

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

БАЛАНДИНА ТАХМИНА АБДУАЛИЕВНА


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

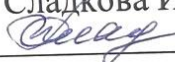
**РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**


Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

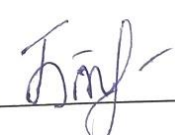
Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
24 05 2024 

Руководитель
старший преподаватель Сладкова И.А.
24 05 2024 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
24 05 2024 

Обучающийся
Баландина Т.А.
24 05 2024 

Дата защиты
26.06.2024

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	7
1.1. Сущность саморегуляции личности в психологических исследованиях.....	7
1.2. Связь рефлексии и саморегуляции учебной деятельности.....	13
1.3. Подходы к развитию рефлексии учебной деятельности	20
Выводы по Главе 1	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	29
2.1. Организация и методики исследования.....	29
2.2. Анализ результатов исследования рефлексии и саморегуляции учебной деятельности старшеклассников	31
2.3. Содержание и направления развития рефлексии старшеклассников	40
2.4. Анализ результативности комплекса психолого-педагогических мероприятий развития рефлексии как условия саморегуляции учебной деятельности	49
Выводы по Главе 2.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	62
Приложение	66

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях обучения, фокус смещается на развитие обучающихся как личностей, способных адаптироваться и процветать в условиях конкуренции, благодаря способности к самообучению, саморегуляции и эффективному решению проблем. В этом контексте, основная образовательная программа охватывает не только специфические учебные предметы, но и широкий спектр метапредметных и личностных компетенций. Стремление к самосовершенствованию и самостоятельному достижению поставленных целей начинает играть ключевую роль в учебном процессе старших классов, где учащиеся учатся управлять своими учебными задачами и реагировать на вызовы среды.

В этот период учащиеся старших классов начинают прикладывать более осознанные и целенаправленные усилия, активно работая над исправлением своих ошибок и проблем в учебе. Они учатся анализировать причины этих проблем и ценить свои успехи. Исследования показывают, что развитие способности к саморегуляции в подростковом возрасте не только повышает уровень мотивации и успехов в учебе, но и способствует формированию таких важных черт характера, как независимость и инициативность (М.И. Боришевский, А.К. Осницкий, С.Д. Самоненко, В.И. Чирков).

Рефлексия – важный компонент в структуре саморегуляции учебной деятельности. Она предполагает: умение оценить процесс и результат своей деятельности, понимание собственных барьеров и затруднений, умение оценить себя и своё состояние.

Для того чтобы старшеклассники могли самостоятельно осмысливать новые учебные задания, оценивать свои возможности и ресурсы, как личностные, так и индивидуальные, им необходимо развивать рефлекссию. Это включает в себя умение анализировать каждый аспект их деятельности,

что является ключевым элементом в формировании их системы саморегуляции.

Рефлексия и саморегуляция деятельности являются традиционными предметами исследования в психологии, в ходе которых анализируется не только их психологическое содержание, но и предпринимаются попытки выявить определённые взаимосвязи между ними (И.А. Баева, А.Н. Тауренис и др.).

Изучению особенностей рефлексии в онтогенезе посвятили свои психолого-педагогические исследования Н.И. Гуткина, Г.А. Ковалёв, В.Н. Козиев, С.В. Кондратьева, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская и др. Развитие рефлексивных умений рассматривается ими как фактор психического развития старшеклассников, как залог успеха в совершенствовании психологической подготовки вступающих во взрослую жизнь.

Мы опираемся на доказательства значимости рефлексии в процессе обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Т.В. Машарова, В.И. Слободчиков, Г.И. Щукина). Анализируя учебный процесс, обучающиеся начинают понимать свою роль и ответственность за достигаемые результаты, что является основой для развития самоконтроля и саморегуляции. Этот процесс включает в себя способность к самоосмыслению и критической оценке собственных мыслей и действий, а также понимание целей учения. Особенно важно это для обучающихся старших классов, поскольку они учатся управлять самыми сложными аспектами учебного процесса, такими как самонаблюдение и оценка своей деятельности.

Таким образом, рефлексия играет ключевую роль в формировании сознательного отношения к учебе и самому себе как к действующему лицу, что способствует развитию всех составляющих саморегуляции.

В сфере образования становится очевидным, что ключевым аспектом успешности учащихся является их способность к самостоятельному

обучению и достижению целей. Этот навык опирается на рефлексию - процесс осмысления личных образовательных достижений и препятствий, что, в свою очередь, способствует поиску эффективных методов преодоления учебных трудностей. Следовательно, создание образовательной среды, где рефлексивный подход становится центральным в саморегуляции и самосовершенствовании учащихся, представляется не просто желательным, но и необходимым для формирования учебной активности, направленной на саморазвитие и самоопределение.

Исследования показывают, что для полноценного развития учебных умений и навыков необходим элемент рефлексии, без которого процесс самосовершенствования и саморегуляции человека остается неполным. Это подтверждает, что самоанализ играет ключевую роль в обучении и личностном росте.

Цель исследования – изучить рефлексию как условие развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.

Объект исследования – саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.

Предмет исследования – рефлексия как условие развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.

Гипотеза исследования: развитие рефлексии учебной деятельности старшеклассников может выступать условием развития их саморегуляции учебной деятельности.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие рефлексии и саморегуляции учебной деятельности в психолого-педагогических теоретических исследованиях.
2. Определить уровень рефлексии деятельности и уровень саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.
3. Разработать и реализовать комплекс мероприятий, направленных на развитие рефлексии старшеклассников в учебной деятельности.

4. Изучить результативность развития рефлексии и саморегуляции учебной деятельности старшеклассников после реализации комплекс мероприятий, направленных на развитие рефлексии старшеклассников в учебной деятельности.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования:

1. Теоретические методы исследования: анализ сравнение и обобщение научной психолого-педагогической литературы.

2. Эмпирические методы исследования: метод опроса, тестирование.

3. Методы количественной и качественной обработки данных

Методики диагностики:

– опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)»

И.Н. Бондаренко, В.И. Моросановой, В.Ю. Цыганова;

– методика «Выявление стиля саморегуляции деятельности»

Г.С. Прыгина;

– тест рефлексии деятельности (М.Д. Кузнецовой, С.С. Кургиняна, В.Д.

Шадрикова);

База исследования: СШ г. Красноярска. В исследовании принимали участие 23 обучающихся 10-го класса в возрасте 16-17 лет (средний возраст выборки – 16,7 лет).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержит таблицы и гистограммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

1.1. Сущность саморегуляции личности в психологических исследованиях

Для глубокого понимания саморегуляции, мы обратим внимание на ее изучение в контексте иностранной и национальной психологии. Это даст возможность понять текущее положение проблематики и направления ее эволюции.

Исследуя теоретические подходы иностранных экспертов по психологии, можно заметить, что они часто подходят к вопросу саморегуляции с двух противоположных сторон: либо игнорируя биологический аспект человека, либо не учитывая социальные аспекты, важность которых нельзя недооценивать для развития саморегуляции и формирования личности. В большинстве случаев, ученые из-за рубежа изучают саморегуляцию, не принимая во внимание влияние сознания, его регулирующую функцию они или полностью отвергают, или сильно уменьшают.

В области психоанализа (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг и др.), вопрос самоконтроля обычно затрагивается не напрямую, но через обсуждение механизмов защиты. Эти механизмы, представляющие собой различные мыслительные процессы, служат щитом для личности, предотвращая её перегрузку из-за повышенной тревожности [9].

Бихевиористы (А. Бандура, Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон и др.) воспринимали саморегуляцию как процесс, который включает в себя предвидение вознаграждения за действие, самооценку и влияние этих факторов на возбуждение или подавление действий. Однако важно подчеркнуть, что внешние стимулы не всегда эффективно изменяют поведение.

С точки зрения сторонников когнитивизма (М. Арнольд, Дж. Келли, Л. Колберг, Р. Лазарус, Ж. Пиаже и др.), в регуляции поведения человека важную роль играют познавательные процессы [7].

Для представителей гуманистической психологии (Ф. Бэррон, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл и др.) , саморегуляция означает сложный процесс, который не только способствует выживанию индивида на физическом уровне, но и его адаптации в социальном контексте. Этот процесс требует от человека максимального вложения его сил, активности и творческих способностей. В основе этой деятельности лежат индивидуальные ценности и понимания, что, в свою очередь, позволяет достичь самореализации [9].

Исследование механизмов саморегуляции также нашло свое место в российской научной среде, где значительный вклад в его изучение сделали известные физиологи, включая П.К. Анохина, И.П. Павлова и П.М. Сеченова. В частности, П.М. Сеченов выделяется своим ранним вкладом в понимание регуляторной функции психических процессов и состояний, подчеркивая их важность в общей картине функционирования человеческого организма.

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются группу авторов в изучении феномена саморегуляции (А.Г. Асмолов, Ф.Е. Зинченко, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Д.А. Ошанин, В.А. Пономаренко, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.), в исследованиях которых показано, что саморегуляция проявляется через активное участие и действия человека, при этом в фокусе оказываются как процесс достижения определённых целей, так и личная инициативность.

О.А. Конопкин и его коллеги разработали концепцию, которая первоначально касалась сенсомоторных функций человека, но затем нашла применение в изучении управляющих процессов в образовательной и профессиональной сферах, включая высокие спортивные достижения. В основе этой теории лежит идея о том, что человек способен осознанно регулировать свою активность таким образом, чтобы она отражала его

внутреннюю целостность. Это предполагает, что человек может систематически управлять своими действиями, как внешними, так и внутренними, с целью достижения поставленных перед собой задач [17].

В рамках изучения саморегуляции, группой ученых была создана информационная модель, нацеленная на описывание процессов, связанных с регулированием конкретных действий. Эта модель подчеркивает важность понимания психологических элементов, которые играют ключевую роль в управлении деятельностью.

Основной вклад исследователей заключается в анализе саморегуляции через призму взаимодействия между установленными целями, процессом сбора и анализа данных о предстоящих условиях, определении необходимых действий для достижения целей, выборе соответствующего плана действий и его выполнении. Однако, стоит отметить, что такой подход выделяет лишь процессуальную составляющую саморегуляции, не охватывая феномен в его полноте.

Значительный вклад в развитие представлений о саморегуляции внесли В.А. Ганзен, Л.Г. Дикая, А.А. Ершов, Л.А. Карпенко, А.О. Прохоров и другие исследователи.

В изложении Л.Г. Дикой поднимается вопрос о саморегуляции, виденной как сложная психологическая система и психический процесс, обладающий многоуровневой структурой и специфическими механизмами, которые инициируют процесс регулирования в активности человека. Этот подход дает возможность для определения ключевых детерминантов через использование полисистемного и межсистемного анализа, акцентируя внимание на тех, что являются фундаментом для саморегуляции. Несмотря на глубокое понимание и обширные данные, представленные в концепции, существует мнение о том, что анализ психологических механизмов, ответственных за динамические сдвиги в психических состояниях, их вариации и методы саморегуляции, которые способствуют этим изменениям, остается недостаточно освещенным [10].

К.А. Абульханова-Славская утверждает, что саморегуляция является ключевым аспектом и настоящим свойством субъекта в жизни, представляя собой механизм, позволяющий поддерживать постоянный уровень активности, несмотря на колебания в психическом состоянии. Этот процесс позволяет индивидуальным характеристикам, включая эмоции, мотивацию и волю, быть в гармонии с внешними условиями и заданиями, которые человек стремится выполнить. В этом контексте, когда мотивация находится на высоком уровне, управление своими текущими состояниями становится менее зависимым от волевых усилий, в отличие от ситуаций с низкой мотивацией [1].

Для того чтобы успешно саморегулироваться, крайне важно не только осознанно ставить задачи для изменения своих убеждений и отделения отрицательных взглядов, как указывала Б.В. Зейгарник, но и активно искать то, что мотивирует и придает ценность. Это станет основой для эмоционального импульса, необходимого для создания новых идей и направления действий в желаемом направлении [7].

Ю.А. Миславский утверждает, что способность человека к саморегуляции тесно связана с тем, как он ведет внутренний разговор с самим собой. Этот процесс, по сути, отражает его отношение к себе. В то же время, опыт взаимодействия с другими людьми, который человек усваивает на субъективном уровне, формирует основу системы личностной саморегуляции [23].

Дополнив изначальное утверждение, стоит отметить, что ключевая роль в саморегуляции отводится индивидуальным качествам человека, включая его способность к саморефлексии и поиску смысла в жизни, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности саморегуляции. Исследования ученых данной области подтверждают, что для успешной саморегуляции необходимо, чтобы человек активно работал над собой, переосмысливая свои цели, ценности, идеалы и внутренние состояния. Это

связано с тем, что личностные и регуляторные характеристики играют решающую роль в процессе саморегуляции.

В.И. Морасанова была одним из пионеров, предложивших идею о значимом влиянии индивидуальных черт личности на поведенческие активности через уникальные механизмы саморегуляции, которые человек развивает. Она поднимала вопрос о том, как эти уникальные методы саморегуляции, проявляющие себя стабильно в разнообразных обстоятельствах и при различных видах умственной активности, отражают способность человека к планированию и достижению целей, а также к адаптации и коррекции своих действий в ответ на меняющиеся условия окружающей среды. Эти методы, по мнению Морасановой, позволяют глубже понять, как личность взаимодействует с внешним миром, стремясь к достижению желаемых итогов, что в целом формирует индивидуальный стиль саморегуляции [25].

А.К. Осницкий разработал уникальную концепцию, которая акцентирует внимание на значимости понимания своих способностей к саморегуляции, представляя это как управление личными жизненными стратегиями и методами достижения целей. В её основе лежит комплексно организованная система, включающая в себя знания, навыки и эмоциональные переживания, которые оказывают прямое влияние на эффективность управления своими действиями и поведением [30].

В модели, разработанной А.К. Осницким, ключевыми элементами стали различные формы опыта: от рефлексивного и ценностно-мотивационного до тех, что связаны с привычной активностью, практическим выполнением операций и взаимодействием. Осницкий особое внимание уделял саморегуляции, разбивая её на конкретные составляющие, такие как цели, навыки, методы управления, а также оценку собственного успеха и ошибок. Рефлексия при этом выступала ключевым механизмом, объединяющим эмоциональные и логические аспекты восприятия, а весь

процесс представлялся через призму переживаний, испытаний, адаптации и критического осмысления событий [30].

А.К. Осницкий утверждает, что сущность саморегуляции личности заключается в умении сокращать информационный хаос до такой степени, что становится возможным осуществлять действия с определенной целью эффективно и продуктивно [30].

А.П. Корнилов в своих исследованиях исходил из структурно-функционального метода, выделив роль саморегуляции личности как ключевого аспекта в процессе формирования смыслов, включающего в себя саморефлексию и комплекс эмоциональных переживаний, связанных с самоопределением. Он подчеркнул, что саморегуляция отражает регулирующую деятельность сознания человека, основываясь на анализе траекторий развития концепции саморегулирования. В подобном ключе этот феномен рассматривали Р.Р. Сагиев, В.И. Степанский и др. [19].

В заключение, можно утверждать, что саморегуляция также воспринимается как способность человека осуществлять контроль над собственной целенаправленной деятельностью, представляя собой процесс самоконтроля и регулирования личных действий.

В области отечественной психологии, когда речь заходит о саморегуляции, ученые такие как О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и А.К. Осницкий рассматривают её как процесс, где человек активно управляет своими действиями и психическими процессами в целенаправленном порядке. Это включает в себя способность индивида формулировать, ставить перед собой задачи и цели, а затем осуществлять контроль за их достижением.

Под саморегуляцией В.И. Моросанова также подразумевает начало действий и управление ими с целью достижения поставленных задач. С точки зрения психологии, саморегуляция охватывает комплексные психические процессы и явления, которые способствуют самоорганизации

разнообразных форм психической активности человека, обеспечивая единство его личности и индивидуальности [25].

Таким образом, разводятся содержания понятий «саморегуляция» – внутренние процессы и «самоорганизация» – активность в большей степени внешняя, даже если речь идет об организации психической активности [25].

В исследованиях, проведенных Н.М. Пейсаховым и его последователями, концепция самоуправления находит отражение и сходство с тем, что в наши дни называют «осознанной саморегуляцией», термин, активно применяемый В.И. Моросановой [31].

Таким образом, часто обсуждаемое понятие саморегуляции затрагивает различные научные области, выделяясь своим разнообразием значений и интерпретаций. Важно подчеркнуть, саморегуляция может быть описана как процесс, посредством которого живые организмы на разных стадиях своего развития и сложности осуществляют свою деятельность с определенной целью. В контексте этого процесса, саморегуляция психических процессов представляет собой один из аспектов регулирования деятельности таких систем. Этот уровень включает в себя уникальные психологические механизмы, которые позволяют отражать и моделировать реальность, а также осуществлять рефлекссию.

1.2. Связь рефлексии и саморегуляции учебной деятельности

Изучение рефлексии и саморегуляции давно укрепилось в области психологических исследований, где исследователи не только изучают их основные психологические характеристики, но и стремятся раскрыть сложные взаимоотношения между этими явлениями. Психологи предполагают, что связь между рефлексией и саморегуляцией может быть обусловлена их взаимной психологической основой, что подтверждается в различных теоретических работах по данной тематике.

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть, как современные философские и психолого-педагогические исследования интерпретируют концепцию и феномен рефлексии. В современной психологии значение рефлексии эволюционировало, и теперь оно чаще всего ассоциируется с процессами раздумий, самоанализа и познания себя.

В словаре-справочнике по психологии Н.И. Конюхова дается следующая трактовка: «рефлексия – внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний» [18, с. 68]. Раздумья о своих чувствах, впечатлениях и размышлениях рассматриваются как процесс самоосознания, известный как рефлексия. Так же рефлексия трактуется в словаре С.Ю. Головина и др. [38].

В современной психологии внимание уделяется изучению рефлексии, которая разглядывается как процесс, в котором человек занимается самоанализом, самопознанием и самонаблюдением. Этот процесс охватывает анализ своих чувств, эмоций, мыслей и действий. В результате, рефлексия представляет собой глубокое осмысление личных внутренних переживаний и поступков.

Исследования в этой области, проведенные различными психологами, выявили четыре основные темы, вокруг которых сосредотачиваются работы по рефлексии: это кооперация, общение, личностное развитие и интеллектуальное развитие. Эти темы подчеркивают разнообразие подходов к изучению механизмов рефлексии и её значимость в различных аспектах жизни человека.

На выявление специфики кооперативного аспекта направлены работы Н.Г. Алексеева, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого и др. Исследования, которые взаимосвязаны с управленческой психологией, охватывают широкий спектр прикладных дисциплин, включая образование, дизайн и спорт. Основной упор в этих исследованиях делается на совместное проектирование деятельности, при этом особое внимание уделяется налаживанию взаимодействия между профессиональными ролями и

групповыми функциями участников. В контексте таких работ, рефлексия рассматривается как способность человека абстрагироваться от своей текущей деятельности, переосмысливая свою роль и позицию с внешней точки зрения [2].

На выявление специфики коммуникативного аспекта направлены социально-психологические исследования Н.И. Гуткиной, А.В. Петровского и др., а также инженерно-психологические работы В.Н. Дружинина, М.Д. Ионова и др [7].

В изучаемых материалах, рефлексия выступает ключевым элементом в процессе общения и взаимного восприятия между людьми. А.А. Бодалев определяет ее как уникальное свойство взаимопознания между людьми [5]. Согласно Г.М. Андреевой, в области социальной психологии, рефлексия означает осознание индивидом своего восприятия со стороны собеседника [3].

Исследования, сфокусированные на изучении индивидуальных черт рефлексивного процесса, были проведены такими учеными, как Н.И. Гуткина и П.В. Новиков. В этих исследованиях рефлексия рассматривается не только как способ различать «Я» и его составляющие, но и как способность объединять эти составляющие в уникальное целое, подчеркивая ее роль в процессе переосмысления [7].

Исследователи, в числе которых Л.Ф. Берцфай, А.З. Заком, Л.К. Максимов и В.К. Романко, активно занимаются изучением рефлексивного аспекта умственной деятельности в рамках когнитивных процессов. Их работы, углубляющиеся в психолого-педагогические аспекты рефлексии, способствуют развитию понимания психологических основ теоретического мышления. Это, в свою очередь, обогащает теоретические и практические подходы в сфере образования, демонстрируя, как рефлексивные процессы могут быть интегрированы в обучение и развитие интеллекта [12].

Приводит классификацию рефлексии в соответствии с тремя подходами А.Я. Наин: естественно-научным, инженерно-деятельностным и

гуманитарно-культурологическим [26]. Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко также придерживаются выделенных подходов к осмыслению рефлексии [8; 43].

В контексте инженерного подхода к рефлексии основное внимание уделяется разработке модели механизма рефлексии, которая включает в себя возможность превышения границ уже выполненного для создания оснований, способствующих продолжению активности. Данный подход включает в себя следующие трактовки понятия «рефлексия» в психолого-педагогической литературе:

- осознание субъектом средств и оснований деятельности, их изменение (К.Я. Вазина, Г.А. Голицын, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Н.В. Самоукина и др.);

- акт (процесс) установления отношения между деятельностью или их структурными образованиями – действиями, средствами и т.п. (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.Я. Наин, В.И. Слободчиков, Н.А. Фомин и др.);

- выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта (О.С. Анисимова, О.А. Конопкин, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.).

В этом подходе отмечается, что в процессе обучения мало внимания уделяется рефлексии как критическому элементу развития личности в определенном социокультурном контексте, что представляет собой ключевой аспект.

На основании проведенных исследований продуктивности рефлексии в процессе творческого мышления психологи С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов разделяют рефлексии на интеллектуальную и личностную, и соответствующие им виды [37].

Согласно исследованиям С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова, процесс поиска решений напрямую связан с интеллектуальной рефлексией, которая влияет на то, как мысль движется в рамках задачи. Они определяют три типа

такой рефлексии: экстенсивную, интенсивную и конструктивную. Отмечается, что экстенсивная рефлексия играет роль в контроле и осознании предметного пространства, которое легко уловимо для человека. Проявления этого типа рефлексии можно увидеть в вербальных выражениях, связанных с готовностью к очевидным задачам, безусловным действиям и отметкам о достигнутом прогрессе и выполненных этапах [37].

Интенсивная рефлексия – глубокое размышление играет ключевую роль в изменении способа восприятия сложных ситуаций. Это процесс заключается в задавании вопросов о скрытых аспектах развития ситуации, что способствует более глубокому осмыслению участником данных обстоятельств и его прогресса в них. Также включает в себя «оценки» разнообразных методов решения, которые дополнительно формируют индивидуальное восприятие происходящих изменений.

Конструктивная рефлексия – рефлексия, которая строится на конструктивном подходе, упорядочивает и придает значимость процессу мышления. Этот процесс рефлексии обычно находит свое выражение через вербальные функции, такие как сформулированные «предположения» и «утверждения», которые вместе создают целостный речевой образ.

Таким образом, проведенный анализ литературы показал, что рефлексия понимается как специфическая способность встать в позицию наблюдателя по отношению к самому себе, к собственной деятельности и её результатам, как способность анализировать позицию других людей, их внутреннее состояние, как незаменимый инструмент познания других, самого себя и коррекции способа осуществлённой деятельности.

Исследования, фокусирующиеся на саморегуляции индивида, которая включает в себя управление собственными взаимоотношениями с окружающим миром, а также стремление к сохранению и развитию своей индивидуальности, выделяют ключевую роль роста личной и деятельностной рефлексии. Этот процесс, охватывающий все стадии саморегуляции, способствует преобразованию мышления и поведения, что, в свою очередь,

ведет к динамичному развитию умственных, эмоциональных и волевых качеств человека.

Рефлексия и саморегуляция рассматриваются как взаимообусловленные процессы, подтверждение тому мы находим у Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, Л. Зака, Ю.Н. Кулюткина, С.Л. Рубинштейна, И.Н. Семенова, С.Ю. Степашина и др. Для того чтобы обучающиеся могли осознанно управлять своей учебной активностью, важно обеспечить идеальные условия. Это требование проистекает из того факта, что процесс рефлексии пронизывает все стадии саморегуляции. Выделяют следующие стадии рефлексии: самосознание, самоопределение, самовыражение, самоутверждение, самореализация и конечная стадия – саморегуляция. На каждом своем этапе рефлексия имеет реализуемые задачи.

Осознание собственной индивидуальности и субъективности играет ключевую роль в процессе формирования рефлексивного мышления. Этот процесс начинается с самопознания, которое включает в себя оценку себя, контроль над своими действиями и мыслями, что, в свою очередь, лежит в основе способности к саморегуляции. Рефлексивное сознание превращается в активную умственную деятельность, проходящую через различные стадии и фазы, и выражается через осознание личной уникальности и глубины собственного я. Саморегуляция и рефлексия, таким образом, являются взаимосвязанными аспектами, где первое обозначает общую способность человека к управлению собой, а второе отражает процесс критического осмысления собственных мыслей и действий.

В. Давыдов подчеркивает, что ключевыми характеристиками индивида, активно участвующего в образовательном процессе, являются его способность к самообучению и самостоятельное определение своих знаний и незнаний. Он также указывает на возможность такого человека самостоятельно находить пути для расширения своих знаний, используя инструментарий, предоставляемый учебным процессом [33].

Как психологическое основание саморегуляции рефлексия позволяет соотнести проявленные человеком действия и отношения с нормой и выявить пути их приведения к природосообразному состоянию, необходимому для саморазвития. Это и позволяет использовать понятие рефлексивная саморегуляция.

Она пронизывает все процессы и педагогические акты в действенно-отношенческой парадигме. А далее начинает действовать закономерность: когда ученик начинает любить и понимать себя, он становится способным любить и понимать окружающих людей; когда признается нравственный авторитет учителя, возникает заинтересованное отношение и качественное освоение преподаваемой им учебной дисциплины.

Как только ученик становится субъектом учебной деятельности, он начинает ценностно относиться к учению, субъектом трудовой деятельности – к труду, субъектом профессиональной деятельности – к своей профессии. Когда он овладевает рефлексивной саморегуляцией и осознанно удерживает свои действия и отношения в природосообразном состоянии, активизируется его саморазвитие. Чем шире охват действий и отношений человека рефлексией, тем сильнее эффект его саморазвития.

Психологическим основанием саморегуляции человека является рефлексивное осознание проявленных им действий и отношений к окружающей среде с последующей их коррекцией или стабилизацией.

Психологическим основанием процедуры саморегуляции является рефлексия. Рефлексия в переводе с латинского языка означает «обращение назад» для самопознания, осознания своих чувств и эмоций и состояния взаимодействующих лиц. Она ставит человека в позицию исследователя и наблюдателя по отношению к себе, своим действиям и отношениям, создает возможность приподняться над собой для активизации саморазвития.

Рефлексия является источником развития чувственного опыта человека, прогнозирования последствий его действий и отношений при взаимодействии с разными людьми и обстоятельствами. Она усиливает

тонкость духовной организации человека. Чувствующим и духовным называют такого человека, у которого развита способность «видеть себя со стороны», понимать свои действия, а также действия и чувства окружающих людей.

Только рефлексия оказывает истинное позитивное влияние на духовное саморазвитие, духовную организацию человека. Поэтому рефлексия можно определить как осознанные системные внутренние действия человека по осознанию возможностей своего духовного саморазвития, определяющего развитие человеческого капитала.

Рефлексия осуществляется при вербальном и невербальном воспроизведении, осмыслении и углублении мыслей, проявленных действий, отношений и пережитых эмоций. Ее продуктивность возрастает тогда, когда человек испытывает жизненные затруднения и ищет пути их преодоления. Она помогает не только осмыслить возникшую ситуацию, но и переустроить ее. Особенно востребованной становится рефлексия в сложных интеллектуальных действиях межличностного и группового взаимодействия.

Таким образом, рефлексия обеспечивает саморегуляцию, самодиагностику и самостимуляцию к саморазвитию, она сокращает влияние внешней регуляции и расширяет возможности и границы внутренней ценностной саморегуляции человека.

1.3. Подходы к развитию рефлексии учебной деятельности

Разработка рефлексивных навыков включает в себя три ключевые сферы: мышление и логику, самопознание и межличностные взаимодействия. Исследования указывают на то, что способность к рефлексии заложена в человеке еще до его рождения, что подтверждает мнение В.И. Загвязинского о рефлексии как врожденной способности. Способность к рефлексии, как показывает анализ, может быть улучшена и развита на протяжении всей жизни [6].

Щедровицкий Г.П. акцентирует внимание на использовании мыслительно-деятельностного метода для улучшения рефлексивных способностей. В рамках этого метода, рефлексия рассматривается как особый вид мышления. Он предлагает понимать рефлекссию через призму «сотрудничества между различными видами деятельности». Особенностью подхода является «рефлексивный момент», когда индивид оценивает свою прошлую работу и планирует будущие действия [44].

Метод, который центрируется на способности индивида к рефлексии своего существования, предложен Н.И. Гуткиной и известен как личностно-ориентированный подход [7]. Эту традицию понимания рефлексии продолжает О.И. Каяшева. Исследователь отмечает, что есть три типа рефлексии: логическая, личностная, межличностная. В своих научных работах О.И. Каяшева акцентирует внимание на подростковом возрасте как на чувствительном периоде для развития самосознания, при этом особо выделяя значение личностной рефлексии как ключевого элемента этого процесса [16].

Н.Г. Баженова указывает на различные аспекты, необходимые для развития рефлексивных способностей. В список важных условий входят такие внешние факторы, как оборудование учебных помещений и пространств для отдыха, наличие необходимых материальных и технических средств, адекватная организация процесса обучения и подготовленность персонала. Помимо этого, большое значение имеют и личные качества учащихся, включая их социальную активность, личные ценности и установки, а также внутренний потенциал [4, с. 219].

Ю.С. Никонова предложила методику усиления рефлексивных навыков у подростков во время занятий по литературе, акцентируя внимание на использовании разнообразных обучающих инструментов. Эти инструменты включают в себя иллюстративные материалы, литературные и научные произведения, а также специально подобранные учителем задачи и вопросы, которые стимулируют коммуникативные способности и интеллектуальное

самоанализирование. Кроме того, она выделяет важность видеоконтента, который стимулирует критическое мышление и способствует укреплению персональных рефлексивных способностей обучающихся [28].

Ю.С. Никонова подчеркивает значимость того, что задания творческого характера на уроках литературы способствуют улучшению рефлексивных способностей у подростков. Это важно, учитывая текущую необходимость в повышении уровня функциональной грамотности среди молодежи, что предполагает осмысление собственного опыта и сознательный выбор. Такая грамотность означает умение применять приобретенные знания и умения для эффективного решения разнообразных жизненных задач, что невозможно без развития рефлексивных навыков, подчеркивают необходимость увеличения числа творческих заданий на уроках.

В рамках обучения большое внимание уделяется развитию функциональной грамотности, которая охватывает широкий спектр навыков, включая чтение, математику, науку, финансовые знания, а также способности к глобальному взаимодействию и творческому мышлению. Одним из ключевых аспектов является умение анализировать и оценивать сделанные решения, что считается сложной задачей. Это требует от учащихся размышлений над своими действиями, что является неотъемлемой частью образовательного процесса, нацеленного на приобретение практических навыков для решения реальных проблем. В пятом и шестом классах для развития этих умений используются разнообразные творческие задания, такие как составление карты путешествий, создание коллажей на тему древнерусской литературы, разработка мудбордов для персонажей литературных произведений или организация детективной доски, вдохновленной литературными произведениями [28].

К.В. Сивакова утверждает, что для того чтобы подростки развивали рефлексивные навыки, необходимо, чтобы они занимались самостоятельной деятельностью. Это, по её мнению, является ключом к эффективному подходу в индивидуальной работе педагога, и включает несколько уровней.:

1) повторение действий обучающихся по образцу – в образовательном процессе учитель объясняет обучающимся цели и результаты их работы, демонстрируя, какие знания и навыки они приобретут к концу урока. Это подходит к самостоятельной работе, которая включает в себя задания для закрепления умений через имитацию примеров, представленных ранее. Оценка выполнения заданий обучающимися не только отражает их способность воспроизвести учебный материал, но и их готовность к самостоятельной работе, что является ключевым аспектом для учителя;

2) репродуктивная деятельность – в образовательном процессе учитель определяет задачи, которые способствуют активному использованию и адаптации полученных уроков для выполнения более сложных упражнений. Эта концепция предполагает, что обучающиеся используют полученные знания в активном режиме, путем их анализа и сравнения, что помогает им адаптировать и улучшать свои методы для достижения итоговой цели. Такие цели могут охватывать различные аспекты, включая освоение нового материала, успешное выполнение учебных задач или использование теоретических знаний для решения реальных задач;

3) эффективная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний – преподаватель стимулирует интерес учеников, предоставляя им нестандартные задачи. Эти задания не только отклоняются от традиционных упражнений, но и способствуют улучшению способностей к анализу и синтезу данных, а также организации и использованию информации для нахождения решений уникальных проблем. Эти задания стимулируют развитие навыка самостоятельного обучения благодаря поддержке желания к самостоятельному творчеству и самовыражению, а также благодаря поощрению к саморефлексии как ключевому элементу в процессе научения новому;

4) самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении нестандартных задач в новых условиях – обучающийся самостоятельно формирует свои образовательные цели, определяется с задачами, которые

необходимо решить, исследует и оценивает их. В процессе он ищет способы достижения результата, разрабатывает стратегии для выполнения задуманного и так далее. При этом, мерилom его независимой работы является творческий подход, отражающийся в способности к самостоятельным достижениям [6].

Создавая условия для независимой работы, молодой человек получает возможность углублять свои навыки критического самоанализа. Это дает ему шанс лучше понять свои текущие знания и умения, выявить пробелы в своем образовании и определить области, требующие дополнительного внимания и изучения.

Чтобы стимулировать развитие рефлексивных навыков у подростков, педагог может использовать различные методы групповой работы:

- «мозговой штурм» (проведение анализа совместной деятельности, определены факторы, способствовавшие проблемам, и обозначены методы для их устранения.);

- «дискуссия» (обсуждение дебатированных тем сопровождается представлением многообразия мнений);

- «пометки» (в ходе диалога о проблематике, подросток подчеркивает важность более глубокого анализа обсуждаемого аспекта);

- «круглый стол» (обмен мнениями и предложениями в рамках коллективного проекта, а также анализ различных концепций и стратегий сотрудничества);

- «мои чувства» (учащиеся делятся своими переживаниями и впечатлениями от текущего момента);

- «проверь себя» (постановка задачи по сравнению изученного материала с аналогичной проблемой);

- «найди ошибку» (задача состоит в обнаружении и устранении недочета);

- «горячий стул» (необходимо ответить на вопросы, передавая из рук в руки какой-либо предмет: «Что нового я знал сегодня?», «Какие полученные

знания мне понадобится в будущем?», «В какой период занятия ты почувствовал себя успешным?», «У тебя хорошо все получалось сегодня?», «О чем ты думал во время занятия?», «Что тебе больше всего понравилось на нашем занятии?») [3].

Обучающая деятельность интегрирует в себя элементы рефлексии, как отмечают Г.С. Сухобская и Ю.Н. Кулюткин, подчеркивая важность метадеятельности в этом контексте. В центре внимания учителя находится не просто активность студентов, но и их способность самостоятельно руководить этой активностью, превращаясь из объектов в субъекты образовательного процесса. Это подход, предполагающий, что студенты не только выполняют задания, но и активно участвуют в процессе управления своим обучением. Такие взаимодействия характеризуются как рефлексивные, что подразумевает глубокий самоанализ и оценку собственного опыта и действий [11].

В процессе обучения ключевую роль играет способность преподавателя воспринимать и модифицировать уникальное восприятие мира, которое имеет каждый ученик. Преподаватель должен не только располагать личным пониманием изучаемой темы, но также осознавать, как ученик воспринимает ту же самую тему. Важно, чтобы преподаватель активно влиял на этот процесс, делая его более глубоким и разнообразным, что возможно лишь при активном участии самого ученика. Таким образом, обучение превращается в двусторонний процесс, где преподаватель не только передает знания, но и формирует способность ученика к самостоятельному размышлению и развитию.

Управление, которое включает в себя взаимодействие с другим человеком, часто определяется как рефлексивное. Этот процесс предполагает, что учитель анализирует, отбирает и переоценивает свои методы, что проявляется через сомнения, формулирование гипотез и самовопросы. В рефлексивной деятельности учителя выделяют три основных аспекта: первый касается выполнения непосредственных заданий и

предложений, второй связан с разработкой стратегии действий на основе анализа текущей ситуации и подготовленности учеников к ее решению, а третий охватывает оценку и анализ стратегии и действий, предпринятых для достижения поставленных целей.

М.Н. Демидко включает в категорию рефлексивных умений набор способностей, способствующих аксиологическому и рефлексивному аспектам творческого процесса. В его представлении, эти умения соотносятся с различными стадиями деятельности, которые он идентифицирует как цепочку из трех основных составляющих: определение цели, выбор методов достижения и анализ полученных результатов. Каждый структурный элемент деятельности обеспечивается соответствующими рефлексивными умениями:

1. Цель деятельности – способность критически анализировать и прогнозировать для установления цели, основываясь на комплексной оценке, включающей диагностику; а также адаптировать задачи в соответствии с этическими и ценностными стандартами в своей работе.

2. Способы деятельности – важно быть готовым критически переосмыслить свои действия, а также уметь анализировать и оценивать логические аспекты и потенциальные направления своей деятельности.

3. Результат деятельности – осознание важности своих результатов работы, способность к предвидению исхода задач, а также критический анализ качества продукта с учетом различных стандартов. Также важно брать на себя ответственность за проведенную работу [9].

Формирование рефлексивных умений возможно осуществить через следующую систему средств:

- организация учебного материала на основе индуктивной и дедуктивной теорий, а также с использованием методов познания;
- применение соответствующих технологий обучения;
- подбор комплекса специальных заданий по развитию рефлексии.

Сформированность рефлексивных умений личности констатируется на следующих уровнях:

- номинативный (интерпретация поведения подменяется описанием, пересказом, номинацией действий и впечатлений);
- «фатальный» («экстернальная» интерпретация);
- «искаженный» (искаженное восприятие и интерпретация субъектом собственных поступков и поведения других людей, отрицание возможности другой интерпретации);
- «зацикленный» (интерпретация однообразна по типам и темам рефлексии, повышенное содержание межличностной рефлексии);
- пассивно-адекватный (собственная психологическая интерпретация, ее адекватность, не приводящая к формированию адекватного поступка, знание собственных слабых сторон не порождает их преодоления);
- конструктивный (гармоничное сочетание рефлексии, направленной на себя и других, порождающее творческую самореализацию личности).

Направлениями формирования и развития рефлексивных умений могут быть:

- формирование представлений о рефлексии и рефлексивных способностях;
- освоение и развитие рефлексивных умений в педагогической практике на основе самоанализа, самодиагностики и самокоррекции собственной профессиональной деятельности;
- создание собственной системы формирования рефлексивных умений у учащихся и соответствующая реорганизация учебного процесса.

Выводы по Главе 1

В современной психологии под саморегуляцией понимается важная деятельность человека, которая основывается на участии разнообразных явлений и уровней психики. Понятие саморегуляции предполагает целесообразное функционирование живых систем различной сложности. Саморегуляция психических состояний является важным уровнем регуляции активности систем, который проявляется через специфические психические средства отражения и моделирования реальности, включая рефлекссию субъекта.

Психологическим основанием процедуры саморегуляции является рефлексия. Рефлексия обеспечивает саморегуляцию, самодиагностику и самостимуляцию к саморазвитию, она сокращает влияние внешней регуляции и расширяет возможности и границы внутренней ценностной саморегуляции человека. Как психологическое основание саморегуляции рефлексия позволяет соотнести проявленные человеком действия и отношения с нормой и выявить пути их приведения к природосообразному состоянию, необходимому для саморазвития. Это и позволяет использовать понятие рефлексивная саморегуляция.

Групповыми методами работы педагога для развития рефлексивных способностей являются: мозговой штурм, дискуссия, пометки, круглый стол, «мои чувства», «проверь себя», «найди ошибку», «горячий стул».

Для того чтобы научиться рефлексировать, существуют различные методы, в основе которых понимание того, что такое рефлексия и какие умения необходимы для ее осуществления. Это включает в себя изучение и совершенствование способностей к самоанализу, самооценке и самоисправлению в рамках образовательного процесса. Помимо этого, ключевым аспектом является разработка специализированной программы обучения студентов рефлексивным навыкам, что требует адаптации учебных методик.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

2.1. Организация и методики исследования

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе СШ г. Красноярска, направленное на определение уровня развития рефлексии, саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.

В исследовании принимали участие 23 обучающихся 10-го класса в возрасте 16–17 лет (средний возраст выборки – 16,7 лет).

Исследование подразумевает три этапа:

- 1) констатирующий этап.
- 2) формирующий этап.
- 3) контрольный этап.

Методики диагностики:

1. Опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, В.Ю. Цыганова.

Общий уровень осознанная саморегуляция учебной деятельности составляет совокупность показателей по шкалам:

- шкала «планирование» (Пл);
- шкала «моделирование» (М);
- шкала «программирование» (Пр);
- шкала «оценивание результатов» (Ор);
- шкала «гибкость» (Г);
- шкала «самостоятельность» (С);
- шкала «надежность» (Н);
- шкала «ответственность» (Отв);
- шкала «общий уровень саморегуляции» (ОУ)

2. Методика «Выявление стиля саморегуляции деятельности» Г.С. Прыгина.

Методика позволяет выявить стиль саморегуляции деятельности:

Стиль «автономный» – лица, обладающие этим стилем, демонстрируют в своих действиях высокий уровень самодисциплины, независимость в выполнении задач и уверенное самоощущение.

Стиль «зависимый» – лица предпочитающие данный стиль, в своих начинаниях часто опираются на рекомендации и направления от окружающих, демонстрируя значительную восприимчивость к внешнему вмешательству. У них наблюдается невысокий уровень самодисциплины и неуверенность в своих силах, что ведет к ограниченной самостоятельности в деятельности. Такие люди ищут внешнюю поддержку и нуждаются в структурировании своих действий со стороны.

3. Тест рефлексии деятельности (форма У) В.Д. Шадрикова, С.С. Кургиняна, М.Д. Кузнецовой.

Структура теста рефлексии деятельности обучающихся школ представляет собой модель измерения, состоящую из двух шкал:

– «информационная основа деятельности» (ИОД) сведения, отражающие как объективные, так и субъективные аспекты работы (в том числе выявление доступных средств, потенциалов и препятствий в рамках выполняемых задач и предъявляемых к ним требований), играют ключевую роль в организации процессов работы, направленных на достижение конкретных целей и ожидаемых исходов.

– «принятие решения и осуществление деятельности» (ПРОД) – для эффективного выполнения задач начинается с определения сложности, за которым следует генерация идей и разработка мнений по возможным методам устранения. Затем устанавливается основной метод решения, и проводится анализ для выбора самого эффективного пути урегулирования данной проблемы.

Общий показатель рефлексии деятельности (ОРД) – способность осмысливать свои действия, а также уяснять причины и последствия как успехов, так и поражений, оценивается через общую сумму очков,

полученных по ответам на вопросы, включенные в опросник. Данный инструмент исследования предназначен для выявления трех различных степеней рефлексивности по каждому критерию, согласно установленным стандартам: от низкого через нормальный до высокого уровня.

2.2. Анализ результатов исследования рефлексии и саморегуляции учебной деятельности старшеклассников

Проведение исследования по тесту рефлексии деятельности (форма У) В.Д. Шадрикова, С.С. Кургиняна, М.Д. Кузнецовой позволило получить данные об уровне и показателях рефлексии учебной деятельности старшеклассников, которые представлены в Таблице 1

Таблица 1

Рефлексия учебной деятельности старшеклассников

Показатель рефлексии	низкий	нормативный	высокий
Информационная основа деятельности (ИОД)	50,0%	38,5%	11,5%
Принятие решения и осуществление деятельности (ПРОД)	30,8%	50,0%	19,2%
Общий показатель рефлексии деятельности (ОРД)	38,5%	46,1%	15,4%

Согласно данным, представленным в Таблице 1 отсутствует выраженный уровень рефлексии учебной деятельности: низкий уровень рефлексии представлен у 38,5% старшеклассников, которые не знают способов собственной деятельности, не анализируют причины и следствия достигнутых в ней успехов или неудач.

Способны к эффективному осуществлению учебной деятельности (рефлексия в пределах нормы) 46,1% старшеклассников, которые имеют средний уровень развития рефлексии деятельности, которые выделяют предметные и субъективные условия деятельности, осознают способы

собственной деятельности, анализируют причины и следствия достигнутых в деятельности успехов и неудач для эффективного осуществления деятельности.

Выше нормы рефлексия учебной деятельности представлена у 15,4% старшеклассников, которые неадекватно оценивают способы собственной деятельности, причины и следствия достигнутых в деятельности успехов и неудач.

Наглядно шкалы рефлексии деятельности старшеклассников представлена на Рис. 1

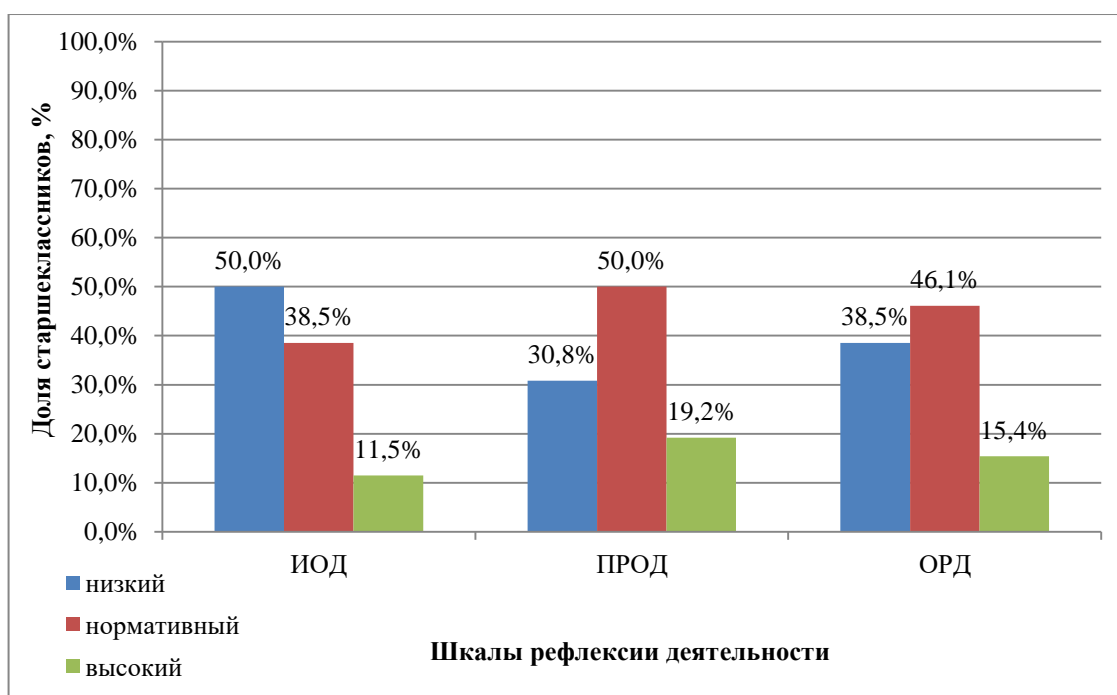


Рис. 1. Рефлексия учебной деятельности старшеклассников

Рассмотрение составляющей рефлексии деятельности «Информационная основа деятельности свидетельствует, что половина исследуемых старшеклассников (50% старшеклассников) отсутствует возможность разбираться в объективных и личностных аспектах образовательного процесса, что необходимо для его структурирования с учетом конкретных задач и предвиденных исходов. Нормативный уровень рефлексии учебной деятельности представлен у 38,5% старшеклассников, которые способны определять ресурсы, возможности и ограничения в контексте реализуемой деятельности и в соответствии с требованиями,

позволяющие организовывать деятельность в соответствии с заданной целью и ожидаемым результатом. Высокий уровень имеют 11,5% старшеклассников, которые сталкиваются с трудностями в понимании ожидаемых исходов своих действий, часто страдают от искаженного восприятия необходимой информации. Это может проявляться как в форме преувеличения, так и в недостаточной оценке важности определенных факторов при выборе методов для решения возникающих проблем.

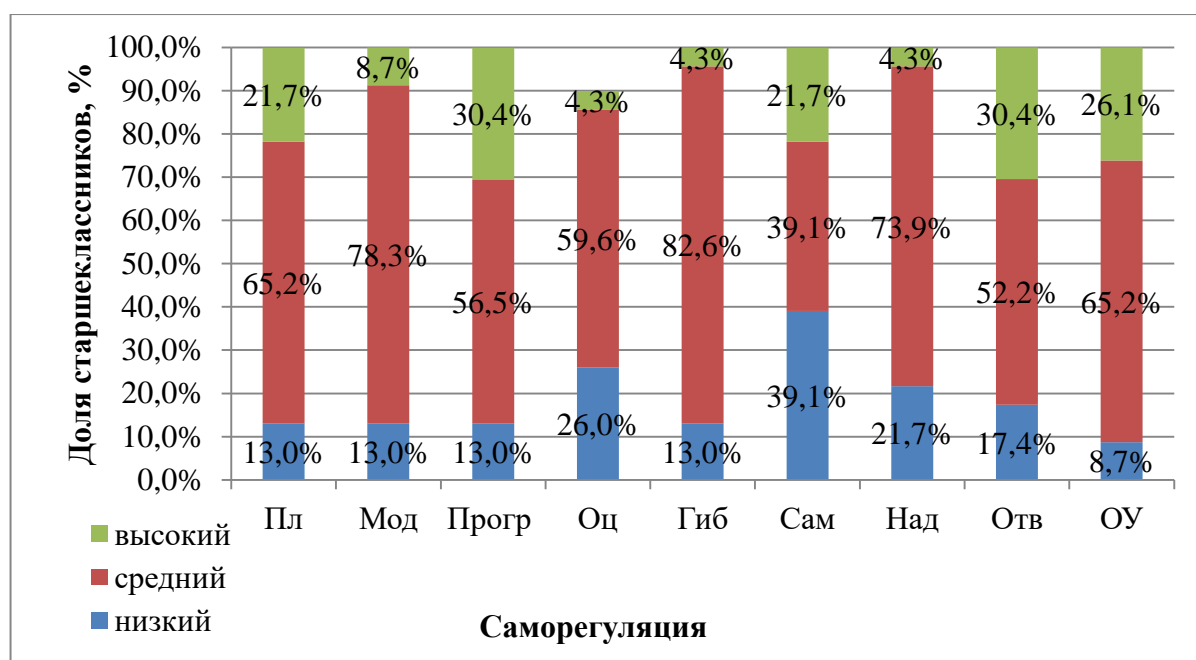
Анализ результатов составляющей рефлексии деятельности «Принятие решения и осуществление деятельности» свидетельствует, что низкий уровень имеют 3,8% старшеклассников, которые не способны выявить проблемную ситуацию, не выдвигают предложения и варианты по ее решению, не производят оценку оптимального решения. В рамках нормативного уровня сформированы способности принятия решения и осуществления деятельности у 50% старшеклассников, которые обладают способностью к анализу сложных ситуаций: они начинают с идентификации проблемы, затем переходят к генерации гипотез и формулировке возможных подходов к ее решению. Следующим шагом является выбор наиболее подходящего метода решения, основываясь на оценке всех предложенных вариантов, что в итоге способствует эффективному выполнению задач. Высокий уровень представлен у 19,2% старшеклассников, которые выдвигают предположений, которые не соответствуют проблемной ситуации и вырабатывают неадекватные суждения о вариантах её решения.

Рассмотрим результаты исследования саморегуляции учебной деятельности старшеклассников, полученные по опроснику «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» И.Н. Бондаренко, В.И. Моросановой, В.Ю. Цыганова. Уровень развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников по ее стилевым характеристикам представлен в Таблице 2.

**Стилевые характеристики саморегуляции учебной деятельности
старшекласников**

Стилевые характеристики	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Планирование	13,0%	65,2%	21,7%
Моделирование	13,0%	78,3%	8,7%
Программирование	13,0%	56,5%	30,4%
Оценивание результатов	26,0%	59,6%	4,3%
Гибкость	13,0%	82,6%	4,3%
Самостоятельность	39,1%	39,1%	21,7%
Надежность	21,7%	73,9%	4,3%
Ответственность	17,39%	52,2%	30,4%
Общий уровень саморегуляции	8,7%	65,2%	26,1%

Наглядно стилиевые характеристики и регуляторно-личностные свойства старшекласников представлены на Рис. 2.



Примечание: Пл – Планирование, Мод – Моделирование, Progr – Программирование, Оц – Оценивание результатов, Гиб – Гибкость, Сам – Самостоятельность, Над – Надежность, Отв – Ответственность, ОУ – Общий уровень саморегуляции

Рис. 2. Саморегуляции учебной деятельности старшекласников

Анализ развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств осознанной регуляции учебной деятельности старшеклассников позволяет сделать следующие выводы.

Показатели развития саморегуляции по шкале «планирование» (Пл) распределились следующим образом: большинство старшеклассников имеют средний уровень (65,2% старшеклассников), далее представлен высокий уровень (21,7%), в меньшей степени планирование представлено на низком уровне (13,0%). Следовательно, в процессе осуществления своей учебной деятельности старшеклассники имеют определенную свободу в установлении своих целей, однако планы по их достижению формируются на основе текущих обстоятельств.

Показатели развития саморегуляции по шкале «моделирование» распределились следующим образом: преобладающее большинство старшеклассников имеют средний уровень (78,3% старшеклассников), низкий (13,0% старшеклассников) и высокий (8,7% старшеклассников) по шкале представлены слабо. В процессе обучения у учащихся старших классов начинают формироваться базовые навыки, позволяющие им понимать и анализировать как внешние, так и внутренние факторы, которые играют ключевую роль в достижении определенных целей. Однако эта способность находится на начальном этапе развития: учащиеся не всегда могут полностью осознать или точно определить эти факторы.

Показатели развития саморегуляции по шкале «программирование» распределились следующим образом: около половины старшеклассников имеют средний уровень (56,5% старшеклассников), менее представлен высокий уровень (30,4% старшеклассников) и наименее представлен низкий уровень (13,0% старшеклассников). Старшеклассники часто сталкиваются с трудностями в определении конкретных шагов и методов для достижения учебных целей. Они могут испытывать проблемы с установлением последовательности действий при решении задач и формулировании ответов.

Показатели развития саморегуляции по шкале «оценивание результатов» распределились следующим образом: преобладающее большинство старшеклассников имеют средний уровень (59,6% старшеклассников), далее представлен у старшеклассников низкий уровень (26,0% старшеклассников), высокий уровень по данной шкале имеют только 4,3% старшеклассников. В процессе обучения старшеклассники иногда сами оценивают эффективность своих действий и итоги выполненной работы. Однако они не всегда могут правильно сопоставить достигнутые результаты с изначальными задачами и стандартами успешного выполнения.

Таким образом, по всем регуляторным процессам осознанной регуляции учебной деятельности у старшеклассников в большей степени представлен средний уровень.

Рассмотрим особенности регуляторно-личностных свойств старшеклассников.

Показатели развития саморегуляции по шкале «гибкость» распределились следующим образом: преобладающее большинство старшеклассников имеют средний уровень (82,6% старшеклассников), показатели низкого и высокого уровня практически не представлены у старшеклассников, так низкий уровень выявлен у 13,0% старшеклассников, высокий уровень у 4,3% старшеклассников. Иногда старшеклассникам бывает сложно адаптироваться к новым обстоятельствам или изменениям в учебных задачах из-за недостаточной гибкости их внутренних механизмов самоконтроля и стратегий поведения.

Показатели развития саморегуляции по шкале «самостоятельность» распределились следующим образом: в равной мере распределились подростки, имеющие низкий и средний уровни (по 39,1% старшеклассников на каждом уровне), высокий уровень имеют 27,1% старшеклассников. Следовательно, можно сделать вывод, что в системе самоконтроля обучающей деятельности у учащихся старших классов часто наблюдается отсутствие самостоятельности и зависимость от мнений окружающих.

Показатели развития саморегуляции по шкале «надежность» распределились следующим образом: 73,9% старшеклассников имеют средний уровень развития, далее представлен низкий уровень, который имеют 21,7% старшеклассников. В меньшей степени представлен высокий уровень – только 4,3% старшеклассников показали надежность (устойчивость саморегуляции).

Следовательно, у большинства старшеклассников наблюдается определенная устойчивость механизмов саморегуляции и их регулирующих функций в контексте учебного процесса. Эта устойчивость, однако, может испытывать колебания в зависимости от различных факторов, таких как препятствия, изменения в уровне психологического давления или в мотивации обучения.

Показатели развития саморегуляции по шкале «ответственность» показали следующие данные: около половины старшеклассников имеют средний уровень развития регуляторного свойства ответственности (52,2% старшеклассников), высокий уровень имеют 30,4% старшеклассников, в меньшей степени представлен низкий уровень – 17,9% старшеклассников. Следовательно, в некоторых случаях, старшеклассники демонстрируют способность к самоконтролю своих действий, руководствуясь пониманием их важности как для себя, так и для окружающих. Это отражает их способность к ответственности в достижении целей, хотя такая ответственность может проявляться не всегда и не полностью.

Анализ результатов общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности старшеклассников позволяет сделать вывод, что преобладающее большинство старшеклассников имеют средний уровень осознанной саморегуляции (65,2% старшеклассников), которые в процессе обучения иногда сталкиваются с проблемами в адаптации своих стратегий и самоконтроля к новым задачам и условиям. Они могут иметь трудности в корректировке своих учебных целей и методов при смене обстоятельств или новых требованиях. Не всегда удаётся чётко выстраивать планы по

достижению поставленных задач и адекватно оценивать результаты своей работы в свете этих целей. В некоторых случаях, даже когда задачи и цели ясны, может отсутствовать последовательность в их выполнении, а также критический анализ достигнутого по сравнению с заранее определёнными критериями успеха. Это указывает на возможные пробелы в развитии навыков саморегуляции и адаптации к меняющимся учебным требованиям.

Воздействие других людей может влиять на независимость работы системы самоконтроля в образовательном процессе. Эта система и ее регулирующие механизмы демонстрируют определенную способность сохранять работоспособность, несмотря на препятствия, колебания в уровне психологического давления, или изменения в мотивации к учебе.

Высокий уровень осознанной саморегуляции представлен у 26,1% старшеклассников, которые в процессе обучения задают цели, разрабатывают стратегии их достижения, последовательно выполняют образовательные задачи и оценивают свои успехи и результаты работы. Они также адаптируют свои методы учебы и подходы к саморегуляции, когда условия или образовательные цели меняются. Кроме того, способность к саморегуляции в образовательной сфере может изменяться под воздействием других людей.

Демонстрируется, что система самоконтроля и регулирования обучающей деятельности обладает способностью адаптироваться к различным условиям, включая наличие помех, колебания в уровне психического давления, а также изменения в мотивации к учебе. Эта гибкость указывает на ее устойчивое функционирование даже при переменных обстоятельствах.

В меньшей степени представлен низкий уровень осознанной саморегуляции, 8,7% старшеклассников учебной деятельности целеполагание и планирование последовательности достижения цели, выбор способов и методов достижения цели не осуществляют. Не происходит адекватной оценки своих действий и достигнутых результатов в учебе. Когда возникают

значительные изменения в условиях или целях обучения, система саморегуляции не адаптируется должным образом. Влияние других людей существенно влияет на способность к самостоятельной регуляции учебного процесса. Кроме того, система саморегуляции оказывается неспособной эффективно функционировать в условиях, когда учащиеся сталкиваются с препятствиями, испытывают изменения в уровне психического давления или мотивации к обучению.

По всем регуляторным процессам регуляции учебной деятельности у старшеклассников в большей степени представлен средний уровень.

Рассмотрим результаты исследования стиля саморегуляции деятельности по методике Г.С. Прыгина, представленные в Таблице 3.

Таблица 3

Стиль саморегуляции деятельности

Стиль саморегуляции деятельности	Количество старшеклассников
Автономный	17,3%
Смешанный	52,2%
Зависимый	30,5%

Наглядно стиль саморегуляции деятельности старшеклассников представлен на Рис. 3.

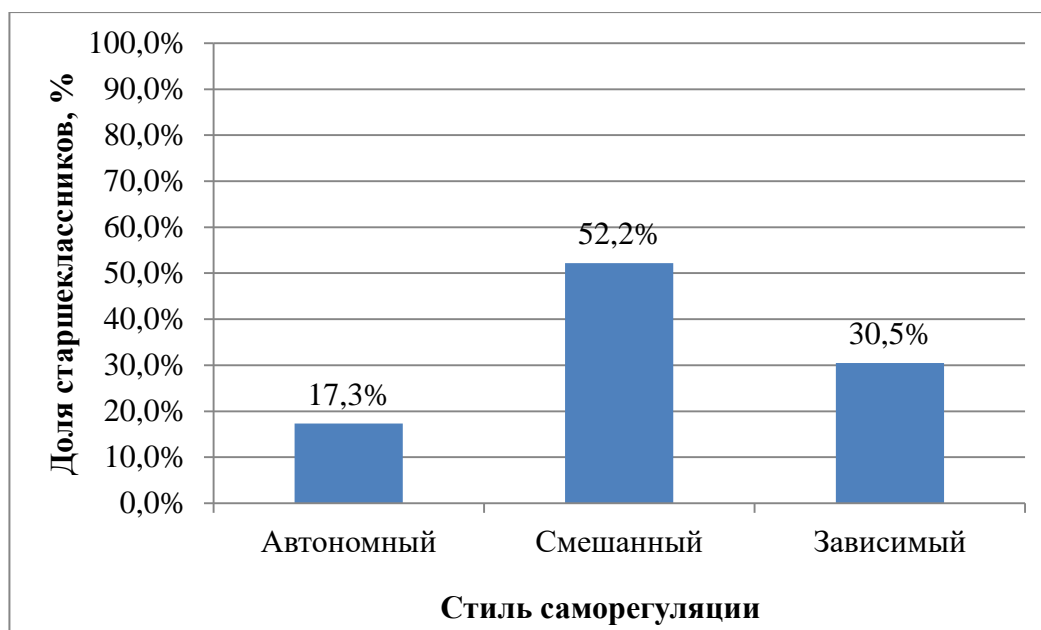


Рис. 3. Стиль саморегуляции деятельности старшеклассников

Автономный стиль саморегуляции характерен для 17,3 % старшеклассников, которые демонстрируют в своих действиях высокий уровень самодисциплины, независимость в выполнении задач и уверенное самоощущение.

У большинства старшеклассников (52,2%) выявлен смешанный стиль саморегуляции старшеклассников, которые проявляют самостоятельность, средний уровень самоконтроля, подвержены внешнему влиянию.

Зависимый стиль саморегуляции имеют 30,5% старшеклассников, которые часто опираются на рекомендации и направления от окружающих, демонстрируя значительную восприимчивость к внешнему вмешательству. У них наблюдается невысокий уровень самодисциплины и неуверенность в своих силах, что ведет к ограниченной самостоятельности в деятельности. Такие люди ищут внешнюю поддержку и нуждаются в структурировании своих действий со стороны.

2.3. Содержание и направления развития рефлексии старшеклассников

Комплекс занятий с элементами тренинга по развитию рефлексии учебной деятельности «Разрешение личностью трудных учебных ситуаций»

В.Г. Аникиной было показано, что личностная рефлексия выполняет ряд функций:

– оценка сложности ситуации для личности. В процессе исследования появляется возможность понять, как можно применить внутренние ресурсы человека для нахождения решений, что ведет к осознанию момента, когда потенциал для перехода к более высоким ступеням в решении проблем становится очевидным;

– оценка окончания решения ситуации. Определение уровня готовности к решению проблем и преодолению неопределенности в жизни человека через рефлексия;

– построение образа личности. В ситуации, когда личность сталкивается с проблемой, происходит не только развитие ее самовосприятия, но и обнаружение ключевых значений и взаимосвязей, критических для принятия решения по данной проблеме. Эти элементы служат основанием для оправдания выбранного курса действий;

– поиск и выявление «внешних» смыслов. Личность часто прибегает к использованию информации и знаний, воспринимаемых как значимые и происходящие от важных источников, таких как семья, друзья, литература и другие;

– расширение смыслового поля ситуации. Человек создаёт новые условия и рефлексивные точки зрения в данной ситуации, что ведёт к расширению понимания контекста;

– построение и разрешение рефлексивного конфликта. В процессе диалога и дебатов, где встречаются разнообразные и порой противоречивые идеи, происходит не только столкновение различных мнений, но и их креативное переосмысление. Это позволяет человеку не только обновлять своё внутреннее «Я», но и формировать новые осознанные рефлексивные позиции. В результате такого взаимодействия появляется возможность для осмысления новых значений и связей между ними;

– расширение «смыслового пространства» личности. Введение и интеграция новых значимых концепций и взаимосвязей в структуру личных убеждений и значений.

В модели, которая применяется для эффективного решения сложных обучающих задач, определяются пять различных стратегий принятия решений. К ним относятся: решения, основанные на чувствах, решения, следующие за устоявшимися шаблонами, общепринятые решения, инновационные подходы и, наконец, решения, порожденные творчеством. Для перехода от начального этапа решения, опирающегося на эмоциональный аспект, к более высокому, требующему творческого подхода,

необходимо активировать и интегрировать все аспекты рефлексивного анализа, применяемые на предшествующих этапах.

Для реализации занятий с элементами тренинга нами были выбраны следующие теоретические положения:

- рефлексия имеет коммуникативную, диалогическую природу;
- исходя из представлений об интериоризации и экстериоризации, возможно моделирование рефлексивного процесса в решении проблемно-учебных ситуаций с целью его коррекции и развития;
- включение участников рефлексивной практики в диалог и последующее рефлексивное взаимодействие могут осуществляться, опираясь на «знаковые объекты» культуры.

Цель занятий: развитие способности индивида к рефлексии и его компетенции в управлении ситуациями, требующими решения.

Задачи:

1. Актуализация личностью рефлексии, ее функций при решении проблемно-учебных ситуаций;
2. Выработка и формирование умений и навыков смыслопостроения и смыслоосознания;
3. Осознание роли своей активности в конструктивном преобразовании учебной деятельности;
4. Осознание основных типичных «ошибок» при решении проблемно-учебных ситуаций.

Необходимыми структурными компонентами занятий с элементами тренинга являются:

1. Изначально группа участников осмысливала уникальность своих образовательных препятствий;
2. Идентификация обыденных методов анализа сложных образовательных сценариев, а также приобретение умений воспринимать свою роль и значение этих моментов для себя и окружающих с новой точки зрения;
3. Понимание ключевых аспектов выбора различных вариантов

решений и преодоление типичных заблуждений;

4. Достижение конструктивного результата – когда человек сталкивается с сложной учебной задачей, которая для него важна, успешное решение этой проблемы включает в себя пробуждение и применение способности к самоанализу для достижения положительного исхода.

Комплекс занятий с элементами рефлексивного тренинга включает в себя три направления деятельности его участников:

1. Проведение рефлексивных процедур, направленных на решение поставленных в рефлепрактике задач;
2. Выполнение домашних заданий;
3. Обсуждение и рефлексия результатов рефлепрактики с целью их осознания.

Занятие 1. Причины возникновения проблемно-учебных ситуаций.

Цель: выявление причин возникновения проблемных учебных ситуаций. Проективная рефлексия личности.

1. Рефлексивная диагностика

Процесс диагностики состоит из двух этапов. На первом этапе участников тренинга просят ответить на вопросы анкеты «Я» в проблемно-учебной ситуации» и на вопрос: «Выделяете ли вы этапы в проблемно-учебных ситуациях, и если да, то какие?»

На втором этапе происходит обсуждение состояний участников и впечатление от выполнения рефлексивной диагностики.

2. Упражнение «Знакомство».

Участники разбиваются на пары и беседуют десять минут. Затем каждый представляет своего партнера, описывая его личностные черты. Остальные участники могут задавать вопросы.

3. Упражнение «Мой герой».

Упражнение основано на методе рефлексивных инверсий, который позволяет участникам выбрать образ успешного ученика и вписать себя в этот образ. Это способствует интеллектуальной работе и свободе

самоопределения каждого участника.

После выполнения упражнения «Мой герой» перед всеми участниками ставится задача ответить на следующие вопросы.

4. Рефлексия.

5. Домашнее задание. Цель задания – актуализация личностной рефлексии через обращение к внутреннему миру «своего героя».

Занятие 2. Осознание цельности личности. Смысловое самоопределение в проблемно-учебной ситуации

Цель: осознание участниками тренинга смысловой сложности и цельности своей личности; освоение отдельных функций личностной рефлексии («оценка сложности проблемной ситуации», «построение образа успешной учебной деятельности», «поиск и выявление “внешних” смыслов для учебной деятельности»).

1. Приветствие.

2. Обсуждение домашнего задания.

Участники показывают домашнее задание и объясняют его символы. Другие задают вопросы. Упражнение помогает углубить знания о личности и выразить отношение к своему герою.

3. Упражнение «Учимся читать ситуацию».

Цель упражнения – Погружение в суть своего «Я», овладение способностями самоанализа, такими как «разгадывание загадочности окружающего мира» и «формирование идеального образа себя».

Участники слушают ирландскую сказку, делают выводы о возникших проблемах у героя и анализируют причины конфликтных ситуаций. Понимают, что не каждый герой может справиться.

Внутренний мир героя должен быть сложным, чтобы понять цельность личности. Участники тренинга оценивают сложность ситуации и строят образ личности. Руководитель задает вопрос о разрешении ситуации, чтобы участники запомнили свои ответы.

4. Упражнение «Ролевой «внутренний» полилог».

Цель упражнения – В процессе решения образовательных задач и проблемного обучения, ключевую роль играет глубокий самоанализ и критическое осмысление собственных мысленных и поведенческих шаблонов. Это включает в себя процесс размышления над своими неосознанными предрассудками и самооценками, а также стремление к пониманию и принятию своей идентичности в целостности. Важной частью этого процесса является развитие способности к созданию устойчивого и позитивного образа себя, а также умение идентифицировать значимые для себя.

Упражнение начинается с анализа совпадения смыслов текста с личным пониманием. Участники решают ситуацию относительно себя, опираясь на опыт в роли «героя». Решение принимается через «внутренний» ролевой полилог с помощью карточек ролей других участников. Создается «внутреннее пространство для полилога».

Роли в решении ситуации: одноклассник, учебник, знания, умения, я сам, учитель. Обращайся за мнением к ролям, обсуждай сложные моменты. После диалога принимай решение. Обсуждение после упражнения.

5. Рефлексия.

6. Домашнее задание.

Цель задания – в рамках упражнения, цель которого - укрепление умений взаимодействия с собственной психикой и культивирование способностей к самоанализу, включая развитие возможностей для создания рефлексивных дилемм и формирования самоидентификации, предполагается выполнение задачи по созданию смыслов и их объективации на протяжении этапа выбора подходящего названия.

Занятие 3. Принятие решения. Поиск и построение новых смыслов

Цель – развитие способности к решению проблем и учебных задач достигается через углубление в процесс рефлексии, который включает в себя различные аспекты: оценивание уровня сложности, которую ситуация представляет для индивида, определение момента завершения проблемы,

создание представления о себе, исследование и определение значений, которые являются значимыми для человека, увеличение глубины понимания ситуации, а также формирование и разрешение внутренних конфликтов, возникающих в процессе рефлексии.

1. Приветствие. Каждый из участников дарит группе какое-нибудь устное послание с приветствием и пожеланием на будущее взаимодействие.

2. Обсуждение домашнего задания.

3. Упражнение «У камня».

Цель упражнения – в процессе принятия решений внимание акцентируется на идентификации и устранении стереотипных представлений, а также на развитии способностей к саморефлексии, что подразумевает глубокий анализ личных реакций и функций.

Участники записывают свою проблемно-учебную ситуацию на бумаге и представляют, что перед камнем на дороге с тропинками, обозначающими решения. Затем отмечают и описывают ответы на вопросы.

Участники отвечают на вопросы, передают листки руководителю, зачитывают проблемы и решения других участников, затем раздают роли и ведут диалог с каждой ролью.

Играющий роль гиперболизирует ее содержание и настаивает на своей значимости в принятии решения, создавая учебную проблему и активизируя субъективное смыслопостроение каждого участника.

4. Групповая и личностная рефлексия проделанной работы

Каждый участник после занятия делится своими впечатлениями, описывая пережитые эмоции, полученные знания и навыки, а также высказывает мнение о динамике и эффективности работы в группе. Это включает в себя анализ внутригрупповых отношений, обсуждение возникших проблем, выделение ключевых достижений и обсуждение стратегий коллективного взаимодействия и подходов к совместной работе.

5. Домашнее задание

Из опыта, приобретенного участниками, важно выявить ключевые

подходы к преодолению личных препятствий, включая: управление отрицательными чувствами; изменение привычек; пополнение недостающих знаний и прочее.

Занятие 4. Роль проблемно-учебной ситуаций для успешной учебной деятельности

Цель: осознание важности нахождения решений в обучающих проблемных ситуациях и восприятие рефлексии как ключевой части этого процесса являются критическими для эффективного обучения.

1. Приветствие.
2. Обсуждение домашнего задания.
3. Проигрывание проблемно-учебной ситуации.

Цель упражнения – В процессе предыдущих занятий происходила актуализация рефлексии, в результате чего формировался личностный опыт. Важно утвердить его, опираясь на анализ принятия различных решений.

После того как игра завершается, участники анализируют, насколько успешно они работали вместе в ПКС и обсуждают стратегические подходы каждого из них. Также они делают выводы о своих личных впечатлениях и чувствах во время импровизации, особенно выделяя переживания ключевого персонажа.

4. Интеграция результатов. В кругу участников происходит рефлексия предыдущих занятий.

5. Упражнение «Прощание».

6. Получение обратной связи. Анкета «Я в проблемно-учебной ситуации»

Использование на уроках приемов формирования рефлексии (Ушева Т.Ф):

1. Прием «Схематизация».

Учащимся предлагается схематизировать, т.е. нарисовать максимально просто ту или иную ситуацию. Например: изобрази на схеме организацию работу учащихся в учебных ситуациях сегодня на нашем занятии.

Можно использовать обратный прием. Например: воссоздай возможные события на учебном занятии, охваченном данной схемой.

2. Прием «Запрет».

Этот прием используется, когда учащиеся сводят размышления о себе и происходящих событиях к фразам: «я не могу...», «я не знаю, как...», «у меня не получится...». Учащимся запрещается говорить «Я не ...», а предлагается эту же мысль выразить другими словами: что нужно, чтобы получилось; какие средства необходимо было бы иметь для...; какие умения мне нужны для этого; какая дополнительная информация мне нужна для этого и т.п.

В реализации данного приема происходит трансформация пассивного поведения ученика в направленную рефлексивную над своим опытом.

3. Прием «Демонстрации».

Во время учебного процесса учитель сам должен демонстрировать рефлексивную свою деятельность:

«Вот сейчас я закончил первую часть своего рассуждения и перехожу ко второй», «Мне кажется, что у нас очень хорошо идет работа. Это, наверное, происходит потому, что вначале мы четко определили цели и выделили шаги ее достижения...»,

«Сейчас своей интонацией хотел подчеркнуть, как я отношусь к...»,

«Я очень волнуюсь, потому что...» и т.д.

4. Прием «Вопрос себе».

Этот прием обучает учащихся самим себе задавать вопросы. Вопрос – это средство фиксации знания о незнании, причем если этот вопрос ставит сам ученик, то тем самым он фиксирует знание о своем незнании, выводя, соответственно, себя в рефлексивную позицию.

Некоторым вопросам учеников надо обучить в явной форме. Например, таким: «Что я сейчас делаю?», «Я понял, но что же я понял?», а также вопросам «Почему?» («Почему я делаю то, что делаю сейчас?», «Почему я понял именно так?», «Почему я сначала понял так, а затем иначе?»), «Как?»

(«Как я это сделал?») и «Зачем?» («Зачем я это делаю?») применительно ко всем типам ситуаций.

5. Прием «Прогнозирование».

Этот прием применяют на материале художественных и документальных текстов. Учащимся предлагается ответить на вопросы типа «Что будет дальше?», «О чем, по-вашему, текст с данным заголовком?», «Чем закончится данный рассказ?» и т.д. Эти вопросы активизируют учеников, поскольку для того, чтобы ответить на эти вопросы, надо прежде всего ответить на вопросы типа «Что это?», «Что происходит?» и тому подобные вопросы непосредственно выводят ученика в рефлексивную позицию.

Организация рефлексии подростков на каждом уроке по алгоритму (Паравян Е.В., Пономаревой Е.В.)

1. Восстанови (перечисли), что сделал за занятие?
2. Определи свою деятельность по шкале успеха (приложение А).
3. В тетради нарисуй выбранный символ.
4. Почему ты так определил?
5. Подумай, что тебе нужно изменить, чтобы работать лучше.

2.4. Анализ результативности комплекса психолого-педагогических мероприятий развития рефлексии как условия саморегуляции учебной деятельности

После реализации комплекса мероприятий нами было организована повторная диагностика старшеклассников, направленная на исследование рефлексии деятельности и саморегуляции старшеклассников с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования

Исследование стиля саморегуляции деятельности старшеклассников свидетельствует о положительной динамике. Показатели стиля

саморегуляции деятельности после реализации коррекционно-развивающих мероприятий представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Динамика стиля саморегуляции деятельности старшекласников

Стиль саморегуляции деятельности	До реализации комплекса мероприятий	После реализации комплекса мероприятий
Автономный	17,3%	43,4%
Смешанный	52,2%	43,4%
Зависимый	30,5%	13,2%

Наглядно динамика стиля саморегуляции деятельности после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий развития рефлексии представлена на Рис. 4.

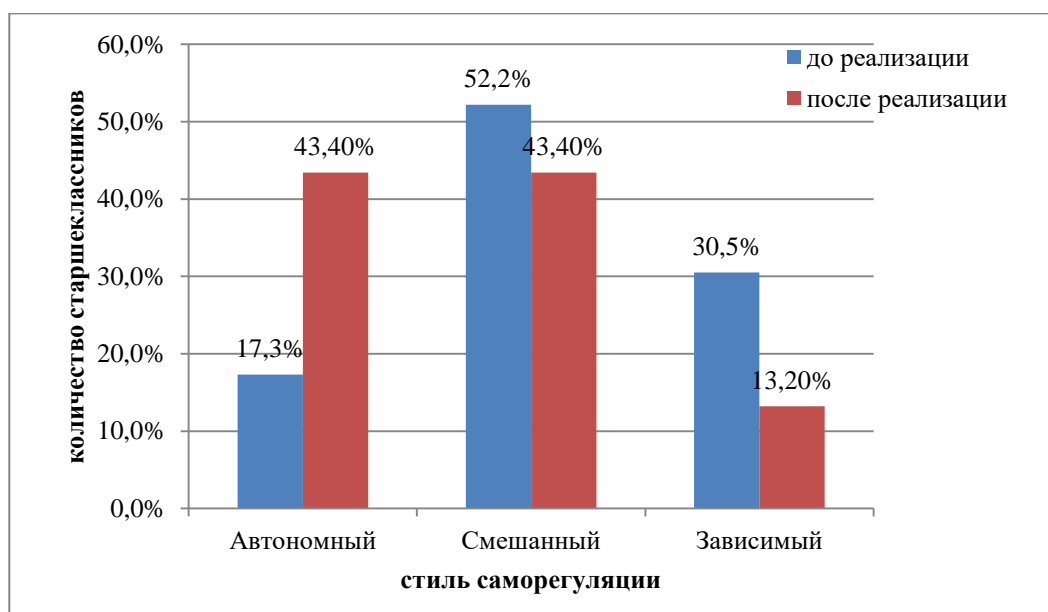


Рис. 4. Динамика стиля субъективной саморегуляции деятельности старшекласников

После реализации коррекционно-развивающих занятий и рефлексивных приемов на уроках старшекласники стали меньше использовать зависимый стиль (13,2% старшекласников). В равной мере по 43,4% старшекласников используют автономный и смешанные стили саморегуляции деятельности.

Следовательно, у старшеклассников повысилась уверенность в себе, в деятельности, осуществляют развитый самоконтроль, реализуют склонность к самостоятельному выполнению любой деятельности.

Исследование саморегуляции учебной деятельности, ее регуляторных процессов деятельности старшеклассников свидетельствует о положительной динамике по некоторым регуляторным процессам.

Динамика саморегуляции учебной деятельности старшеклассников после реализации психолого-педагогических мероприятий представлена в таблице 5.

Таблица 5

Динамика саморегуляции учебной деятельности старшеклассников

Шкала саморегуляции	уровень выраженности	до реализации	после реализации
Планирование	низкий	13,0%	4,3%
	средний	65,2%	47,8%
	высокий	21,7%	47,8%
Моделирование	низкий	13,0%	13,0%
	средний	78,3%	69,5%
	высокий	8,7%	21,7%
Программирование	низкий	13,0%	8,6%
	средний	56,5%	60,8%
	высокий	30,4%	30,4%
Оценивание результатов	низкий	26,0%	21,8%
	средний	59,6%	39,1%
	высокий	4,3%	39,1%
Гибкость	низкий	13,0%	17,3%
	средний	82,6%	73,0%
	высокий	4,3%	8,3%
Самостоятельность	низкий	39,1%	26,0%
	средний	39,1%	50,0%
	высокий	21,7%	25,9%

Продолжение таблица 5

Шкала саморегуляции	уровень выраженности	до реализации	после реализации
Надежность	низкий	21,7%	16,7%
	средний	73,9%	65,0%
	высокий	4,3%	12,5%
Ответственность	низкий	17,3%	16,7%
	средний	52,2%	25,0%
	высокий	30,4%	58,3%
Общий уровень саморегуляции	низкий	8,7%	4,3%
	средний	65,2%	60,9%
	высокий	26,1%	34,7%

Наглядно динамика регулятивных процессов представлены на Рис. 5.

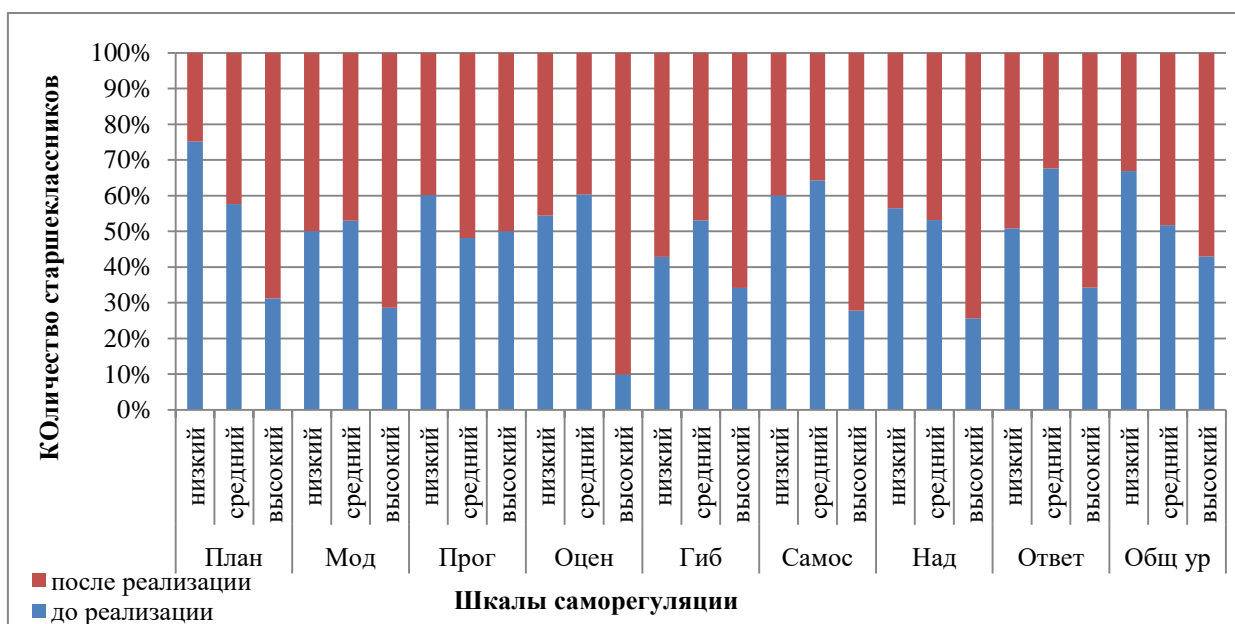


Рис. 5. Динамика саморегуляции учебной деятельности старшеклассников

Анализ полученных данных саморегуляции учебной деятельности старшеклассниками, после реализации комплекса занятий с элементами тренинга по развитию рефлексии позволяет сделать выводы о незначительных изменения по шкалам:

– по шкале «моделирование». Преобладающим остается средний уровень (69,5% старшеклассников) У старшеклассников частично

сформированы навыки формирования представления о системе внешних и внутренних условий, значимых для достижения поставленной конкретной цели, данные условия не всегда осознаются, не всегда детализированы и адекватны;

– по шкале «программирование», как на констатирующем этапе исследования преобладает средний уровень – у 60,8% старшеклассников на среднем уровне развиты умения разрабатывать способы и методы достижения цели, не всегда определяют последовательность исполнения учебных действий в процессе выполнения учебных заданий и построения ответа.

Показатели развития саморегуляции по шкале «надежность» распределились следующим образом: 73,9% старшеклассников имеют средний уровень развития, далее представлен низкий уровень, который имеют 21,7% старшеклассников. В меньшей степени представлен высокий уровень – только 4,3% старшеклассников показали надежность (устойчивость саморегуляции).

Следовательно, большинство старшеклассников имеют частичную индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в ситуации помех, в условиях повышения или занижения психической напряженности, изменения мотивации учебной деятельности.

Показатели развития саморегуляции по шкале «ответственность» показали следующие данные: около половины старшеклассников имеют высокий уровень развития регуляторного свойства ответственности (58,3% старшеклассников), средний уровень имеют 25,6% старшеклассников, в меньшей степени представлен низкий уровень – 16,7% старшеклассников. Следовательно, старшеклассники поддерживают саморегуляцию своей активности через осознание степени значимости деятельности для себя и для других, иными словами, способность к ответственному подходу к достижению цели проявляется в полной мере.

Показатели развития саморегуляции по шкале «гибкость» показали следующие данные: около половины старшеклассников имеют средний уровень развития регуляторного свойства гибкости (73,0% старшеклассников), высокий уровень имеют 8,3% старшеклассников, в меньшей степени представлен низкий уровень – 17,3% старшеклассников.

Следует отметить положительную динамику по шкалам:

Показатели развития саморегуляции по шкале «планирование» (Пл) повысились. В равной мере распределились показатели на высоком и среднем уровнях – по 43,5% подростков. Подростки стали в большей степени выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения осуществляется ситуативно.

Показатели развития саморегуляции по шкале «оценивание результатов» распределились в равной мере на среднем и высоком уровнях – по 39,1% старшеклассников. Подростки чаще стали и качественнее осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, но не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения.

Показатели развития саморегуляции по шкале «самостоятельность» повысились. Так преобладающим уровнем является высокий – 56,5% старшеклассников высоко развита автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей.

Анализ результатов общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности старшеклассников после осуществления мероприятий по развитию рефлексии старшеклассников позволяет сделать вывод, что преобладающее большинство старшеклассников имеют средний уровень осознанной саморегуляции (60,9% старшеклассников), которые в процессе обучения иногда сталкиваются с проблемами в адаптации своих стратегий и самоконтроля к новым задачам и условиям. Они могут иметь трудности в

корректировке своих учебных целей и методов при смене обстоятельств или новых требованиях. Не всегда удаётся чётко выстраивать планы по достижению поставленных задач и адекватно оценивать результаты своей работы в свете этих целей. В некоторых случаях, даже когда задачи и цели ясны, может отсутствовать последовательность в их выполнении, а также критический анализ достигнутого по сравнению с заранее определёнными критериями успеха. Это указывает на возможные пробелы в развитии навыков саморегуляции и адаптации к меняющимся учебным требованиям.

Воздействие других людей может влиять на независимость работы системы самоконтроля в образовательном процессе. Эта система и ее регулирующие механизмы демонстрируют определенную способность сохранять работоспособность, несмотря на препятствия, колебания в уровне психологического давления, или изменения в мотивации к учебе.

Высокий уровень осознанной саморегуляции представлен у 34,7% старшеклассников, которые в процессе обучения задают цели, разрабатывают стратегии их достижения, последовательно выполняют образовательные задачи и оценивают свои успехи и результаты работы. Они также адаптируют свои методы учебы и подходы к саморегуляции, когда условия или образовательные цели меняются. Кроме того, способность к саморегуляции в образовательной сфере может изменяться под воздействием других людей.

Демонстрируется, что система самоконтроля и регулирования обучающей деятельности обладает способностью адаптироваться к различным условиям, включая наличие помех, колебания в уровне психического давления, а также изменения в мотивации к учебе. Эта гибкость указывает на ее устойчивое функционирование даже при переменных обстоятельствах.

В меньшей степени представлен низкий уровень осознанной саморегуляции, 4,3% старшеклассников учебной деятельности целеполагание и планирование последовательности достижения цели, выбор способов и

методов достижения цели не осуществляют. Не происходит адекватной оценки своих действий и достигнутых результатов в учебе. Когда возникают значительные изменения в условиях или целях обучения, система саморегуляции не адаптируется должным образом. Влияние других людей существенно влияет на способность к самостоятельной регуляции учебного процесса. Кроме того, система саморегуляции оказывается неспособной эффективно функционировать в условиях, когда учащиеся сталкиваются с препятствиями, испытывают изменения в уровне психического давления или мотивации к обучению.

Выводы по Главе 2

Рефлексия учебной деятельности старшекласников характеризуется:

– низким и нормативным уровнем рефлексии деятельности. Около трети старшекласников не знают способов собственной деятельности, не анализируют причины и следствия достигнутых в ней успехов или неудач. Около половины старшекласников способны к эффективному осуществлению учебной деятельности, выделяют предметные и субъективные условия деятельности, осознают способы собственной деятельности, анализируют причины и следствия достигнутых в деятельности успехов и неудач для эффективного осуществления деятельности;

– половина исследуемых старшекласников не способны к анализу предметных и субъективных условий учебной деятельности, которые позволили бы ему организовывать ее в соответствии с заданной целью и ожидаемым результатом;

– половина исследуемых старшекласников способны определить проблемную ситуацию, осуществляют выдвижение предположений и выработку суждений о вариантах её решения, определение принципа её решения, а также оценку как выбор наиболее оптимального варианта решения проблемной ситуации для эффективной деятельности.

Исследование саморегуляции учебной деятельности выявило следующие результаты.

У подростков преобладает средний уровень осознанной саморегуляции в учебной деятельности. Подростки в учебной деятельности могут выбирать и определять цели, планирование последовательности достижения цели осуществляется не ко всем целям, ситуативно разрабатывают способы и методы достижения цели. Оценку своих действий и результатов деятельности могут не осуществлять, могут не соотносить полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения. Могут

затрудняться в перестраивании системы саморегуляции и тактики поведения при изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности,

У подростков преобладает смешанный стиль саморегуляции деятельности. Подростки проявляют самостоятельность, средний уровень самоконтроля, подвержены внешнему влиянию.

По всем регуляторным процессам регуляции учебной деятельности у подростков в большей степени представлен средний уровень.

- подростки частично могут выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения осуществляют ситуативно;

- у подростков частично сформированы навыки формирования представления о системе условий, значимых для достижения цели;

- ситуативно разрабатывают способы и методы достижения цели;

- в процессе выполнения некоторых учебных заданий могут не осуществлять последовательность исполнения учебных действий;

- в учебной деятельности подростки частично осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения;

- не всегда способны быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении условий и целей деятельности;

- что у подростков слабо развита автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей;

- имеют частичную индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в ситуации помех;

- ответственный подход к достижению цели проявляется ситуативно, либо не в полной мере.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках базового образования, установленные федеральными стандартами образовательные нормы направлены на развитие современной учебной среды. Важным аспектом является обеспечение возможностей для развития рефлексивного мышления у учащихся, поддержка их в приобретении умений по самостоятельной работе и управлению собственными действиями. Это также включает в себя научиться контролировать свои мыслительные процессы, улучшать навыки взаимодействия и сотрудничества с другими, а также способствовать пониманию личностного роста и раскрытию индивидуальных способностей.

В период юности часто возникает несоответствие в развитии способности к сознательному управлению собой. Эта способность к самоконтролю, хотя и проявляется в инициативе индивида по планированию своих действий, взаимодействию с другими и управлению своим поведением, зачастую остается невидимой для окружающих. Индивид может не полностью осознавать эту способность, несмотря на то что она отражает направленность и осмысленность его действий и поведения.

Особенности, свойственные индивидуальной саморегуляции, определяются способностью человека к планированию и стратегическому подходу к целям, принимают во внимание важность как внешних, так и внутренних факторов, проводят оценку достигнутых итогов и адаптируют свои действия для достижения результатов, которые они считают приемлемыми для себя.

Способ саморегуляции у каждого человека уникален и определяется через комплексные стилевые черты системы саморегулирования. Эти черты включают в себя как уровень развития саморегуляции на индивидуальном уровне, так и особенности взаимодействия между ее ключевыми регулятивными процессами и элементами.

Для развития рефлексии в учебной деятельности нами были подобраны психолого-педагогические мероприятия;

– Организация рефлексии подростков на каждом уроке по алгоритму (Паравян Е.В., Пономаревой Е.В.);

– Использование на уроках приемов формирования рефлексии (Ушева Т.Ф);

– Комплекс занятий с элементами тренинга , направленные на развитие рефлексивных умений старшеклассников (12 занятий);

– Комплекс занятий с элементами тренинга по развитию рефлексии учебной деятельности «Разрешение личностью трудных учебных ситуаций» (4 занятия).

После реализации коррекционно-развивающих занятий и рефлексивных приемов на уроках старшеклассники стали меньше использовать зависимый стиль. Следовательно, у старшеклассников повысилась уверенность в себе, в деятельности, осуществляют развитый самоконтроль, реализуют склонность к самостоятельному выполнению любой деятельности.

Следует отметить положительную динамику по шкалам:

Показатели развития саморегуляции по шкале «планирование» (Пл) повысились. В равной мере распределились показатели на высоком и среднем уровнях – по 43,5% подростков. Подростки стали в большей степени выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения осуществляется ситуативно.

Показатели развития саморегуляции по шкале «оценивание результатов» распределились в равной мере на среднем и высоком уровнях – по 39,1% старшеклассников. Подростки чаще стали и качественнее осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, но не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения.

Преобладающим уровнем самостоятельности является высокий – 56,5% старшеклассников высоко развита автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей.

Таким образом, реализация коррекционно-развивающих занятий с элементами тренинга, направленных на развитие рефлексии деятельности, рефлексивных умений, применения на уроках приемов рефлексии деятельности, в том числе оценивание результатов по определенному алгоритму способствовало повышению рефлексии и саморегуляции деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

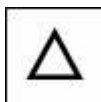
1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Академия, 2010. 335 с.
2. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. М.: Академия, 2012. 237 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 362 с.
4. Баженова Н.Г. Формирование рефлексивной готовности будущих психологов-педагогов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 22 с.
5. Бодалев А.А. Психология о личности. М. : Изд-во МГУ, 1988. 187 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2016. 199 с.
7. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : дисс.... канд. психол. наук. М, 1983. 176 с.
8. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика: Монография. М., Белгород: БГПУ, 1995. 250 с.
9. Демидко М.Н. Рефлексия как фактор становления и развития профессионально-педагогической деятельности // Труды Белорусского государственного технологического университета. Серия VIII. Учебно-методическая работа. 2005. Вып. VIII. С. 14–17.
10. Дикая Л.Г. Психические состояния и эффективность деятельности // Психологический журнал. 1984. № 6. С. 254–257.
11. Дружинина В.Н. Рефлексия образа профессии в структуре Я-концепции сотрудников полиции. Вестник Московского университета МВД России. 2019. № 4. С. 291–295.
12. Зейгарник Б.В. Саморегуляция в норме и патологии. // Психологический журнал. 1999. Т. 10. №2. С. 122–132.

13. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во УРАО, 2008. 144 с.
14. Ильин Е.П. Психология воли. СПб : Питер, 2017. 288 с.
15. Казанская В.Г. Психологические особенности кризисов подростка. М. : Форум : ИНФРА-М, 2014. 200 с.
16. Каяшева О.Л. Формирование личностной рефлексии в подростково-юношеском возрасте в системе специально организованных телесно-ориентированных психотренингов и физических упражнени // Объединённый научный журнал. 2006. №17. С.31–33.
17. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 5–12.
18. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. М.: Б. и., 1996. 154 с.
19. Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома. - Вопросы психологии. 1995 №5. С.106–120.
20. Круглова Н.Ф. Психические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 15. № 2. С. 66–73.
21. Кузнецова А.С. Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 271 с.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2018. 304 с.
23. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М. : АСТ, 2013. 152 с.
24. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста. М: Юрайт, 2018. 350 с.

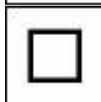
25. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
26. Найн А.А. Педагогическая рефлексия как фактор управления учебной деятельностью студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 2. С. 200–206.
27. Никифоров Г.С. Психологические аспекты саморегуляции состояний. СПб.: Речь, 2006. 216 с.
28. Никонова Ю.С. Развитие рефлексивных умений у подростков НА Электронный ресурс: URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/8808> (дата обращения: 20.01.2024 г.)
29. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Юрайт, 2013. 460 с.
30. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1996. 80 с.
31. Пейсахов Н.М. Система понятий теории психического саморегулирования. Казань: КГУ, 1992. 200 с.
32. Прохоров А.О. Методы психической саморегуляции. Казань : КГПИ, 2010. 107 с.
33. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Гос. ун-т - высш. шк. экономики. Москва, 2006. 50 с.
34. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Знание, 1994. 320 с.
35. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 1096 с.
36. Сагиев Р.Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 17 с.

37. Семенов И.Н., С.Ю. Степанов Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 162–164.
38. Словарь практического психолога / сост.: С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 2001. 799 с.
39. Толстых Н.Н., А.М. Прихожан Психология подросткового возраста. М. : Юрайт, 2016. 404 с.
40. Ушева Т. Ф. Формирование рефлексивных умений школьников // Школьные технологии. 2012. № 2. С. 121–125.
41. Черкевич Е.А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков. Омск: Принта, 2007. 44 с.
42. Шадриков В.Д. Тест рефлексии деятельности. М.: Университетская книга, 2015. 100 с.
43. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1992. 209 с.
44. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 798 с.
45. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 221 с.

Шкала успеха



Я мог (ла) бы работать и лучше.



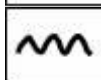
Сегодня понял (а), чего мне не хватает для успешной работы.



Сегодня я работал (а) в полную силу. У меня все получилось.



Я очень старался (ась), но у меня не все получилось.



Я сегодня плохо работал (а).

Комплекс занятий с элементами тренинга по развитию рефлексии учебной деятельности «Разрешение личностью трудных учебных ситуаций»

Занятие 1. Причины возникновения проблемно-учебных ситуаций.

Цель: выявление причин возникновения проблемных учебных ситуаций. Проективная рефлексия личности.

1. Рефлексивная диагностика

Процесс диагностики состоит из двух этапов. На первом этапе участников тренинга просят ответить на вопросы анкеты «Я» в проблемно-учебной ситуации» и на вопрос: «Выделяете ли вы этапы в проблемно-учебных ситуациях, и если да, то какие?»

На втором этапе происходит обсуждение состояний участников и впечатление от выполнения рефлексивной диагностики.

2. Упражнение «Знакомство».

Участники разбиваются на пары. Затем после десятиминутной беседы друг с другом в паре каждый по очереди представляет своего партнера по общению всем остальным. Акцент делается на описании таких личностных черт, как интересы, характер, ценности, мировоззрение и т. д. Остальные участники рефлепрактики могут задавать вопросы рассказчику.

3. Упражнение «Мой герой».

Это упражнение опирается на метод рефлексивных инверсий. Но предполагает выбор образ успешного ученика – «героя». Затем необходимо описать мир этого нового героя, наполнив его новым смысловым содержанием, которое включало бы в себя учебные успехи, жизненные цели, ценности, интересы и т. д., а также внешние характеристики этого героя. Участники присваивают себе этот образ, а затем знакомятся со всеми уже под другими – трансформированными именами идеальных учеников

Использование метода рефлексивных инверсий позволяет осуществить, с одной стороны, интенсивную интеллектуальную работу, а с другой –

обеспечить свободу внутреннего самоопределения каждого участника в процессе идентификации с героем, за счет процесса наполнения «пустой формы» психологическим содержанием.

После выполнения упражнения «Мой герой» перед всеми участниками ставится задача ответить на следующие вопросы.

Существуют ли в жизни их героев проблемно-учебные ситуации?

С кем и когда созданные герои попадают в проблемно-учебные ситуации?

Каковы причины появления проблемно-конфликтных, и как герои справляются с ними?

Для ответов на вопросы дается 5–7 минут, а затем происходит их обсуждение. Впервые в работе рефлепрактикума проблемы в учебной деятельности актуализируются и преподносятся от лица «иного».

4. Рефлексия.

В заключение занятия участники (уже от своего имени) отвечают на вопрос, что важного для себя они получили в процессе выполнения заданий.

5. Домашнее задание.

Цель задания – актуализация личностной рефлексии через обращение к внутреннему миру «своего героя».

В качестве задания каждому участнику предлагается нарисовать герб, эмблему своего героя с объяснением используемых символов.

Занятие 2. Осознание цельности личности. Смысловое самоопределение в проблемно-учебной ситуации

Цель: осознание участниками тренинга смысловой сложности и цельности своей личности; освоение отдельных функций личностной рефлексии («оценка сложности проблемной ситуации», «построение образа успешной учебной деятельности», «поиск и выявление “внешних” смыслов для учебной деятельности»).

1. Приветствие.

Каждый участник приветствует других фразой «Здравствуйте все те,

кто любит ...» (получать «5», участвовать в проекте и т. д.). Участники, которое любят то же, здороваются.

2. Обсуждение домашнего задания.

Участники по очереди показывают выполненное домашнее задание (герб, эмблема) и объясняют его символы. Остальные имеют право задавать вопросы тому, кто представляет свою домашнюю работу.

Данное упражнение позволяет углубить и расширить знание о смысловой организации личности. Участников просят выразить отношение к своему герою.

3. Упражнение «Учимся читать ситуацию».

Цель упражнения – осознание личностной цельности, освоение таких функций личностной рефлексии как «оценка сложности проблемной ситуации» и «построение образа личности».

Участникам предлагается прослушать ирландскую сказку, причем конец текста не оглашается. Содержание сказки следующее: «Жил в Ирландии человек-ученый, он всех учил, что Бога нет, и души нет, и все ему поверили. Но однажды к нему с небес спустился ангел и сказал: «Перед тобой стоит выбор: либо ты умрешь за сутки и попадешь в рай, если ты найдешь хотя бы одного человека, который поверит, что Бог есть и есть душа, причем этот человек должен тебя после этого убить, либо будешь продолжать свое учение и тебя ждет безоблачная жизнь, очень долгая, но после смерти ты попадешь в ад». Сказал это ангел и исчез. А ученый решил ... (в конце третьего занятия по запросу участников можно закончить сюжет. Ученый решил, что нужно выбрать первый путь, и он его осуществил, встретив ребенка.)

Затем перед участниками ставится задание от имени «своего героя» попробовать понять, в чем смысл данной сказки, как чувствовал бы себя герой в данной ситуации и какое решение он выбрал.

Участники выступают друг перед другом с решениями. Затем уже от своего имени оценивают состояние сложившихся трудностей, с которыми

столкнулся их герой. Происходит анализ причин появления такого вида проблемно-конфликтных ситуаций. Именно по окончании этого упражнения, в зависимости от того, какого героя «построил» каждый участник, – происходит осознание, что не каждый герой способен справиться с данной ситуацией. Внутренний мир героя должен обладать определенной смысловой сложностью, позволяющей понимать смыслы, заключенные в представленной ситуации. Это открытие является первым шагом в понимании цельности и сложности своей, личностной организации. На контрасте полученного понимания участники тренинга осознанно соприкасаются с рефлексивной функцией «оценка сложности проблемной ситуации» и «построение образа личности».

Руководитель тренинга задает вопрос всем его участникам: «Как бы вы разрешили данную ситуацию и почему именно так?» А затем он просит, не оглашая ответа, запомнить его.

4. Упражнение «Ролевой «внутренний» полилог».

Цель упражнения – осознание стереотипов поведения, мышления в решении проблемно-учебной ситуации, актуализация личностной рефлексии при обращении к значимым смыслам, растождествление с неосознанными установками и оценками своей деятельности, осознание цельности личности. Освоение таких функций рефлексии, как «построение образа личности», «поиск и выявление «внешних» смыслов для личности».

Данное упражнение начинается с ответа на вопрос, совпадают ли смыслы текста с его личным пониманием. После дискуссии участники тренинга по очереди решают предложенную выше ситуацию уже относительно себя, опираясь на полученный опыт в роли «героя».

Однако принятие решения будет происходить с помощью «внутреннего» ролевого полилога. Он осуществляется следующим образом: тот, кто в данный момент должен решать поставленную задачу, раздает карточки с ролями другим участникам, которые будут помогать ему принять решение. Таким образом будет создаваться «внутреннее пространство для

полилога».

Итак, ситуацию помогают решать следующие роли:

- одноклассник;
- учебник;
- знания;
- умения и навыки;
- я сам (жизненные принципы, ценности);
- учитель.

Участник, который раздал роли, имеет право обращаться за мнением к каждой из представленных ролей, задавать ей вопросы, выслушивать советы и рекомендации, обсуждать непонятные сложные моменты данной ситуации. После полилога со всеми ролями главное лицо оглашает свое решение. В конце упражнения происходит обсуждение упражнения.

5. Рефлексия. Оценивается то, что лично для себя приобрел каждый участник группы в ходе проведения занятия.

6. Домашнее задание

Участникам рефлепрактики предлагается придумать новое имя для своего героя, которое учитывало бы изменения, произошедшие в его внутреннем мире. Цель задания – осуществить процедуру смыслообразования, объективизацию этого процесса, пока идет поиск имени. В целом данное упражнение дается для закрепления навыков работы со своим внутренним миром и развития таких функций личностной рефлексии, как «построение рефлексивных конфликтов», «построение образа личности».

Занятие 3. Принятие решения. Поиск и построение новых смыслов

Цель: формирование навыков разрешения проблемно-учебных ситуаций через освоение функций рефлексии («оценка сложности ситуации для личности», «оценка окончания решения ситуации», «построение образа личности», «поиск и выявление «внешних» смыслов для личности», «расширение смыслового поля ситуации», «построение и разрешение рефлексивного конфликта»).

1. Приветствие. Каждый из участников дарит группе какое-нибудь устное послание с приветствием и пожеланием на будущее взаимодействие.

2. Обсуждение домашнего задания.

3. Упражнение «У камня».

Цель упражнения – организация проявления всех функций личностной рефлексии, поиск и снятие стереотипов в процессе принятия решения.

Участникам предлагается вспомнить одну из своих актуальных проблемно-учебных ситуаций и записать ее на бумаге. Затем для всех дается следующая инструкция: «Представьте себе, что вы находитесь перед камнем на широкой дороге, от камня идут тропинки. Каждая тропинка обозначает определенное решение проблемно-учебной ситуации. Вам необходимо «написать» на этом камне решения и условия, которые необходимы для его осуществления». После выполнения задания перед участниками ставится очередная задача: «Отметьте у себя на листе бумаги и опишите:

Какие эмоциональные состояния вы испытываете при столкновении с данной ситуацией?

Какие привычки у вас проявляются в процессе решения данной ситуации?

На какие знания вы опирались в процессе решения данной ситуации?

На какие жизненные принципы и ценности вы опирались при решении?».

Ответив на эти вопросы, каждый участник, не подписывая свой листок, передает его руководителю, а тот, перемешав листы, раздает их группе. На втором этапе игры участники по очереди зачитывают чужую проблему, предлагаемые решения и ответы на вопросы. Затем первому участнику руководитель отдает карточку с ролями:

- эмоциональные реакции;
- привычки;
- знания;
- жизненные принципы и ценности.

Участник, который на данный момент решает проблему, раздает роли. Еще раз ознакомив всех с содержанием попавшего к нему листка с проблемой и решениями, он осуществляет диалог с каждой ролью. Причем цель играющего роль – гиперболизировать содержание этой роли, настаивать на своей значимости в процессе принятия того или иного решения, стараться «создать учебную проблему», активизируя тем самым субъективное смыслопостроение и смыслоосознание решающего проблемно-учебную ситуацию. Так проигрывается ситуация каждого участника.

Данную игру можно проводить как на материале придуманных трудных учебных ситуаций, так и решая реальные проблемы участников.

4. Групповая и личностная рефлексия проделанной работы

Каждый участник дает оценку, что происходило на занятии, какие состояния он испытывал, какой опыт приобрел, какие новые знания были обнаружены при выполнении заданий, а также дает оценку работы группы (характер внутренних взаимоотношений, возникшие трудности, положительные моменты, стратегии и виды взаимодействия).

5. Домашнее задание

На основе полученного опыта участникам необходимо выделить основные методы личностного преодоления:

- негативных эмоций;
- привычек;
- недостатка знаний и т. д.

Занятие 4. Роль проблемно-учебных ситуаций для успешной учебной деятельности

Цель: достижение понимания значимости разрешения проблемно-учебной ситуации для успешной учебной деятельности, а также осознание роли рефлексивного механизма в данном процессе.

1. Приветствие. Каждый участник здоровается с другими необычным способом, например, локтями, лбом и т. д.

2. Обсуждение домашнего задания.

Обсуждение происходит, ориентируясь на следующие вопросы:

– каковы основные методы преодоления стереотипности при решении проблемно-учебной ситуации?

– каким образом можно освоить эти приемы и методы?

– что является источником решения проблемно-учебной ситуации?

3. Проигрывание проблемно-учебной ситуации.

Цель упражнения – закрепить тот личностный опыт, который возник в процессе актуализации рефлексии на предыдущих занятиях в определении различных решений.

После каждого проигрывания происходит обсуждение эффективности или неэффективности взаимодействия в ПКС, стратегии участников, дается личностная рефлексия состояний участников импровизации, в том числе главного героя.

4. Интеграция результатов. В кругу участников происходит рефлексия предыдущих занятий. Участники обмениваются своими личными результатами, полученными на рефлепрактике, опытом его реализации в решении своих учебных задач.

5. Упражнение «Прощание».

Каждый из участников тренинга желает что-либо всем остальным в виде «скульптуры из самого себя» или все пишут несколько строк пожелания, а затем эти записи перемешивают и каждый выбирает для себя одно из них.

6. Получение обратной связи. Анкета «Я в проблемно-учебной ситуации»

1. Как бы вы определили содержание понятие проблемная ситуация.

2. Какие эмоциональные состояния вы испытываете чаще всего, когда соприкасаетесь с трудной учебной ситуацией (подчеркните ваш ответ):

– страх, ужас, испуг, отчаяние;

– чувство вины, стыда;

– гнев, раздражение, недовольство;

– безразличие, покой;

– интерес, любопытство, задумчивость?

3. Столкнувшись с трудной учебной ситуацией, прежде всего вы стремитесь (подчеркните ваш ответ):

– сразу найти решение;

– «снять» эмоциональное состояние;

– изменить представление о себе и других;

– найти решение исходя из представлений о себе и других.

4. Решая трудную учебную ситуацию, вы чаще всего:

– полагаетесь на свой учебный опыт;

– просите совета у значимых для вас людей;

– обращаетесь к своему «видению себя» со стороны других;

– обращаетесь к своим личностным принципам, целям, мировоззрению.

5. Как вы думаете, что является источником трудных учебных ситуаций?