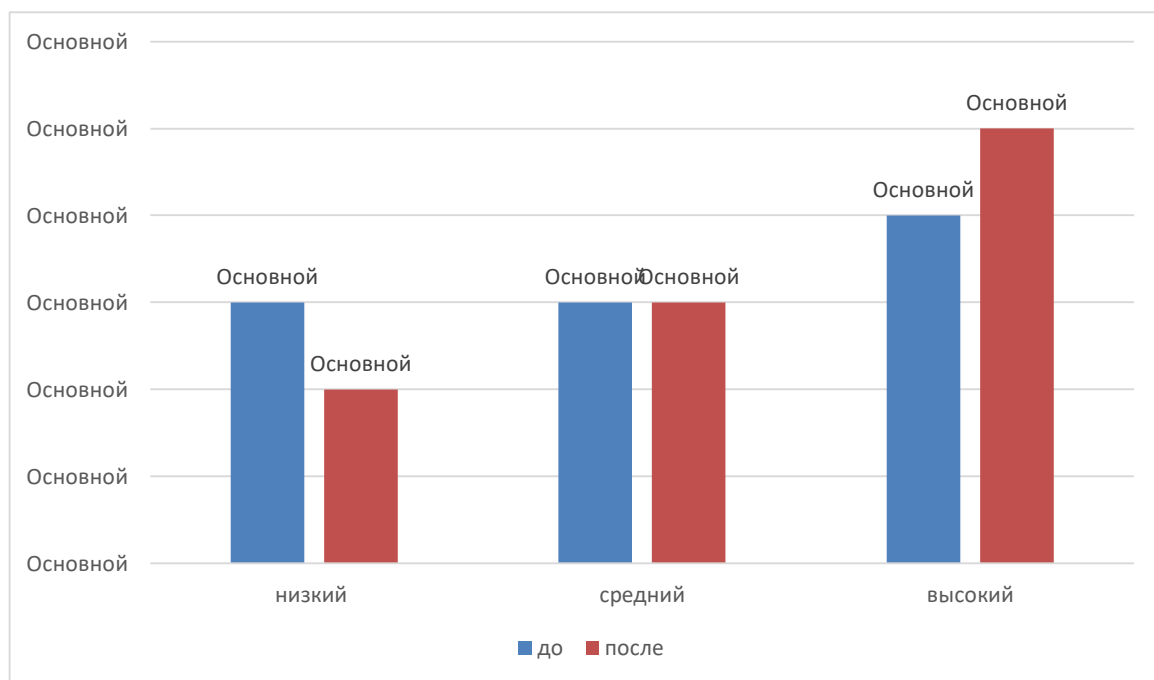


Рис. 12. Сравнительные данные диагностики по критерию «Обобщенность Я-концепции», полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

В ходе контрольного этапа исследования определено, что у 50% (10 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития обобщенности Я-концепции. Такие обучающиеся указывали свою социальную роль и обобщенные качества личности при ответе на вопрос «Кто Я».

У 30% (6 человека) младших школьников диагностирован средний уровень развития обобщенности Я-концепции, такие мальчики и девочки

совмещали две категории: социальные роли и знания.

У 20% (4 человека) младших школьников диагностирован низкий уровень развития обобщенности Я-концепции, они называли конкретные действия, интересы.

По критерию «Самоотношение» были получены результаты, представленные на рисунке 13.

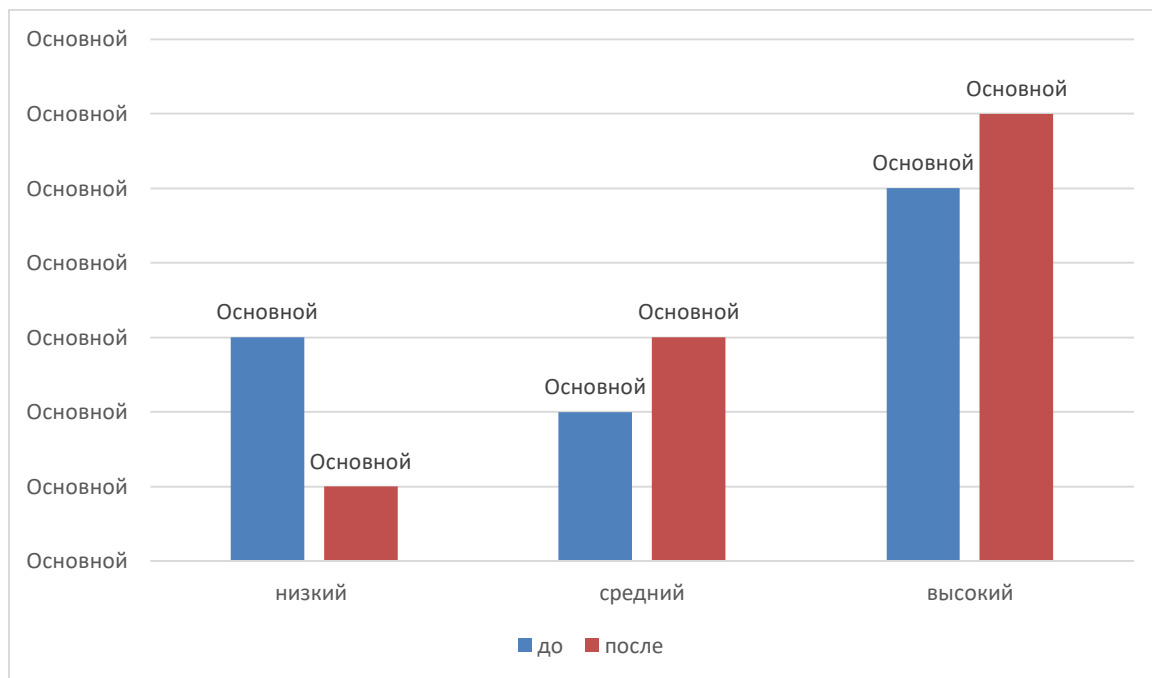


Рис. 13. Сравнительные данные диагностики по критерию «Самоотношение», полученные на начальном и итоговом этапе опытно- поисковой работы

Установлено, что на контрольном этапе исследования у 60% (12 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития самоотношения. У таких учащихся преобладают положительные суждения о себе при ответе на вопрос «Кто Я».

У 30% (6 человека) младших школьников диагностирован средний

уровень развития самоотношения, у данных обучающихся положительные суждения преобладают в незначительной степени, в основном доминируют нейтральные суждения о себе.

У 10% (2 человека) младших школьников преобладает низкий уровень развития самоотношения.

Таким образом, в ходе анализа результатов контрольного этапа исследования были обобщены данные, определяющие общий уровень развития рефлексии младших школьников.

Представим результаты анализа на рисунке 14.

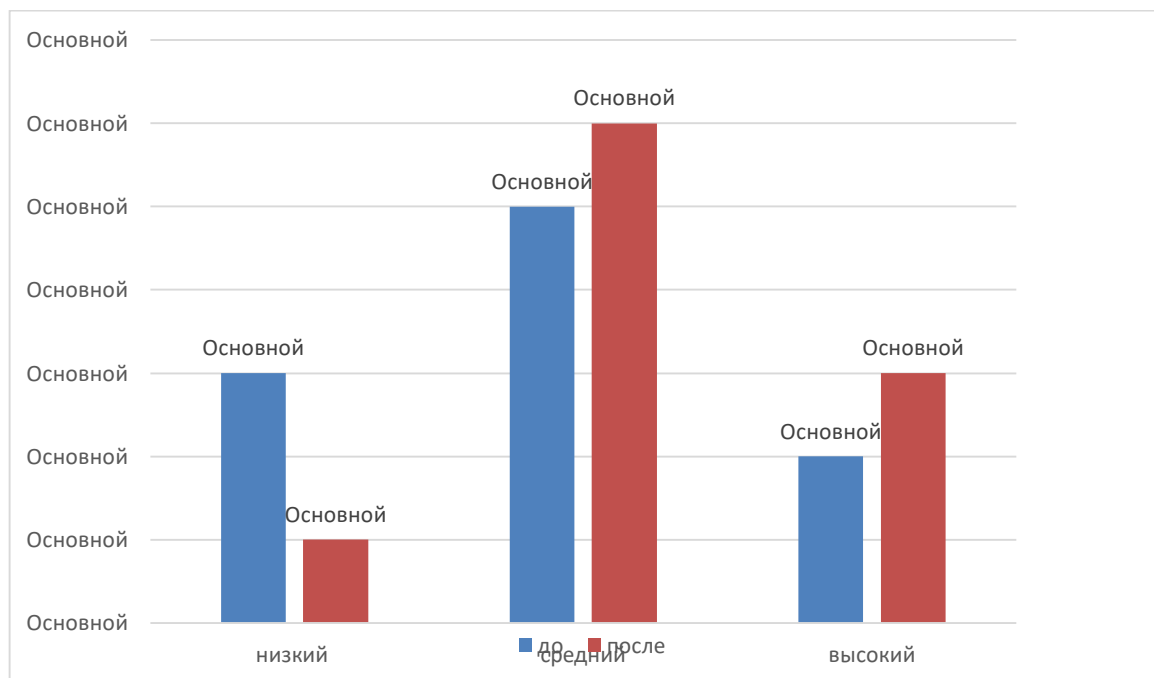


Рис. 14. Обобщенные результаты уровня сформированности учебной рефлексии, полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Установлено, что на контрольном этапе исследования 30% (6 человек) младших школьников стали демонстрировать высокий уровень развития рефлексии. Такие учащиеся имеют высокий уровень развития рефлексивной

самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 60% (1 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют средний уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 10% (2 человека) младших школьников вновь определен низкий уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют низкий уровень развития рефлексивной самооценки, дифференцированности Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

По результатам проведенной работы, было выявлено, что рефлексивная самооценка возросла практически у каждого ученика. Для достижения данных результатов на уроках использовались различные методы и приемы развития учебной рефлексии.

По критерию «Рефлексивная самооценка» можно увидеть положительный результат. Для повышения уровня сформированности учебной рефлексии по данному критерию, ученикам было предложено несколько вопросов, на которые они должны были ответить кратко, в письменной форме в конце каждого урока.

Совместно с самоконтролем, учащиеся повторяли пройденный материал и закрепляли его. Данный метод является очень удобным и не отрывает детей от общего хода занятий.

Стоит отметить, что использование этого метода помогло повысить уровень рефлексивной самооценки практически у всех обучающихся.

Только один младший школьник не повысил свой уровень рефлексивной самооценки. Это связано с нежеланием работать на уроках, невнимательностью, отсутствием учебной мотивации. Такому ребенку трудно было давать ответы на поставленные вопросы.

Дифференцированность Я-концепции заключается в понимании ребенка того, кем он является, какую он видит на себе социальную роль. Для раскрытия и повышения уровня самопонимания, в большей степени использовалась техника – «Из уст в уста».

Некоторые учащиеся не проявили результатов, так как оказались зажатыми и стеснительными. Им было трудно высказать свое мнение, озвучить свои мысли.

Остальные дети называли не менее пяти определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.

По критерию «Обобщенность Я-концепции» наблюдается положительная динамика. Для повышения уровня развития учебной рефлексии по данному критерию были использованы такие методы как:

«Лесенка успеха» и «Гусеница».

По критерию «Самоотношение» также можно наблюдать повышение уровня развития учебной рефлексии. Для этого на уроках применялась техника «Ваза настроения». Этот прием позволяет расширить знания каждого ребенка о себе и повысить самооценку.

Исходя из комплекса проведенных мероприятий, было выявлено, что школьники стали демонстрировать более высокий уровень развития рефлексии. Из-за невнимательности, не включенности в ход урока, а также из-за замкнутости некоторые учащиеся не повысили свои рефлексивные

способности.

Для данных детей необходима индивидуальная работа. В целом, с помощью комплексного применения различных приемов и техник, при участии, как учителя, так и учеников уровень развития учебной рефлексии детей стал выше, чем до проделанной работы.

Итак, были получены значимые различия в результатах исследования.

Установлено, что в результате практической работы по формированию рефлексии младшие школьники стали значимо чаще:

- называть более двух сфер школьной жизни; в которых они проявляют личностные и учебные качества, давали адекватное определение отличий «Я» от идеального ученика;

- дифференцировать составляющие Я-концепции. Это значит, что ученики начальной школы стали называть много больше определений, обозначающих их личностные и деятельностные характеристики, социальные роли, называя при этом более тонкие различия характеристик;

- демонстрировать высокий уровень развития рефлексии через стабилизацию самооценки, дифференцированности Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что применение на уроках специальных упражнений, которые учат ребенка анализировать и оценивать результаты своей учебной деятельности, способствует развитию учебной рефлексии.

Выводы по 2 главе

По результатам диагностического исследования, были выявлены следующие проблемы формирования рефлексивных способностей,

возникающие у детей младшего школьного возраста:

- не развитая рефлексивная самооценка,
- не понимание своей социальной роли в обществе,
- низкий интерес учащихся к учебной деятельности,
- не способность самостоятельного определения уровня собственной подготовленности.

В рамках исследования была реализована программа, предназначенная для учащихся 3–4-х классов. Структура программы: 12 тем занятий, каждая из которых может занять 2 или 3 занятия в зависимости от желания, актуальности темы для участников и необходимого времени на проведение предлагаемых игр и упражнений. Начало каждого занятия предполагает приветствие и выяснение актуального состояния каждого участника (настроение, заинтересованность в теме занятия, ожидания и пожелания). К каждой теме предлагается афоризм или крылатая фраза, которая перед занятием записывается на доске и обсуждается в начале занятия. В конце любого занятия проводится подведение итогов (рефлексия занятия).

Исходя из апробации программы, на итоговом этапе исследования были получены значимые различия в результатах данного исследования.

Установлено, что в результате практической работы по формированию рефлексии младшие школьники стали значимо чаще:

- называть более двух сфер школьной жизни; в которых они проявляют личностные и учебные качества, давали адекватное определение отличий «Я» от идеального ученика;
- дифференцировать составляющие Я-концепции. Это значит, что ученики начальной школы стали называть много больше определений, обозначающих их личностные и деятельностные характеристики, социальные

роли, называя при этом более тонкие различия характеристик;

–демонстрировать высокий уровень развития рефлексии через стабилизацию самооценки, дифференцированности Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

Проведенное исследование показало, что применение на уроках специальных упражнений, которые учат ребенка анализировать и оценивать результаты своей учебной деятельности, способствует развитию учебной рефлексии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основой успешной реализации образовательного процесса является осознание методов, приемов и средств, с помощью которых осуществляется учебная и учебно-творческая деятельность. Формируется рефлексия ученика. В свою очередь залогом успешного обучения является умение ребенка правильно оценивать свои достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного совершенствования. Рефлексия - это один из механизмов, который помогает достигнуть этих целей.

В психологии рефлексия понимается как особое качество человека, заключающееся в умении осознавать не только направленность внимания, но и отслеживать свое психологическое состояние, ощущения и мысли. Рефлексия представляет собой способность наблюдать за собой со стороны, «глазами постороннего». Рефлексия подразумевает умение видеть, на чем сконцентрировано внимание и куда оно направлено.

Опытно-поисковая работа проводилась с целью разработки и апробации программы развития рефлексии младших школьников в учебно- творческой

деятельности.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе КГУ Общеобразовательная школа номер 8, город Костанай. В исследовании приняли участие 20 обучающихся 4 класса.

Работа проводилась в три этапа (начальный, формирующий, итоговый) автором диссертационного исследования.

По результатам диагностического исследования, были выявлены следующие проблемы формирования рефлексивных способностей, возникающие у детей младшего школьного возраста:

- не развитая рефлексивная самооценка,
- не понимание своей социальной роли в обществе,
- низкий интерес учащихся к учебной деятельности,
- не способность самостоятельного определения уровня собственной подготовленности.

В рамках исследования была реализована программа, предназначенная для учащихся 3–4-х классов. Структура программы: 12 тем занятий, каждая из которых может занять 2 или 3 занятия в зависимости от желания, актуальности темы для участников и необходимого времени на проведение предлагаемых игр и упражнений. Начало каждого занятия предполагает приветствие и выяснение актуального состояния каждого участника (настроение, заинтересованность в теме занятия, ожидания и пожелания). К каждой теме предлагается афоризм или крылатая фраза, которая перед занятием записывается на доске и обсуждается в начале занятия. В конце любого занятия проводится подведение итогов (рефлексия занятия).

Исходя из апробации программы, на итоговом этапе исследования были получены значимые различия в результатах данного исследования.

Установлено, что в результате практической работы по формированию рефлексии младшие школьники стали значимо чаще:

– называть более двух сфер школьной жизни; в которых они проявляют личностные и учебные качества, давали адекватное определение отличий «Я» от идеального ученика;

– дифференцировать составляющие Я-концепции. Это значит, что ученики начальной школы стали называть много больше определений, обозначающих их личностные и деятельностные характеристики, социальные роли, называя при этом более тонкие различия характеристик;

– демонстрировать высокий уровень развития рефлексии через стабилизацию самооценки, дифференцированности Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

После года реализации данной программы было проведено контрольное исследование сформированности учебной рефлексии младших школьников. По результатам данного исследования была получена положительная динамика.

Таким образом, предположение о том, в процессе учебно-творческой деятельности происходит целенаправленное формирование рефлексии было экспериментально доказано.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва: Педагогика, 1973. – 288 с.
2. Анисимов О. С. Методологический словарь для стратегов. Т. 2 Методологическая парадигма и управленческая аналитика. – Москва: ФГОУ Рос АКО, 2004. – 364 с.
3. Антология мировой философии: в 4 т. / [под ред. В. В. Соколова и др.] – Москва: Мысль, 1971. Т. 3. – 760 с.
4. Артюшина Л. А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: Дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Артюшина. – Нижний Новгород, 2008. – 173 с.
5. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18-22.
6. Бабаева Е. С. Изучение особенностей мотивации учения современных школьников / Е. С. Бабаева // Вестник РУДН. – Серия:

Психология и педагогика. – 2011. – № 4. – С. 92-96.

7. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – Москва: Знание, 1981. – 96 с.

8. Белов Ф. А. Об условиях реализации принципа информационной насыщенности образовательного процесса / Ф. А. Белов // В мире научных открытий. – 2014. – № 11 (59) – С. 68-90.

9. Боброва О. А. Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших подростков в образовательном процессе школы / О. А. Боброва // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – №4 (273). – С. 18-21.

10. Боброва О. А. Педагогические условия формирования саморефлексии у учащихся младших классов сельских школ / О. А. Боброва, Л. А. Обухова. // Глобальный научный потенциал. – 2012. – №11. – С. 33-38.

11. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – Москва: ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 153-175.

12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.

13. Бондаренко Л. В. Формирование рефлексивных умений у учащихся: методические рекомендации / Л. В. Бондаренко, Т. Ф. Ушева. – Красноярск: КК ИПК РО, 2011. – 80 с.

14. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К. Я. Вазина. – Москва: Государственный университет печати, 2002. – 145 с.

15. Возрастные возможности усвоения знаний [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1966. – 328 с.
16. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М. : Педагогика, 1967.
17. внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения [Текст] : Монография / С.Г. Ворошиков, Е.В. Орлова – М. : МПГУ, 2012. – 210 с.
18. Воронина Л. П. Методические рекомендации для учителей по формированию умений организации учебной деятельности у школьников / Л. П. Воронина, О. С. Снисаренко. – Киев, 1988. – 48 с.
19. Воронцов, А.Б. Развивающее обучение. Модель основной образовательной программы образовательного учреждения. ФГОС [Текст] / А.Б. Воронцов.– М. : Просвещение, 2013. – 192 с.
20. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский.. – М. : Соцэкгиз, 1934. – 273 с.
21. Выготский, Л.С. О опыты теоретической рефлексии и монизм в психологии [Текст] / Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков – М. : Амфора, 2011. – 273 с.
22. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский, – М. : Биомедгиз, 1951. – 421 с.
23. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. [Текст] / под. ред. А.М. Матюшкина. - М. : Сфера, 2012. – 564 с.
24. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: авто- реф. дисс... канд. психолог. наук / Н. И. Гуткина. – Москва, 1983. – 24 с.
25. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. –

Москва: Педагогика, 1972. – 423 с.

26. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 239 с.

27. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов [Текст]. – М. : Педагогика, 1972. – 327 с.

28. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 238 с.

29. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 2012. – 544 с.

30. Даутова О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О. Б. Даутова, С. В. Христофорова // Инновации и образование. – Санкт-Петербург.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309-317.

31. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

32. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – Москва: Госполитиз-дат, 1950. – 56 с.

33. Декарт Р. Рассуждение о методе. Метафизические размышления. Начала философии. / Р. Декарт. – Луцк: Вежа, 1998. – 302 с.

34. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю. О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института: науч. журн. – 2013. – № 3 (19). – С. 33-38.

35. Дубровский Д. И. Проблема идеального. Субъективная реальность / Д. И. Дубровский. – Москва: Канон+, 2002. – 368 с.

36. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. –

Москва: Лабиринт, 1999. – 192 с.

37. Епимахина, Ю. В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте [Текст] / Ю.В. Епимахина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 213 с.

38. Ермаков Д. С. Учить школьников разрешать проблемы / Д. С. Ермаков

39. Ермакова И. В. Типы поисковой активности учащихся в начальной и основной школе / И. В. Ермакова, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 15–23.

40. Жежеря И. Д. Способы развития рефлексии школьника в учебной деятельности / И. Д. Жежеря // Вестник МГЛУ. – 2009. – № 562. – С.135-142.

41. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А. З. Зак. – Москва: Знание, 1982. – 96 с.

42. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 320 с.

43. Захарова А. В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности школьников / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова. // Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В. Давыдова и др]. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 107-113.

44. Знаков В. В. Субъект, личность и психология человеческого бытия / В. В. Знаков. – Москва: Институт психологии РАН, – 2005. – 383 с.

45. Иванова В.А. Педагогика. [Электронный ресурс] / В.А.Иванова // Электронный учебно-методический комплекс - URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (дата обращения: 26.09.2018)

46. Ильенков, Э. В. Вопрос о тождестве мышления и бытия в

домарксистской философии. Диалектика – теория познания [Текст] / Э.В. Ильенков. - М. : Политиздат, 1964. – 433 с.

47. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 508 с.

48. Ильязова Л. М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова // Теоретический журнал Credo. – 2005. – URL: <http://credonew.ru/content/view/464/57/> (дата обращения 02.06.2014).

49. Инфоурок: образовательный портал – URL: <https://infourok.ru/biblioteka> (дата обращения 18.10.2014).

50. Исаев Е. И. Педагогическая психология. Учебник / Е. И. Исаев. – Москва: Юрайт, 2015. – 348 с.

51. Исаев Е. И. Психология образования человека: становление субъектно- сти в образовательных процессах: учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчи- ков. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 431 с.

52. Кант И. Трактаты и письма // И. Кант. – Москва: Наука, 1980. – 709 с.

53. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.

54. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] / А.В.Карпов// Психологический журнал. - 2013. - Т. 24. - № 5. - С. 45–57.

55. Карпов, А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности [Текст] / А.В. Карпов / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г.

Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 15-23.

56. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Ростов-на-Дону: Издательский центр

57. Кон И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по психол. и пед. специальностям / И. С. Кон. – Москва: Academia, 2003. – 334 с.

58. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Дидакт. – 2002. – №3. – С. 3-14.

59. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов. – Москва: МГУ, 1991. – 192 с.

60. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич – Москва: Высшая школа, 1986. – 368 с.

61. Лапчик М. П. Россия на пути к Smart-образованию / М. П. Лапчик // Информатика и образование. – 2013. – № 2. – С. 3-9.

62. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – Москва: Наука, 1980. – 358 с.

63. Леонтьев Д. А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – №2 (16). URL: <http://psystudy.ru/0421100116/0012> (дата обращения: 06.10.2015).

64. Литовченко О. В. Познавательные умения учащихся: проблемы формирования в современной школе / О. В. Литовченко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – 2012. – № 153-1. – С. 103-111.

65. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е. А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.
66. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т.1.: Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк – Москва: АН СССР, Ин-т философии, 1985. – 622 с.
67. Марико В. В. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития / В. В. Марико, Е. Е. Михайлова // Вестник ННГУ. – 2013. – № 6-1. – С. 35-40.
68. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
69. Математическая статистика для психологов. t-критерий Стьюдента для независимых выборок. – URL: <https://statpsy.ru/t-student/t-test-doble-ind/> (дата обращения 06.09.2018).
70. Мириманова М. С. Рефлексия как системный механизм развития / М. С. Мириманова // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – Москва: Народное образование, 2001. – С. 88-98.
71. Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. институтов
72. Обухов А. С. Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности / А. С. Обухов, Б. А. Киселёв // Преподаватель. XXI век. – 2010. – №2. ч. 1. – С. 179-188.
73. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – М., 2006. – С. 729.
74. Панкратов А. Е. Мотивационные и регулятивные компоненты психологической системы спортивной деятельности (на материале спортивных единоборств): дисс. ... канд. псих. наук / А. Е. Панкратов. – Ярославль, 2015. – 207 с.

75. Педсовет. – URL: <https://pedsovet.org/publikatsii>(дата обращения 18.10.2014).
76. Петерсон Л. Г. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов. – Москва: АПКИППРО, Институт СДП, 2011. – 64 с.
77. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Просвещение, 1969. – 660 с.
78. Платформа для корпоративного обучения iSpring. – URL: <http://www.ispring.ru/> (дата обращения 23.03.2014).
79. Полежаева Е. А. Шкала самомониторинга и ее применение в отечественных исследованиях / Е. А. Полежаева // Психологическая диагностика. – 2006. - № 1. – С. 3-32.
80. Попов О. А. Пример вычисления норм теста / О. А. Попов. – 2003. – URL: <http://psystat.at.ua> (дата обращения: 20.04.2014).
81. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие [Текст] / под ред.
82. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. / Е. И. Рогов. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2003. – 384 с.
83. Родюкова О. Е. Формирование умения осуществлять рефлекссию над информацией на уроках физики в основной школе / О. Е. Родюкова // Вестник БГУ. – 2008. – №1. – С. 111-114.
84. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн: в 2 т. – Москва: Педагогика, 1989. Т.1. – 1989. – 485 с, Т.2. – 1989. – 322 с.
85. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – Москва: Республика, 2000. – 639 с.

86. Селевко Г. Н. Энциклопедия образовательных технологий / Г. Н. Селевко. – В 2 т. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. – 2006. – 816 с., Т.2. – 2006. – 816 с.
87. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – Москва: Издательство «София», 2006. – 368 с.
88. Слободчиков, В.И. Психология человека [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Учебное пособие для вузов. – М. : Школа-Пресс, 2015. – 384 с.
89. Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии – 1983. – № 2. – с. 35-42.
90. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дисс. докт. педагог. наук / И. А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.
91. Стеценко И. А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов. Монография / И.А. Стеценко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. – 256 с.
92. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников [Текст] : Кн. для учителя / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 2015. – 175 с.
93. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – Москва: АСТ, 2002. – 554 с.
94. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистева // Педагогическое образование в России – 2013. – №2. – С. 198-202.

95. Ушева, Т.Ф. Формирование рефлексивных умений учащихся начальной школы [Текст] / Т.Ф. Ушева // Начальная школа. - 2011. - № 11. - С. 65-69.
96. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.
97. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.
98. Цилицкий В. С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека / В. С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – №22. – С. 913-917. – URL: <https://moluch.ru/archive/102/23136/> (дата обращения: 09.10.2017).
99. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии – 1989. – №2. – С. 39-46. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892039.htm> (дата обращения: 07.11.2017).
100. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
101. Чернявская, А.П. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / под. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.
102. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Рефлексия субъекта в структуре деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян // Современные исследования интеллекта и творчества. – Москва: Институт психологии РАН, 2015. – С. 280-300.
103. Шемшурин А. А. Развитие рефлексивных способностей младших

под- ростков: дисс. ... канд. псих. наук / А. А. Шемшурин – Москва, 2005. – 148 с.

104. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. - М. : Педагогическое общество России, 2012. - 224 с.

105. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин.– М. : Просвещение, 2013. – 224 с.

106. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1991. – 385 с.

107. Эльконин, Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 458 с.

108. Якиманская, И.С. Индивидуально-психологические различия в оперировании пространственными отношениями у школьников [Текст] / И.Я. Якиманская // Вопросы психологии. – 1976. - №3. – С. 34 – 67.

109. Якиманская, И.С. Образное мышление и его место в обучении [Текст] / И.Я. Якиманская // Советская педагогика. – 1968. – №2. –С. 23 – 45.

110. Якиманская, И.С. Основные принципы развивающего обучения [Текст]

111. Якиманская, И.С. Педагогическая психология и творчество [Текст] / И.Я. Якиманская // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. - М.: Академия, 2012. - С. 12 – 34.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики диагностики учебной рефлексии

Методика «Хороший ученик»

Цель: выявление рефлексивности самооценки школьников в учебной деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: личностное действие самоопределения в отношении эталона социальной роли «хороший ученик»; регулятивное действие оценивания своей учебной деятельности.

Метод оценивания: фронтальный: письменный опрос.

Описание задания: учащимся предлагается в свободной форме письменно ответить на вопросы:

1. Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.
2. Можно ли тебя назвать хорошим учеником?
3. Чем ты отличаешься от хорошего ученика?
4. Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я – хороший ученик»?

Критерии оценивания: адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению).

Уровни рефлексивной самооценки школьника:

1. Называет только одну сферу школьной жизни.
2. Называет две сферы школьной жизни.
3. Называет более двух сфер школьной жизни; дает адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика».

Уровни оценивания:

1. Называет только успеваемость.
2. Называет успеваемость и поведение.
3. Дает характеристику по нескольким сферам; дает адекватное определение задач саморазвития, решение которых необходимо для реализации требований роли «хороший ученик»:

1 - нет ответа, 2 - называет достижения, 3 - указывает на необходимость самоизменения и саморазвития.

Методика «Кто Я?» (модификация методики М. Куна)

Цель: выявление сформированности Я-концепции и самоотношения.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия, направленные на определение своей позиции в отношении социальной роли ученика и школьной действительности; действия, устанавливающие смысл учения.

Возраст: 9-10 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: каждому учащемуся предлагается написать как можно больше ответов на вопрос «Кто Я?».

Критерии оценивания:

1. «Дифференцированность Я-концепции» - количество категорий (социальные роли, умения, знания, навыки; интересы, предпочтения; личностные свойства, оценочные суждения).

2. «Обобщенность Я- концепции» - степень обобщенности суждений и характеристик «Я».

3. «Самоотношение» - соотношение положительных и отрицательных оценочных суждений.

Уровни оценивания:

• Дифференцированность Я – концепции

1.1 - 2 определения, относящиеся к 1-й, 2-й категориям.

1.2 - 5 определений, преимущественно относящихся ко 2-й, 3-й категориям (социальные роли, интересы, предпочтения).

2. От 6 определений и более, включая более 4 категорий, в том числе характеристику личностных свойств.

• Обобщенность Я - концепции

1. Учащиеся называют конкретные действия (я учусь в школе), свои интересы.

2. Совмещение категорий 1-й и 3-й.

3. Учащиеся указывают свою социальную роль (я ученик), обобщенные личностные качества (сильный, смелый).

• Самоотношение

1. Преобладание отрицательных оценочных суждений о себе или одинаковое количество отрицательных и положительных суждений (низкое самопринятие или отвержение).

2. Незначительное преобладание положительных суждений или

преобладание нейтральных суждений (амбивалентное или недостаточно позитивное самоотношение).

3. Преобладание положительных суждений (положительное самопринятие).