

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
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

ДОБЫЧИНА ЕКАТЕРИНА ИГОРЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ЧИТАТЕЛЬСКИЙ ДНЕВНИК КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Дубовик Е.Ю.

20.05.17

Научный руководитель

к.п.н., доцент Миллер О.М.

20.05.17

Дата защиты

20.06.17

Обучающийся

Добычина Е. И.

20.05.17

Оценка

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
1.1. Понятие и виды рефлексии в научной литературе.....	6
1.2. Особенности формирования личностной рефлексии в младшем школьном возрасте.....	19
1.3. Читательский дневник как средство формирования рефлексии младших школьников.....	35
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	42
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ И АНАЛИЗ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТОВ	43
2.1. Констатирующий этап опытно – экспериментальной работы.....	43
2.2. Формирующий этап опытно – экспериментальной работы.....	48
2.3. Контрольный этап опытно – экспериментальной работы.....	57
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	66

ВВЕДЕНИЕ

Проблема детского чтения приобретает все большее общественное значение. Процесс чтения находится в непосредственной взаимосвязи с духовным становлением личности, обогащением его внутреннего мира. Однако, несмотря на это, все более обостряется проблема осознанного чтения книг младшими школьниками.

Методист Е.В. Посашкова в своей книге «Уроки литературы в начальной школе, или как формировать вдумчивого читателя» пишет, что для современных младших школьников свойственна кризисная модель детского чтения. Существенными признакам ее являются: детский читательский негативизм, отказ от добровольного чтения серьезной литературы, превалирование в репертуаре чтения низкопробных книг, невысокая культура чтения, утрата детьми чувства языка [38, с. 58].

Н. Н. Светловская считает, что базой для развития чтения, является привычка думать над книгой [46, с. 135].

Именно поэтому так важно формировать умение анализировать свои чувства, мысли в ходе чтения литературного произведения, учить детей осмысливать поступки героев, формировать свое отношение к прочитанному и т.д. Все эти составляющие отражены в понятии «личностная рефлексия». При личностной рефлексии объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим на основе прочитанных произведений.

Рефлексия представляет собой постоянно протекающий в течение всей жизни человека процесс овладения рефлексией и ее механизмами в непосредственной взаимосвязи со становлением личности, обогащением ее внутреннего мира. Проблемами развития рефлексии занимались такие отечественные ученые как И.М. Сеченов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий и др.

Большой вклад в разработку проблемы воспитания вдумчивого читателя внесли исследователи В. В. Голубков, М. А. Рыбникова, Н. В. Колокольцев, современные ученые М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Н. Н. Светловская и др.

Литературное чтение как учебный предмет, изучающий искусство слова, создает особые условия для овладения навыками личностной рефлексии. Одним из средств развития навыков личностной рефлексии на уроках литературного чтения выступает читательский дневник. Благодаря читательскому дневнику развиваются умения самостоятельно решать сложные проблемы, с критическо-оценочной деятельностью на материале изучаемых художественных произведений. В таком роде учебной деятельности развиваются творческие способности, обучающиеся понимают практическую значимость своей работы, а также оценивают собственные возможности, что повышает заинтересованность в результатах. Таким образом, формируется сознательное отношение к интеллектуальному труду.

Все выше изложенное определило тему данного исследования «Читательский дневник как средство развития личностной рефлексии младших школьников».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем выявить влияние читательского дневника на формирование личностной рефлексии младших школьников.

Объект исследования – личностная рефлексия младших школьников.

Предмет исследования – читательский дневник как средство формирования личностной рефлексии младших школьников.

Гипотеза исследования: формирование личностной рефлексии младших школьников посредством ведения читательского дневника будет эффективно, если:

1. читательский дневник использовать в учебно-образовательном процессе начального образования систематически;

2. форма ведения читательского дневника будет соответствовать требованиям развития личностной рефлексии.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили постановку следующих задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по изучаемой проблеме.

2. Проанализировать возможности ведения читательского дневника как средства формирования личностной рефлексии младших школьников.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование по изучению возможностей читательского дневника как средства формирования личностной рефлексии в младшем школьном возрасте.

4. Сделать выводы и обобщения.

Работа состоит из 2 глав, введения, заключения, библиографии и приложений.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования;

2. Эмпирические методы: эксперимент, тестирование.

3. Методики: тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда, методика Р. С. Немова «Какой Я?».

4. Интерпретационно-описательные методы: количественный и качественный анализ данных, полученных опытно-экспериментальным путем.

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 19» г. Абакана, республики Хакасия.

В исследовательский процесс были включены 20 учащихся 3 класса 9 – 10 лет.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие и виды рефлексии в научной литературе

Понятие рефлексии (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) впервые возникло в философии Нового времени в рамках философского осмысления проблемы человеческого сознания.

Рефлексия всегда привлекала внимание мыслителей еще со времен античной философии, в частности Аристотель определял рефлексию как «мышление, направленное на мышление». У Аристотеля рефлексия рассматривается как атрибут божественного разума, который в своей чистой теоретической деятельности полагает себя в качестве предмета и тем самым обнаруживает единство предмета знания и знания, мыслимого и мысли, их тождество [55, с. 499].

В философии Платона самопознание было методом построения метафизики; различив в душе ощущение и рассудок, он полагал самопознание атрибутом только рассудка: только ум может мыслить тождество самого себя и мыслимого, ибо здесь едины мысль и мысль о мысли, т. к. мыслимое есть живая и мыслящая активность, т. е. сама активная мысль [4, с. 189].

В средневековой философии рефлексия рассматривалась как способ существования божественного разума, как форма его реализации: дух познаёт истину постольку, поскольку возвращается к самому себе. Августин полагал, что наиболее достоверное знание – это знание человека о собственном бытии и сознании. Углубляясь в свое сознание, человек достигает истины, заключенной в душе, а тем самым приходит к Богу [55, с. 500].

Изменение в трактовке рефлексии в новое время связаны с выдвиганием на первый план проблем обоснования знания. В

«Метафизических размышлениях». Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного [14, с. 342].

Джон Локк разделил ощущение и рефлексию, трактуя последнюю как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств). Рефлексия-обращение назад, т.е. способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя. Но это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения.

Дж. Локк утверждал, что существует два источника всех знаний: объекты внешнего мира и деятельность нашего собственного ума. На объекты внешнего мира человек направляет свои внешние чувства и в результате получает впечатления о внешних вещах, а в основе деятельности ума лежит особое внутреннее чувство – рефлексия. Дж. Локк определял ее как «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность».

В то же время, под деятельностью ума Локк понимал мышление, сомнение, веру, рассуждения, познание, желание.

Дж. Локк заявлял, что рефлексия предполагает особое направление внимания на деятельность собственной души, а также достаточную зрелость субъекта. У детей рефлексии почти нет, они заняты в основном познанием внешнего мира. Однако рефлексия может не развиться и у взрослого, если он не проявит склонности к размышлению над собой и не направит на свои внутренние процессы специального внимания. Исходя из данного положения,

можно говорить о том, что Локк считает возможным раздвоение психики. Психические процессы, по его мнению, протекают на двух уровнях. К процессам первого уровня он относил восприятие, мысли, желания и т. д., а к процессам второго уровня – наблюдение, или «созерцание», этих мыслей и образов восприятия [30, с. 129].

Лейбниц, критикуя различия Локка, показывает, что «... для нас невозможно рефлексировать постоянно и явным образом над всеми нашими мыслями, в противном случае наш разум рефлексировал бы над каждой рефлексией до бесконечности, не будучи в состоянии перейти к какой – нибудь новой мысли». В собственной концепции Лейбница рефлексия получает полную самостоятельность, выступая как способность монад к апперцепции, т.е. к осознанию представлением своего собственного содержания [27, с. 107].

И. Кант рассматривает рефлексию в связи с исследованием оснований познавательной способности, априорных условий знания и толкует её как неотъемлемое свойство «рефлектирующей способности суждения». Если определяющая способность суждения выступает, когда под общее подводится частное, то рефлектирующая способность нужна в том случае, если дано только частное, а общее ещё надо найти. Именно благодаря рефлексии производится образование понятий.

Кант различал *логическую* рефлексию, при которой представления только сравниваются друг с другом, и *трансцендентальную* рефлексию, при которой сравниваемые представления связываются с той или иной познавательной способностью – с чувственностью или рассудком. Именно трансцендентальная рефлексия содержит основание возможности объективного сравнения представлений друг с другом. Отношения между представлениями или понятиями фиксируются в «рефлексивных понятиях» (тождество и различие, совместимость и противоречие, внутренне и внешнее, определяемое и определение), в которых каждый из членов пары

рефлектирует другой член и вместе с тем рефлектирован им. Рассудочное знание, основывающееся на рефлексивных понятиях, приводит к амфиболиям – двусмысленностям в применении понятий к объектам, если не произвести его методологического анализа, выявить его формы и границы. Такой анализ и совершается в трансцендентальной рефлексии, связывающей понятия с априорными формами чувственности и рассудка и конструирующей объект науки [20, с. 86].

В философии Гегеля рефлексия представляет собой движущую силу развития духа. Рассматривает рассудочную рефлексию как необходимый момент познавательного процесса. Также Гегель выявляет её ограниченность: фиксирует абстрактные определения, рефлексия рассудка не в состоянии выявить их единство.

Гегель выделяет три типа рефлексии:

1. Полагающая рефлексия – это рефлексия, соответствующая описательным наукам.
2. Внешняя (сравнивающая) рефлексия – это рефлексия, которая отражает в науке господство метода сравнения.
3. Определяющая рефлексия – это рефлексия, которая фиксирует моменты суждения в их самостоятельности и обособленности друг от друга [9, с. 52].

Таким образом, можно сделать вывод, что гегелевское учение о рефлексии раскрывает категориальную структуру науки логики.

В марксизме разработка проблемы рефлексии осуществлялась двумя взаимосвязанными путями: по линии критики метафизического понимания рефлексии и по линии анализа философского знания как рефлексии о культуре человечества, о его социальной истории. Отрицательное отношение к рефлексии как к специфически рассудочному способу выявления особенностей не предмета, а обыденного сознания, сопровождалось

исследованием обусловленности рефлексии практикой, всей деятельностью человека.

В «Немецкой идеологии» К. Маркс и Ф. Энгельс раскрывают классовый смысл призывов к интенсификации рефлексии, характерных для буржуазной философии 19 века. Он заключается в том, чтобы интериоризировать институциональный контроль, сделать его делом совести каждого человека, чтобы деспотизм государства был дополнен цензурой совести. Критикуя рассудочную рефлексию, противопоставляющую себя практике, К. Маркс и Ф. Энгельс показывают, что в действительности рефлектирующие индивиды никогда не возвышаются над рефлексией. Принципиальная ограниченность рассудочной рефлексии, её неспособность проникнуть в существо исследуемого предмета убедительно раскрыта К. Марксом в связи с критикой вульгарной политэкономии, которая закоснела в рефлексивных определениях и потому была неспособна схватить буржуазное производство как целое. Критика К. Марксом и Ф. Энгельсом рассудочного понимания рефлексии была критикой принципов, на которых основывалась наука, использующая метафизический метод. Эта критика сливалась с методологическим исследованием категориальной структуры метафизического, рассудочного мышления, с теоретическим осмыслением объективно – практического базиса этой превращенной формы мышления.

К. Маркс и Ф. Энгельс выделяли различные уровни философии рефлексии:

1. Рефлексия о содержании знания, данного в различных формах культуры (языке, науке и др.);

2. рефлексия о процессе мышления – анализ способов формирования этических норм, логических оснований и методов образования категориального аппарата науки.

По своему существу рефлексия критична, т. к. она, формируя новые ценности, «разламывает» сложившиеся нормы поведения и знания.

Позитивный смысл рефлексии заключается в том, что с её помощью достигается освоение мира культуры, продуктивных способностей человека [31, с. 43].

Рефлексия становится центральным понятием Западной философии 19 – 20 вв., выражая своеобразие предмета философии в системе наук и специфику философского метода. Поскольку философия всегда истолковывалась как рефлексия о знании, как мышление о мышлении, акцент на проблеме рефлексии у современных философов выражает стремление отстоять обособленность философии от предметно – чувственной деятельности, ограничить ее предмет самосознанием знания. Эта линия в чистом виде проводится в неокантианстве (Коген, Наторп, Нельсон и др.). Вместе с тем Нельсон специально выделяет психологическую рефлексю как средство осознания непосредственного знания (разновидность этой рефлексии - самонаблюдение – явилось главным методом интроспективной психологии) [55, с. 501].

Рефлексия как феномен человеческого сознания изучается с различных сторон философией, психологией, логикой, педагогикой и другими науками.

В современном философском словаре рефлексия понимается как способность человеческого мышления осознавать свои собственные формы и содержание, критически анализировать предпосылки и методы сознания.

Жаров Л. В., Золотухина Е. В., Матяш Т. П., Яковлев В. П. в современном философском словаре выделяют следующие виды рефлексии:

1. Теоретическая рефлексия – это момент развития понятия, метод, позволяющий переходить от одного определения к другому, в рамках одного понятия.

2. Практическая рефлексия – является процессом соотнесения индивидуального деяния или помысла с понятием и реализация контроля за мерой этой соотнесенности [16, с. 67].

Именно в последнем значении нам интересно понятие рефлексии как анализ собственных действий личности, контроля над ними.

В философском энциклопедическом словаре под редакцией А. А. Ивина рефлексия раскрывается как способность человеческого мышления к критическому самоанализу [19, с. 729].

В философской энциклопедии под редакцией Ф. В. Константинова рефлексия трактуется как форма теоретической деятельности общественно – развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [55, с. 499].

В кратком словаре системы психологических понятий под редакцией К. К. Платонова рефлексия – это самопознание в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями [37, с. 123].

В психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского рефлексия рассматривается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [35, с. 340].

В. В. Давыдов и др. в психологическом словаре раскрывают понятие рефлексии с точки зрения социальной психологии. В социальной психологии рефлексия – это осознание действительности индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению [12, с. 320].

В современном словаре по педагогике под редакцией Е. С. Рапацевич рефлексия трактуется как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [39, с. 667].

Б. М. Бим-Бад в педагогическом энциклопедическом словаре объясняет понятие рефлексия, как размышление, самонаблюдение [3, с. 239].

В педагогическом словаре научных терминов В. В. Князевой рефлексия понимается как отражение, а также исследование познавательного акта как родовая способность человека размышлять.

Рефлексия включает анализ собственных действий и состояний, самосознание, помогает познавать себя, окружающий мир, оценивать собственные действия [22, с. 604].

В словаре-справочнике по педагогике под общей редакцией П. И. Пидкасистого, рефлексия рассматривается как анализ собственных действий и состояний в ходе осмысления индивидом социальных реалий в процессе социализации, на основе жизненного опыта [36, с. 320].

Таким образом, в словарной литературе общим для всех определений является то, что рефлексия - это способность человека размышлять, смотреть на себя со стороны, анализировать свои действия и поступки, это возможность самонаблюдения, самопознания. Рефлексия помогает человеку познавать себя и окружающий мир, оценивать собственные действия, а при необходимости перестроить их на новый лад.

М.А. Розов в работе «Философия науки и техники» пишет, что «при ближайшем рассмотрении довольно легко придти к выводу, что фактически почти все в науке сводится к рефлексии». Он указывает, что, когда ученый от рассмотрения непосредственных образцов переходит к их описанию, осуществляется рефлексия. Наука накапливает не только знания о природе, но и опыт познавательной деятельности. Автор вводит понятие «система с рефлексией», под которой понимает «любые системы, которые способны описывать свое поведение и использовать полученные описания в качестве правил, принципов, алгоритмов и т.п.» К таким системам относится не только наука, но и личность, материальное производство, общество, системы воспроизводства языка и речи. В данном случае речь идет о расширении понятия «рефлексия» фактически до понятия «сознание». С точки зрения методологов, ребенок благодаря развитию речи, называя те или иные предметы, реализует рефлексия, так как отделяет себя от внешнего мира, происходит существенное изменение в его осознании мира. Таким образом,

в расширенном смысле практически любая вербализация может считаться рефлексией [40, с. 480].

Важно, что развитие представлений о рефлексии осуществлялась по двум направлениям. Западная психология в лице структурализма, функционализма, бихевиоризма, гештальтпсихологии, ориентированная на естественнонаучный подход, отрицает понятие рефлексии как излишний для объяснения психических явлений конструкт. И лишь психолог А. Буземан предлагает выделить отдельную область психологической науки: психология рефлексии, которая бы изучала рефлексивные процессы и сознание. По А. Буземану, рефлексия – это любое «перенесение переживания с внешнего мира на самого себя».

Гуманистическая психология, когнитивная психология и др. не отказываются от понятия рефлексии, но редко используют его как объяснительное понятие. Ж.Пиаже исследовал рефлексивность на материале развития мышления у ребенка. Рефлексия для него – логический процесс, характеризующийся знанием о необходимой связи между объектом и воздействием на него, который в дальнейшем концептуализируется в понятие [23, с. 19].

Второе направление изучения рефлексии характерно для отечественной психологии. Рефлексия здесь выступает как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.В.Зейгарник). Рефлексивные свойства характера «наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности».

Подчеркиваются связи рефлексии с мышлением: «мышление – необходимый компонент рефлексии личности и само становится объектом этой рефлексии». Рефлексия выступает как значимый компонент

самопонимания, результатом которого является объяснение «человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы о своем характере, мировоззрении, отношении к себе и другим людям, а также о том, как они понимают его». В бытийном контексте это называется «узнать правду о самом себе» [43, с. 147].

Обращаясь к научным исследованиям, находим, что разные ученые не только дают определения рефлексии, но и рассматривают виды, принципы, механизмы.

По мнению С. Л. Рубенштейна, психическое имеет двоякую форму существования. Объективная форма существования психического выражается в жизни и деятельности: это первичная форма его существования.

Вторая, субъективная, форма существования психического – это рефлексия, интроспекция, самосознание, отражающее психическое в самом себе: это вторичная, генетически более поздняя форма, появившаяся у человека [42, с. 17].

Г. П. Щедровицкий разработал принципы научно-теоретического подхода к рефлексии. Рефлексия им рассматривается и как особый процесс и структура деятельности, и как принцип развертывания схем деятельности. Основой для осуществления рефлексивной деятельности является так называемый *рефлексивный выход*. Индивид «должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию – внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Новая позиция деятеля, характеризующаясь относительно его прежней позиции, будет называться «рефлексивной позицией», а знания, вырабатываемые в ней, будут «рефлексивными знаниями», поскольку они берутся относительно знаний, выработанных в первой позиции». Рефлексивная деятельность при этом

поглощает прежние деятельности субъекта, которые выступают в качестве материала для анализа, и будущую деятельность, которая выступает в качестве проектируемого объекта. Это позволяет рассматривать рефлексивное отношение как вид кооперации между разными индивидами и деятельностями [58, с. 12].

Г.П. Щедровицкий подчеркивает: «Мы мало что поймем в природе и механизмах рефлексии, если будем рассматривать ее как процесс, принадлежащий области и плану сознания. Природа и механизм рефлексии определяются не процессами и механизмами сознания. Природа и механизм рефлексии определяются в первую очередь связью кооперации нескольких актов деятельности; и лишь затем эта связь особым образом «отображается» в сознании» [59, с. 112].

Существенный вклад в исследование психологии рефлексии вносят разработки И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова. Они показывают, что в современной психологии существует три уровня понимания рефлексии: как объяснительного принципа психических явлений, как существенного компонента психических процессов, например творческого мышления, и как предмета специального психологического исследования. Механизм рефлексии понимается как переосмысление и перестройка субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру.

И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов различают четыре типа рефлексии: кооперативную, коммуникативную, личностную, интеллектуальную.

- Коммуникативная - ее объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.

- Личностная - объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

- Интеллектуальная - проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

- Кооперативная – обеспечивает согласованную совместную деятельность [52, с. 38].

Для нас весьма интересным стало исследование доктора психологических наук А.В.Карпова, который выделяет разные модусы рефлексии: «...Рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них». Именно синтез этих модусов составляет ее качественную определенность. Поэтому «рефлексия – это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания».

В связи с этим аспект рефлексии как психического свойства автор предлагает называть рефлексивностью и изучать как независимую переменную в психологических исследованиях. Рефлексия и, соответственно, рефлексивность по направленности бывает интрапсихической – способность к восприятию своей психики, и интерпсихической – способность понимать психику других людей. Другой критерий для различения разных типов рефлексивной деятельности – временной. Рефлексия может быть ситуативной – анализ происходящего и самоконтроль в текущей ситуации, ретроспективной – склонность к анализу уже выполненной деятельности, и перспективной – планирование и прогнозирование [21, с. 45].

А. В. Карпов пишет, что индивидуальная взаимосвязь действий, связанных с обеспечением рефлексивного выхода и различных интеллектуальных актов, представляет собой индивидуальные рефлексивные (метакогнитивные) стратегии, являющиеся основой саморегуляции [21, с. 47].

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является их способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего [48, с. 215].

Характер рефлексии, отмечаемой у человека, в большей мере определяется также особенностями его статусно-ролевых позиций в общностях, членом которых он является.

Интенсивность и полнота по коммуникативной рефлексии постоянно зависят от степени субъективной значимости для него лиц, во взаимодействии с которыми она у него проявляется. Возраст, пол и индивидуальные характеристики личности сказываются на том, какие качества в себе человек подвергает анализу в первую очередь, какие - во вторую, какие - в третью, а мимо каких проходит вовсе, и насколько правильно их оценивает [59, с. 47].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают рефлексию как родовую способность человека, проявляющуюся в обращении сознания на самого себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразовательной деятельности [50, с. 395].

В. А. Сластенин отмечает, что развитие, в частности умственное, в процессе обучения определяется характером получаемых знаний и самой организацией процесса обучения. Знания должны быть систематическими и последовательными как иерархизированные понятия, а также в достаточной степени обобщенными. Обучение должно строиться преимущественно проблемно на диалогической основе, где ученику обеспечивается субъектная

позиция. В конечном итоге развитие личности в процессе обучения обеспечивается тремя факторами: обобщение учащимися своего опыта; осознание (рефлексия) процесса общения, так как рефлексия - важнейший механизм развития; соблюдение этапов самого процесса развития личности [49, с. 146].

Таким образом, можно сделать вывод, что рефлексия есть проявление высокого уровня развития мыслительных процессов. Рефлексия позволяет человеку сознательно регулировать, контролировать свое мышление как с точки зрения его содержания, так и его средств. Рефлексия является фактором продуктивности мыслительной деятельности. Личностную рефлексия выделяют в своих работах И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов. При личностной рефлексии объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

1.2. Особенности формирования личностной рефлексии в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст связан с переходом ребенка к систематическому школьному обучению. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями [17, с. 78].

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, становится доминирующей функцией. В ходе систематического обучения, направленного на усвоение научных знаний, происходит развитие словесно-логического, понятийного мышления, что ведет к перестройке и всех других

познавательных процессов: память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие думающим. Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения и происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности». Л.С. Выготский характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения, т.е. рефлексировать свое поведение [8, с. 438].

Анализируя труды Л. С. Выготского, мы приходим к выводу, что все новообразования младшего школьного возраста можно представить в виде таблицы. Мы разбили новообразования младшего школьного возраста на следующие группы: коммуникативные, когнитивные, новообразования в сфере психического развития, социальные новообразования, которые отображены в таблице 1.

Таблица 1.

Новообразования младшего школьного возраста

Группы новообразований	Виды новообразования
1. Коммуникативные новообразования	- Ориентация на группу сверстников; - развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.
2. Когнитивные новообразования	- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;

	<ul style="list-style-type: none"> - развитие познавательного отношения к действительности; - формирование мотивов учения, развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов.
<p>4. Новообразования в сфере психического развития</p>	<ul style="list-style-type: none"> - рефлексия, анализ, внутренний план действий; - переход от непровольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом; - переход от наглядно–образного мышления к словесно–логическому; - происходит активное интеллектуальное развитие; - становление адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим; - раскрытие индивидуальных особенностей и способностей; - качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности.

Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет

значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат [24, с. 22].

Для нас стала интересна мысль философа И. С. Ладенко в книге «Рефлексия в науке и обучении». Он пишет, что большинство этих позитивных достижений (в первую очередь тех, которые с особенной заботой культивируются взрослыми в детях этого возраста: организованность, самоконтроль, заинтересованное отношение к учению и пр.) внешне могут быть утеряны ребенком на пике глобальной перестройки подросткового возраста. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, поскольку не имела бы необходимых оснований. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста [25, с. 270].

Ведущей в начальной школе является учебная деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают [45, с. 350].

Сформировавшаяся в недрах учебной деятельности рефлексия выступает в роли важнейшего фактора психического развития в младшем школьном возрасте. При этом сама способность рефлексии претерпевает качественные изменения.

Так, в младшем школьном возрасте в рамках ведущей деятельности рефлексия сопряжена, в первую очередь, с учебными действиями контроля и оценки. Интериоризация этих действий позволяет ученику самостоятельно отнестись к осваиваемым умениям и способностям, однако рефлексия этого типа является, скорее, интеллектуалистической и деятельностью, чем личностной. Личностная рефлексия является важнейшим инструментом сознания, она становится способом осознания младшими школьниками как

своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей [56, с. 46].

Одним из важных аспектов развития рефлексии является вопрос генезиса развития рефлексивных средств, который может быть представлен в соотношении с работами Ж. Пиаже. Рефлексивность, по его мнению, появляется в спорах ребенка со сверстниками, в которых ему приходится оценивать логичность собственных и чужих утверждений.

Исходя из его теории, можно выделить три основных этапа в генезисе рефлексии младшего школьника:

- период дооперационного мышления, когда ребенком осознаются только цель и результат собственного действия;
- период конкретных операций, когда происходит осознание временной и функциональной последовательности действий;
- период формальных операций, когда осознаются логические операции, проведенные над собственными действиями [56, с. 64].

Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. в своей статье «Младший школьник как субъект учебной деятельности» составили таблицу «Три слоя учебной деятельности».

Таблица 2.

Три слоя учебной деятельности

Сферы существования рефлексии	Предмет совместной работы учеников и учителя	Субъект учебной деятельности	Механизм порождения рефлексии	Результат совместной работы учеников и учителя
-------------------------------	----------------------------------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------------------------

1.Мышление, деятельность	система научных понятий, общие способы действий	учитель, авторы учебных программ	«формирование в заданных взрослым ситуациях разрыва предметного действия	рефлексивные операции, проявляющиеся в теоретическом способе решения задач
2.Коммуникация, кооперация	позиции участников совместной деятельности	дискутирующий класс; группа, совместно решающая учебную задачу	«просаливание» в субстрате рефлексивного взаимодействия	рефлексия как способность группы различать и координировать позиции; рефлексия как способность ребенка
3.Самосознание	переходы ребенка от одной позиции к другой, от незнания к знанию, от неумелости к умению	Ученик	«выращивание» внутренней определяющей рефлексии	рефлексия как индивидуальная способность к самоизменению, к установлению границ «Я-самости»

Продолжение таблицы 2

сотрудничество

В основание этой таблицы (см. первую вертикальную колонку) авторы положили представление о трех пронизывающих, но не сводимых друг к другу сферах существования рефлексивных процессов:

1. Мышление, направленное на решение задач, нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий. Именно в исследованиях этой сферы сформировалось широко распространенное понимание феномена «рефлексии» как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты.

2. Коммуникация и кооперация, где рефлексия является механизмом выхода в позиции «над», «вне», обеспечивающие координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров.

3. Самосознание, нуждающееся в рефлексии при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не - Я.

Различив три сферы существования рефлексии, авторы расчленили общие представления об учебной деятельности (как месте рождения и развития определяющей рефлексии), и выделили три предмета совместных действий учеников и учителя, трех субъектов этих действий, три их результата. Такое расчленение слоев учебной деятельности представляется авторам эвристичным потому, что они зафиксировали недостроенный пласт учебной деятельности, без которого всякие разговоры о выращивании субъекта учебной деятельности, формировании у младших школьников умения учиться окажутся неконструктивными: только внутри третьего слоя, не существующего отдельно и независимо от двух первых слоев учебной деятельности. Авторы обнаруживают ученика, способного к самоизменению, учащего себя (с помощью учителя и других детей). Выделив третий слой, авторы указали точку роста теории и практики учебной деятельности [13, с. 14].

Исследования В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман показывают, что в учебной деятельности обеспечивается резкий рывок рефлексивного развития

лишь в первом и втором классах, но и к третьему классу показатели рефлексивности обычно выходят на плато, что и указывает на недостроенность интерпсихических условий развития во второй половине младшего школьного возраста [51, с. 35].

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. Именно поэтому особое значение приобретает личностная рефлексия.

Важным новообразованием младшего школьного возраста является личностная рефлексия. Изучение этого новообразования сопряжено с рядом трудностей. Несмотря **на активное** использование этого термина, это понятие не имеет однозначной определенности.

В современной психологии сложилась определенная традиция выделять личностную рефлексия в качестве центрального новообразования младшего школьного периода развития. Трудности в изучении данного новообразования возникают уже при поиске дефиниции этого понятия и выяснении тех психологических фактов, которые с достаточной ясностью характеризовали бы генезис рефлексии в младшем школьном возрасте, как одного из главных психологических оснований построения обучения в начальной школе [59, с. 37].

В связи с исследованиями психологов педагоги - практики приходят к выводу, что рефлексия младших школьников требует систематического и планомерного развития.

Г. А. Цукерман среди приемов развития рефлексивных способностей у учащихся младших классов выделяет следующие: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или графическое изображение изменений, происходящих с учеником в течение урока (дня, недели, месяца); вербальное описание чувств и ощущений, протекающих в

различных образовательных ситуациях; использование игры-метафоры, где в иносказательной форме ученик рассказывает о себе и своей группе, выслушивает рассказы других участников о нем.

В целом рефлексия в образовательном процессе представляет собой механизм обратной связи о качестве хода и результатов образовательного процесса, особенно учения и развития ученика. Учителям необходимо на различных этапах образовательного процесса задавать рефлексивные вопросы, в зависимости от того, какие цели реализуются педагогом вместе с учениками и какого вида рефлексия необходима.

С практической точки зрения важно, чтобы учитель не только уяснил для себя характер задавания рефлексивных вопросов, но и точно мог их конструировать в зависимости от целей рефлексии [57, с. 24].

На основе работ Г. А. Цукерман мы разбили рефлексивные вопросы в зависимости от целей рефлексии: выявление хода учения, оценка полученного результата учебной деятельности и его коррекция, корректировка межличностной коммуникации учеников. (см. таблицу 3.)

Таблица 3.

Виды рефлексивных вопросов в учебной деятельности младших школьников

Виды вопросов	Вопрос
1. Вопросы, направленные на выявление хода учения	<ul style="list-style-type: none"> - Какие уже имеющиеся у тебя знания понадобились в решении задачи (или на уроке)? - Кто и как тебе помогал на уроке при решении задач? - Благодаря каким инструментам ты нашел решение? - Какие способы и приемы работы ты

	использовал на уроке (составлял таблицу, рисовал схему, составлял тезисы и т.д.)?
2. Вопросы, направленные на оценку полученного результата учебной деятельности и его коррекция	<ul style="list-style-type: none"> - Что изменил бы в своих действиях на уроке? - Что бы ты изменил на уроке в последующем? - Что тебе понравилось на уроке больше всего?
3. Вопросы, направленные на корректировку межличностной коммуникации учеников	<ul style="list-style-type: none"> - С кем тебе было интереснее всего работать в паре (группе)? Почему? - Почему для решения поставленной задачи вам необходимо было работать в группе?

При этом формы рефлексии могут быть различными. И. В. Дубровина выделяет устную и письменную рефлексию. С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов выделяют индивидуальную и групповую рефлексию. На основе их работ мы составили схему «Формы рефлексии».

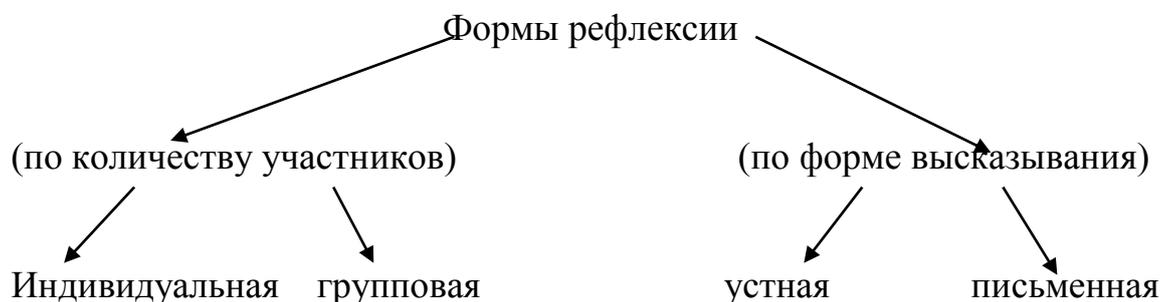


Рис. 1 Формы рефлексии

При реализации групповой рефлексии ученики могут выражать обобщенное мнение от каждой микрогруппы или все высказываться «по кругу» и т.д.

Устная рефлексия имеет своей целью обнаружение собственной позиции, её соотнесение с мнениями других людей. Часто школьники говорят о том, что выражение своих мыслей в форме повествования, диалога или вопросов помогает прояснить некоторые значимые проблемы.

И. В. Дубровина отмечает, что наиболее важной для развития личности является письменная рефлексия. Можно выделить несколько наиболее известных форм письменной рефлексии:

1. Эссе - как произведение небольшого объёма, раскрывающее конкретную тему, и имеющее подчёркнуто субъективную трактовку, свободную композицию, ориентацию на разговорную речь, склонность к парадоксам. Написание эссе призвано обратить учащегося к своему опыту во всех его противоречиях по определённому вопросу.

2. «Бортовой журнал» - форма фиксации информации с помощью ключевых слов, графических моделей, кратких предложений и умозаключений, вопросов. В качестве задаваемых преподавателем частей «Бортового журнала», которые будут заполняться учащимися, могут быть: ключевые понятия темы, связи, которые может установить ученик, важные вопросы.

3. Письменное интервью – вариант групповой письменной рефлексии в форме вопросов и ответов участников группы. Данный способ позволяет в достаточно короткий промежуток времени провести письменную рефлексию с целью взаимобмена мнениями.

4. Стихотворные формы (например: синквейн – пятистишие) – это способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление.

5. Различные виды дневников: обычный дневник, дневник - художественный альбом, двухчастный дневник (в одной графе – наблюдаемые факты, цитаты из высказываний, в другой - комментарии), читательский дневник и др.

В отличие от эссе и «Бортового журнала», дневник ведётся в течение длительного промежутка времени и позволяет ученику осуществить более вдумчивую рефлексию, отслеживая как непосредственный процесс, так и сравнивая свои действия во времени («отложенная» рефлексия) [15, с. 35].

Проектирование образовательного процесса на основе рефлексии, а не прост о фрагментарное использование рефлексии представляет собой отдельную и довольно непростую задачу. Ее осуществление важно как минимум с двух точек зрения: развития личностно ориентированного образования и дальнейшего исследования самой рефлексии. [60,с. 34]

Ряд американских психологов: Ч. Темпл, Дж. Стил, К. Мередит выделяют основные правила обучения письменной рефлексии:

1. Регулярная возможность писать.

2. Выбор интересной темы для письма.

3. Наличие образцов.

4. Читательская аудитория. Учащиеся должны понимать, что написанный ими текст востребован другими.

5. Привычка править. Понимание того факта, что любой текст может быть скорректирован самим писателем в любое время.

6. Помощь друзей. Возможность делиться написанным [54, с. 28].

Таким образом, в рамках внутренней (внутрисубъектной) индивидуализации образовательного процесса ученик, овладевая рефлексией познавательных стратегий, становится *субъектом собственного учения и развития*, с большей степенью осознанности и самоорганизации влияя на построение и реализацию своей образовательной траектории (жизненного пути в школе), поэтому важно развивать личностную

рефлексию, особенно в сензитивный период развития этого механизма самопознания – возрастной период младшего школьника.

В основе продуктивности развития рефлексии лежит несколько компонентов (критериев), наиболее важными из которых является *самостоятельность* (кто создатель, инициатор, хозяин, автор) и *новизна*. При этом второй компонент условно вносит чуть меньший вклад в продуктивность в рамках именно образовательного контекста, так как открытие нового субъективно чрезвычайно важно для личности (ее становления, формирования, развития), но почти всегда является квазиоткрытием.

Прокомментируем реализацию каждого из компонентов в образовательной практике. Относительно первого компонента может быть ситуация, когда учитель осуществляет рефлексивное комментирование, например, хода решения задач (то, как он думал) или объясняет ученику то, как школьник что-либо делал: «Хочешь, я расскажу тебе, как ты действовал?» Ученик в этой ситуации вынужден сравнивать все, что рассказывал педагог, с тем, что происходило в его опыте; в этом случае он вынужден инициировать собственные рефлексивные процессы. Такая *рефлексия репродуктивна, так как она как бы следует «поверх» схемы, заданной учителем*, и является в некоторой степени копирующей, хотя в любом случае очень важной и нужной деятельностью. Именно с такого рода рефлексии и надо начинать развитие сложных форм рефлексивной деятельности, особенно у школьников начальных классов, пока осознанность их учения слабо развита. Не имея какой-либо схемы рефлексии, младшие школьники не могут ее целенаправленно и структурно реализовать.

Относительно второго компонента. Чаще всего, если ученик осознал что-либо в своем индивидуальном опыте, то это приводит к иным возможностям в его дальнейшей деятельности (потенциально или реально),

и это само по себе продуктивно. Но может быть так, что ученик, задумываясь, например, о том, как он решал задачу, осознал те действия, которые ему хорошо известны. Тогда в его опыте не произошло ничего нового, он просто убедился в том, что и так знал, то есть приращения опыта не случилось. Если же ученик обнаружил новое действие, способ или нашел новый смысл своим действиям и т.д., то такая деятельность может быть продуктивной (приводить к развитию опыта, новообразованиям) [48, с. 126].

Полностью продуктивной рефлексия может быть, если ученик рефлексиирует самостоятельно, и при этом его самонаблюдения дают ему новые знания о себе. В случаях же когда школьник самостоятельно рефлексиирует, но при этом не открывает новых знаний о себе или когда ему сообщаются новые знания, которые проверяются рефлексией, - имеет место в большей степени репродуктивная рефлексия.

Обсуждаемые выше различия в качестве рефлексии могут быть очень полезны для развития *субъектности* ученика, в том числе и относительно самой рефлексивной деятельности, так как она обладает важнейшим управленческим началом для саморегуляции, самоорганизации, саморазвития и самореализации школьника.

Формирование и развитие рефлексивной деятельности младшего школьника следует начинать с анализа учениками их *внешних действий* и задания схемы анализа учителем [59, с. 86].

На основе исследований И. Н. Семенова, можно сказать, что переход от репродуктивной рефлексии к продуктивной кратко выглядит следующим образом:

- Анализ учениками различных внешних действий.
- Комментарий учителем ключевых действий, которые осуществляются в процессе решения задач, различных творческих видов деятельности. Учащиеся при этом наблюдают, слушают и задают вопросы:

зачем, как именно, что это даст? (Возможные вопросы предварительно обсуждаются с учениками).

- Работа ученика с листом планирования и анализа познавательной стратегии. В таком листе в произвольном порядке указан набор ключевых действий внешних и внутренних. Ученику предлагается выбрать (отметить цифрами) порядок своих действий (а также самостоятельно расширить их арсенал), таким образом, спланировать свою деятельность. Затем, после реализации учебной задачи, ученику предлагается подобный лист, где нужно проанализировать, всё ли так осуществлялось.

- Затем учителя переходят к работе со специализированными вопросниками для выявления познавательных стратегий. Поначалу они содержат вопросы, которые специализированы применительно к конкретной учебной цели и виду деятельности (например, вопросник для выявления стратегии чтения учебного текста).

- В завершение ученики работают самостоятельно с неспецифическими вопросниками выявления познавательных стратегий полностью самостоятельно.

Так как обсуждаемая выше система действий больше направлена на развитие первого компонента (самостоятельности), на каждом этапе развития рефлексии полезно задавать ученикам важный вопрос: «Что нового вы осознали, открыли, поняли относительно своих действий (интеллектуальная рефлексия), самого себя (личностная рефлексия), других людей (коммуникативная)?» Он будет способствовать развитию обоих компонентов продуктивной, качественной рефлексии (самостоятельности и новизны) [47, с. 26].

Важно отметить, что для развития продуктивной личностной рефлексии полезно формировать у школьников *метакогнитивную осведомленность*, особенно действия по наименованию того, что рефлексировается. Именно с этим связано то, что дети легче рефлексировать

свои внешние действия, а затем известные им предметные действия и сложнее рефлексиируют действия и операции внутреннего плана действия. Аналогичная ситуация происходит и в области личностной рефлексии: легче осознаются те качества (свойства, черты и т.д.), которые детям известны [52, с. 12].

Таким образом, в области рефлексии проявляется важная закономерность: легче осознаются те структуры индивидуального опыта, наименование которых известно субъекту, при этом сначала внешние, а затем внутренние. Именно в этой логике следует развивать рефлексивную деятельность учеников. Сначала важно сделать так, чтобы для учеников стало актуальным наименование тех действий, которые они самостоятельно хотят развить. Метакогнитивную осведомленность лучше формировать эвристически [33, с. 71].

Следующим важным основанием в формировании личностной рефлексии младшего школьника, может быть ее *конструктивность*. Она может приводить к созиданию или же к личностному напряжению, что, конечно же, неконструктивно. Если в ходе учебной деятельности ученики рефлексиируют сложности и одновременно способы их решения, то такая рефлексия является конструктивной [48, с. 36].

А.В. Карпов пишет, что не всегда развитие рефлексивности приводит к эффективным результатам деятельности; отмечает, что часто высокорефлексивные люди обладают более высокой тревожностью. Он также указывает на то, что низкорефлексивные и высокорефлексивные люди показывают различные способы выхода из личностного кризиса [21, с. 50].

Анализ этапов формирования личностной рефлексии младшего школьника в разных исследованиях показал, что в случае, если школьники осознают препятствия в решении любых учебных задач (в широком смысле), а затем приходят к рефлексии имеющихся у них стратегий в сравнении с успешной стратегией (нормативной стратегией или

обобщенной стратегией на основе успешного опыта других учеников), то сложностей с личностной напряженностью не возникает. Это объясняется тем, что ученики самостоятельно узнают, в чем сложность и как ее решать, что *приводит их к успешному учению и саморазвитию*, а успех, как известно, порождает успех. Тогда сложность перестает быть проблемой, превращается в интересную задачу. В случае если ученик не знал, как ее решать и самостоятельно нашел способ, осознавая свой успех, это может стать поводом для развития «азарта и жажды знаний». Важно отметить, что при подобной организации личностной рефлексии многократно возрастает мотивация к учению, что способствует продолжению школьником своего образования на долгие годы [43, с. 47].

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что в образовательном процессе необходимо формировать и развивать продуктивно-конструктивную многоуровневую личностную рефлексивность. В таком типе личностно ориентированного образования может происходить бескризисное и обогащающее развитие самости (субъектности) и уникальности школьников.

1.3. Читательский дневник как средство формирования личностной рефлексии младших школьников

В начальных классах на первом плане стоит задача воспитания любви к книге, потребности в чтении, формирование устойчивого интереса к литературе. В.А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» пишет: «Я видел важную воспитательную задачу в том, чтобы каждый мальчик, каждая девочка, кончая начальную школу, стремились к уединению с книгой — к раздумьям и размышлениям. Уединение — это не одиночество. Это начало самовоспитания мыслей, чувств, убеждений, взглядов. Оно возможно только при условии, когда книга входит в жизнь маленького человека как духовная потребность» [53, с. 206].

Педагог Ю. К. Бабанский отмечал, что без регулярного чтения нет и не может быть гармонично развитой личности, не говоря уже о том, насколько важен навык осознанного чтения [1, с. 46].

Психолог А.А. Леонтьев выделяет следующие основные направления руководства чтением с социально-психологической точки зрения:

- 1) Воспитание потребности в чтении;
- 2) расширение содержания чтения и направленности читательских интересов;
- 3) совершенствование культуры чтения;
- 4) организация информационного потока, целевая ориентация определенного типа книги на определенную категорию читателей [28, с. 42].

На каждом этапе литературного образования реализуются все эти направления, однако каждый этап имеет и свои специфические задачи.

И. В. Дубровина отмечает, что наиболее важной для развития личности является письменная рефлексия. Одной из форм формирования письменной рефлексии является читательский дневник.

Читательский дневник – это способ продолжительного сохранения информации о прочитанных книгах, один из методов углубленного восприятия художественной литературы, способ развития мышления и письменной речи школьников [10, с. 151].

Читательский дневник, дающий возможность длительного наблюдения за чтением учащихся, их литературным развитием, особенно активно пропагандировался педагогами начала XX в (Ц. П. Балталон, К. А. Абакумов). Однако строго оговоренная структура дневников, формальный подход к работе с ними, не учитывавший возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, во многом способствовали дискредитации данной формы работы [2, с. 128].

В начальных классах школьники с удовольствием работают с читательскими дневниками, если учитель подходит к этой работе творчески,

не сковывает их инициативы. Читательские дневники — это чаще всего красочно оформленные альбомы, в которых основное место занимают иллюстрации к прочитанным книгам, краткие аннотации, отрывки из произведений, списки литературы для внеклассного чтения, литературные игры (ребусы, кроссворды, викторины), задания к урокам внеклассного чтения [5, с. 63].

Работа с книгой требует умения читать, записывать свои мысли о прочитанном, делать выписки из текста.

Выписки помогают лучше усвоить содержание книги, оценить, надолго запомнить её. Выписки могут быть дословными (цитатам), или свободными, когда мысли автора излагаются читателем самостоятельно. Большие отрывки текста, которые трудно цитировать полностью, надо стараться записать своими словами [32, с. 26].

Просматривая свой читательский дневник, время от времени, можно заметить, книги каких авторов и жанров больше всего нравятся и целенаправленно брать их в библиотеке. Дневник поможет обращать внимание, как на авторов книг, так и на художников – иллюстраторов. Он поможет учащемуся легче ориентироваться в книгах для чтения [34, с. 68].

Т. П. Сальникова выделяет следующие цели ведения читательского дневника:

1. Формирование коммуникативной компетентности на уровне письменной коммуникации;
2. совершенствование читательских умений школьников;
3. оформление мысли в форме стандартных продуктов, представление результатов обработки информации;
4. создание текста, содержащего аргументацию;
5. изложение с учетом норм оформления и предъявления своего текста;
6. формирование навыков продуктивного чтения [44, с. 86].

Читательский дневник ведётся в течение длительного промежутка времени и позволяет ученику осуществить более вдумчивую рефлексию, отслеживая как непосредственный процесс, так и сравнивая свои действия во времени («отложенная» рефлексия) [5, с. 34].

Работать с книгой ребенок учится с первого школьного дня на всех уроках. По азбуке дети обучаются грамоте. Читая тексты учебных книг, овладевают умением понимать прочитанное. С первой учебной недели параллельно с обучением чтению по азбуке и учебным книгам учитель может ввести детей в большой мир литературы: познакомить с широким кругом доступных книг, предложить заниматься чтением литературы регулярно, с использованием заданий читательского дневника.

Прежде всего перед учителем стоит цель по формированию у первоклассников индивидуального опыта самостоятельного чтения. Учитель знакомит с требованиями к навыку чтения, показывает далекие цели, правила работы с книгой и некоторые приемы чтения.

К работе привлекаются родители. Для них проводится консультация по работе с дневником. Дневник предусматривает ежедневное чтение, отмечает М. И. Оморокова, которое первоначально находится под постоянным контролем родителей, учителя, так как они могут оказать своевременную помощь и поддержку в овладении чтением. Особое внимание следует уделить в первом классе процессу самого чтения. Здесь предполагается целенаправленная методика работы по работе с книгой. Эта работа начинается в первом классе, во втором – расширяется, а в третьем и четвертом – совершенствуется.

Читая каждый день, ребенок постепенно приобретет навыки читателя, научится ориентироваться в мире книг. Наряду с чтением предлагается занимательный материал и творческие задания. Дети могут проявить самостоятельность при выполнении заданий.

Предложенный учителем занимательный материал к тексту может явиться стимулом к поиску подобных заданий, а также к самостоятельному составлению их, т. е. развитию творческих способностей.

Чтение в течение учебного года рефлексруется ежемесячно с помощью старших, результаты отмечаются в таблице. Таким образом, ребенок имеет возможность реально наблюдать свои читательские достижения. В итоге учитель предлагает детям продолжать чтение и летом.

Во второй классе продолжается работа, начатая в первом классе. Ученики уже имеют навыки самостоятельного чтения. Родители привлекаются только для контроля ежедневного чтения. Включается новое задание: научиться письменно рассказывать о том, почему понравилось прочитанное произведение. Учитель руководит этой работой. На этапе рефлексии вводится самозамер скорости чтения.

В третьем классе идет дальнейшая работа по формированию читателя. Наряду со знакомыми заданиями и советами учителям предлагается вводить новую рубрику “Читателю на заметку”, включающую краткие литературные сведения о стилях и типах письменного текста, а также задания на развитие устной речи. Рефлексия направлена не только на чтение вслух, но и на чтение про себя.

В четвертом классе формирование читателя расширяется, углубляется, усложняется. Вводятся рубрики типа: “Проба пера”, “Для любознательных”.

На протяжении четырех лет самым активным участником формирования грамотного чтения является ученик. И вот на этапе рефлексии в четвертом классе результаты покажут уровень готовности ученика к работе в пятом классе.

Изложенная выше система работы учителя начальных классов с читательским дневником дает своевременную поддержку юному читателю, личная заинтересованность учителя и родителей младшего школьника

позволит ребенку полюбить книгу и процесс чтения, повысить качество чтения, расширить кругозор читателя, развить его творческие способности [34, с. 56].

По рекомендациям М. И. Омороковой, освещенных в книге «Совершенствование чтения младших школьников» за основу читательского дневника берется тетрадь в клетку. На обложке нужно написать: «Читательский дневник», имя и фамилию владельца, класс. Оформить обложку (например: рисунками к книгам) можно по своему усмотрению. В начале дневника можно записать или вклеить список книг для чтения и различные Памятки – подсказки («Учись читать правильно», «Как рассказывать о книге?» и т. д.).

Заполнять дневник лучше сразу после того как школьник прочтет книгу или же на следующий день. В этом случае воспоминания будут свежи, и, в случае необходимости, можно обратиться к книге. А через некоторое время нужно обязательно пролистать дневник – тогда знания и впечатления закрепятся в памяти [34, с. 104].

В методической литературе четко не описана структура ведения читательского дневника. По отдельным программам есть методические рекомендации к его ведению.

По рекомендациям М. И. Омороковой, которая является автором учебников по литературному чтению по программе «Школа XXI века», предлагается делать записи в читательском дневнике в таблице.

Таблица 4.

Форма ведения читательского дневника по рекомендациям
М. И. Омороковой

а	Дат	Автор и название книги	Время чтения (в минутах) (в	Роспись родителей)
---	-----	------------------------	-----------------------------	--------------------

Если книга понравилась, то можно нарисовать понравившегося героя или вклеить картинку – раскраску с ним, ученик может найти и приклеить портрет автора книги, написать его полное имя и отчество.

Если книга очень понравилась, то учителю для детей можно дать задания:

- Создать рисунки, иллюстрации (или комиксы) на основе прочитанного;
- придумать загадки или ребусы о героях;
- составить кроссворд по прочитанному;
- написать и «послать» в дневнике письмо героям или автору книги;
- узнать и записать интересные факты из биографии писателя.

Необходимо отметить, что такая форма ведения читательского дневника не отвечает целям его ведения. При такой форме ведения у учащихся нет возможности для полного анализа произведения, выявления личностной позиции. Такой читательский дневник выполняет только функцию контроля чтения.

На наш взгляд, к концу начальной школы благодаря ведению читательского дневника, как средства формирования личностной рефлексии, дети становятся более опытными читателями.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1

Анализ литературы показал, что рефлексия есть проявление высокого уровня развития мыслительных процессов. Рефлексия позволяет человеку сознательно регулировать, контролировать свое мышление как с точки зрения его содержания, так и его средств. Рефлексия является фактором продуктивности мыслительной деятельности. Личностную рефлексия выделяют в своих работах И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов. При личностной рефлексии объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

Анализ этапов формирования личностной рефлексии младшего школьника в разных исследованиях показал, что в образовательном процессе необходимо формировать и развивать продуктивно-конструктивную многоуровневую личностную рефлексия. В таком типе личностно ориентированного образования может происходить бескризисное и обогащающее развитие самости (субъектности) и уникальности школьников. При этом наиболее удачной формой развития личностной рефлексии на уроках литературы является читательский дневник.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО –ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ И АНАЛИЗ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы

С целью проверки гипотезы исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 19 города Абакана, республики Хакасия в 3 «Б» классе (20 человек).

Опытно-экспериментальная работа состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы стало выявление уровня сформированности личностной рефлексии у третьеклассников.

Для выявления уровня сформированности личностной рефлексии была использована методика - «Какой Я?» Р. С. Немова. (см. приложение 2) Данная методика позволяла выявить уровень самооценки младших школьников. Так же нами была проведена методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда (см. приложение 1.) Данная методика позволила выявить уровни сформированности рефлексивной функции младших школьников.

Совокупность результатов позволила выявить актуальный уровень сформированности личностной рефлексии младших школьников.

Анализ полученных данных по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда показал следующие результаты. Учащимся за 12 минут предлагалось дать 20 различных ответов на вопрос «Кто я?», располагая ответы в любом порядке, в любых выражениях и фразах и образах русского языка. Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью метода контент-анализа. Так, 1 ученик (5%) имеет крайне низкий уровень сформированности рефлексивной функции, 15 учеников (75%) имеют низкий уровень сформированности рефлексивной функции, 4 ученика (20%) имеют

средний уровень сформированности рефлексивной функции. У учащихся преобладают однотипные ответы. Чаще всего употребляются существительные, реже прилагательные, глаголы и причастные обороты не употребляются. Чаще всего испытуемые себя рассматривают с трех позиций: социальная роль в семье (сын, дочь, брат, внук и т. д.); товарищеские взаимоотношения (друг, товарищ); процесс обучения (ученик, школьник).

Также рефлексиируются личностные качества (добрый, хороший, ответственный и т. д.), некоторые черты внешности (красивый, симпатичный).

Учащиеся испытывали трудности в оценки себя и своих нравственных качеств. Также для низкого уровня характерно до 10 предъявлений, что показывает не полный анализ своего внутреннего мира.

Результаты отображены на рисунке 1. (см. приложение)

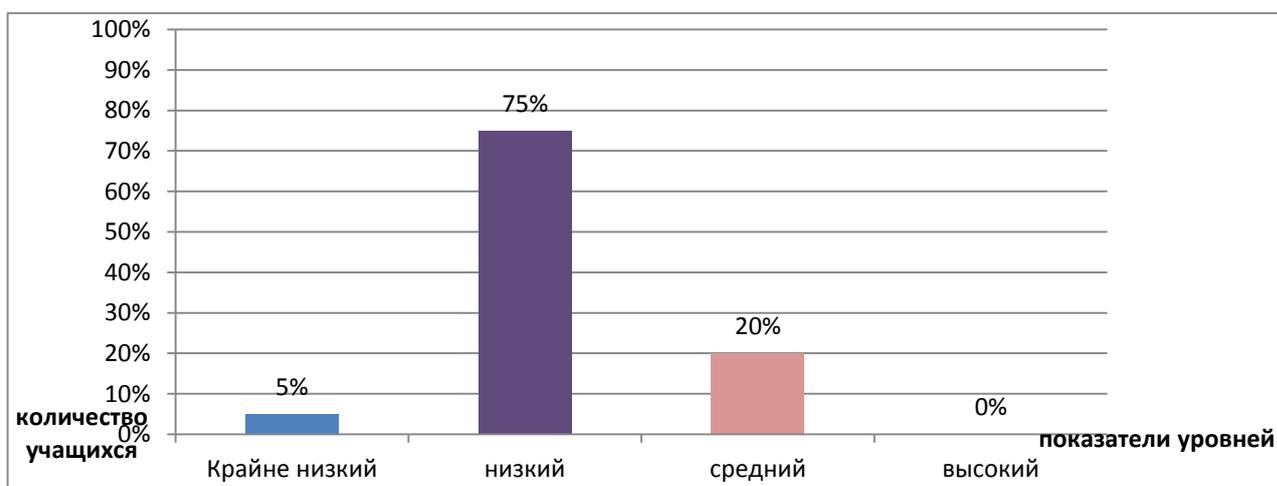


Рис. 1. Показатель уровней сформированности рефлексивной функции младших школьников по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда на констатирующем этапе

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что у учащихся третьего класса преобладает низкий уровень сформированности рефлексивной функции.

Анализ результатов по методике «Какой я?» Р. С. Немова, позволил выявить уровень самооценки младших школьников. Экспериментатор, пользуясь протоколом, спрашивал у учеников, как они сами себя воспринимают и оценивают по десяти различным положительным качествам личности (хороший, добрый, аккуратный, послушный, умный, внимательный, вежливый, трудолюбивый, честный, умелый (способный)). Оценки, предлагаемые ребёнком самому себе, проставляются экспериментатором в соответствующих колонках протокола, а затем переводятся в баллы. Получились следующие результаты: у 3 учащихся (15%) выявлен высокий уровень самооценки, 10 учащихся (50%) имеют средний уровень самооценки, 7 учащихся (35%) имеют низкий уровень самооценки. (См.: рисунок 2.).

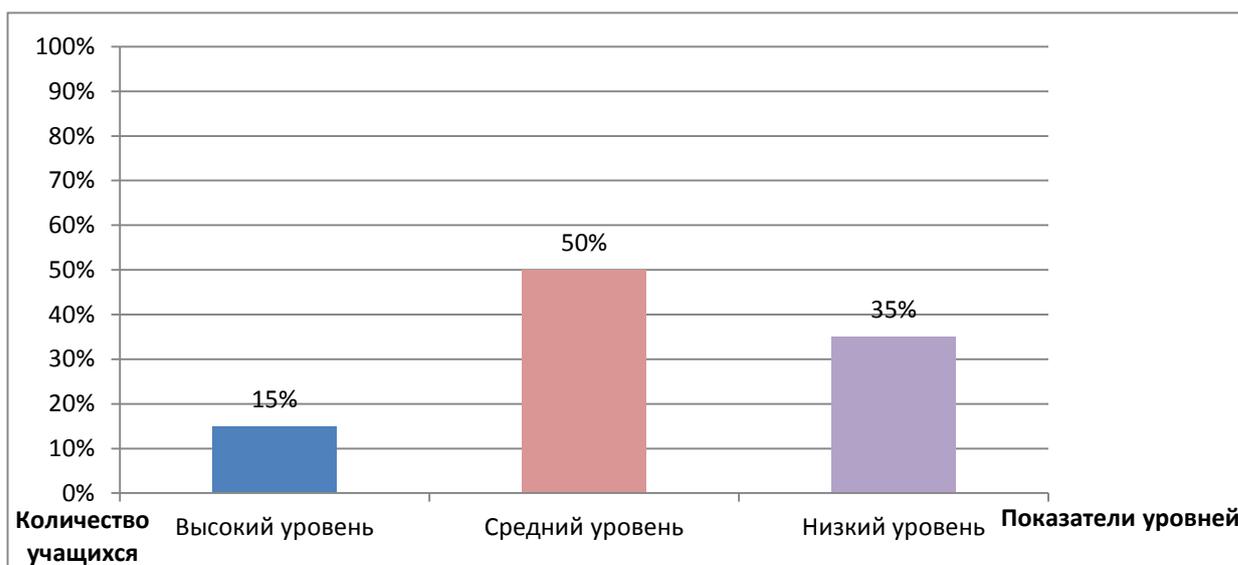


Рис. 2. Показатель уровней самооценки учащихся третьего класса на констатирующем этапе по методике «Какой я?» Р. С. Немова

Таким образом, можно сделать вывод, что у учащихся преобладает средний уровень развития самооценки, что говорит о не всегда адекватной оценке своих поступков и состояний. Чаще всего восприятие себя и окружающего мира позитивное.

Согласно учебным требованиям по программе «Школа XXI века» (автор Л. А. Ефросинина) дети вели читательские дневники, включающие следующие вопросы:

1. Ф.И.О. автора.
2. Жанр произведения.
3. Название произведения.
4. Перечисли героев произведения.
5. Составь модель обложки для этого произведения.
6. Напиши, чему тебя научило это произведение.

В данной структуре последний пункт позволял ребенку включить личностную рефлексию, описать свои впечатления, мысли, эмоции, обозначить свое отношение к произведению. Оценка дневниковых записей велась по следующим критериям: правильность оценки произведения в связи с его смысловым содержанием, умение выделить главную мысль произведения, умение выявить воспитательное значение произведения, умение переосмыслить поступки героев и найти связи поступков, событий героев в собственной жизни. Здесь же мы оценивали понимание ребенком и анализ авторской позиции, а также понимание нравственного значения произведения. Важным для нас была и образность речи ребенка.

Так, результаты показали следующее. Дети не могут дать полный анализ произведению, не всегда видят нравственное значение этого произведения. Анализ продуктов рефлексивной деятельности мы представили в таблице 6.

Таблица 6.

Анализ записей читательских дневников учащихся

Вопрос дневника	Записи учащихся
1. Напиши	Андрей Т.: « <i>Это стихотворение научило меня</i>

	Илья Ш.: <i>«Это стихотворение научило меня видеть красоту русской природы.»</i> (А. С. Пушкин «Вот север, тучи нагоня...»)
	Влад И.: <i>«Это произведение научило меня любви к храбрым животным, которые защищают своих детёнышей.»</i> (И. С. Тургенев «Воробей»).
, чему тебя научило это произведение.	<i>любить своих близких.</i> (А. С. Пушкин «Няне»).
	Диана Б.: <i>«Эта басня научила меня не слушать лесть других о себе.»</i> (И. А. Крылов «Ворона и лисица»).
	Максим Ж.: <i>«Эта сказка научила меня не хвастаться своими поступками.»</i> (В. Гаршин «Лягушка – путешественница»).

Проанализировав записи читательских дневников учащихся, можно сделать вывод, что ответы учащихся отличаются однотипностью. Учащиеся не всегда полностью раскрывают нравственное значение произведения и, как правило, записывают не личные размышления, а итог, подведенный с учителем в классе, в процессе общей работы над произведением.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что у учащихся третьего класса преобладает низкий уровень сформированности личностной рефлексии. Необходимо проводить работу по формированию личностной рефлексии у учащихся данного класса. Т. к. личностная рефлексия является важным новообразованием младшего школьного возраста, она является необходимым механизмом для развития коммуникативной компетенции, развития личности ребенка. Также она несет

важные воспитательные задачи: воспитание вдумчивого читателя, который анализирует прочитанное, соотнося со своим жизненным опытом.

2.2 Формирующий этап опытно-экспериментальной работы

Читательский дневник – это способ продолжительного сохранения информации о прочитанных книгах, один из методов углубленного восприятия художественной литературы, способ развития мышления и письменной речи школьников [10, с.151].

Читательский дневник ведётся в течение длительного промежутка времени и позволяет ученику осуществить более рефлексивную, отслеживая как непосредственный процесс, так и сравнивая свои действия во времени («отложенная» рефлексия).

В методической литературе четко не описана структура ведения читательского дневника. По отдельным программам есть методические рекомендации к его ведению.

Читательский дневник является важной и необходимой формой работы на уроках литературного чтения. При помощи него можно и необходимо формировать личностную рефлексивную младших школьников.

Целью формирующего этапа было формирование личностной рефлексии у учащихся третьего класса на уроках литературного чтения при помощи использования читательского дневника.

Важнейшими условиями формирования личностной рефлексии учащихся мы выдвинули следующие:

1. Систематичность ведения читательского дневника;
2. Расширение содержания читательского дневника в связи с особенностями развития личностной рефлексии.

Нами была разработана и предложена форма ведения читательского дневника, которая соответствует требованиям для развития личностной рефлексии младших школьников. (см. приложение 3.) Наряду с традиционными пунктами читательского дневника (ФИО автора, жанр,

название, краткое содержание, пословица к данной теме, составить модель обложки), которые необходимы для развития литературоведческой компетенции, в него были включены дополнительные пункты для развития личностной рефлексии младших школьников.

Пункты читательского дневника, направленные на развитие личностной рефлексии младших школьников:

1. Назови героев произведения, которых ты хотел бы отметить. Этот пункт необходим для развития навыков оценки героев и их поступков. Ценность этого пункта в том, что учащимся требуется записать и дать оценку не всем героям произведения, а только тем которые им понравились. Тем самым они могут высказать свою личную точку зрения к данным героям, соотнести себя и свои поступки с конкретным героем и его поступками. Тем самым «увидеть себя со стороны» и скорректировать свое поведение.

2. Пункт «твое отношение к произведению» помогает детям соотнести нравственную составляющую этого произведения со своим личным жизненным опытом и высказать личную точку зрения на произведение и аргументировать ее.

3. Придумай свое название этому произведению. Этот пункт необходим для формирования навыков выделения главной темы произведения.

4. Чему тебя научило это произведение. Этот пункт несет в себе очень важные воспитательные задачи. Учащийся анализирует авторскую позицию и соотносит со своим жизненным опытом. Учитель может отследить, правильно ли ребенок понял нравственное значение произведения, все ли воспитательные возможности произведения он выделил.

Работа по формированию личностной рефлексии младших школьников через ведение читательского дневника проходила в три этапа: вводный, основной, рефлексивный.

Этапы работы над читательским дневником, как средством формирования личностной рефлексии:

1. Вводный этап:

Подготовительная работа учителя состояла в составлении памяток по работе с читательским дневником и анализу литературного героя, которые были приклеены на обложку тетради. Данные памятки составлены для учащихся для предотвращения возможных трудностей при работе с читательским дневником. Также они способствуют более полному формированию рефлексивных навыков ребёнка, более полному пониманию характера героя, пополнению активного словарного запаса учащихся.

Памятка для работы с читательским дневником.

Прежде чем начать работу с читательским дневником, прочитай внимательно произведение несколько раз.

Заполнить читательский дневник необходимо в этот же день, пока еще свежи воспоминания и чувства о прочитанном.

1. Запиши фамилию, имя и отчество автора полностью. Не сокращай! Знание полного имени говорит об уважении к личности автора.

2. Укажи жанр и название произведения. Не забудь название произведения записать в кавычках!

3. Напиши 5-6 в предложениях краткое содержание произведения. Пиши те события, которые для тебя являются главными.

4. Запиши героев, произведения, которых ты хотел бы отметить и дай им краткую характеристику. Для этого используй памятку по анализу литературного героя.

5. Напиши твое отношение к этому произведению. Пиши только свои мысли и чувства, которые у тебя вызвало это произведение. Пиши честно! Даже если тебе произведение не понравилось, аргументируй свою точку зрения.

6. Подбери пословицу к теме данного произведения.

7. Придумай свое название произведения. Помни, название должно быть записано в кавычках!
8. Составить модель обложки произведения.
9. Запиши, чему тебя научило это произведение.

Памятка для анализа литературного героя

1. Прочитай внимательно произведение несколько раз.
2. Выбери героев произведения, которых ты хотел бы отметить.
3. Какими качествами (положительными или отрицательными) обладает данный герой?
4. Какие качества героя присущи и тебе тоже? А какими из них тебе хотелось бы обладать?
5. Найди в тексте и прочитай отрывок, в котором наиболее полно раскрывается данная черта характера героя.
6. Выбери из предложенных качеств те, которые более точно характеризуют героя:

Аккуратность, безрассудство, беспощадность, благородство, болтливость, вежливость, великодушие, внимательность, выносливость, высокомерие, глупость, гордость, грубость, деликатность, дерзость, доброта, доброжелательность, добросовестность, доверчивость, жадность, жестокость, зависть, зазнайство, застенчивость, злопамятность, искренность, коварство, красноречие, легкомыслие, лень, лживость, любознательность, любопытство, мстительность, наивность, настойчивость, неблагодарность, невежество, нежность, независимость, неряшливость, отвага, общительность, отзывчивость, подлость, покорность, правдивость, предательство, привередливость, простота, равнодушие, рассудительность, робость, самостоятельность, скромность, скупость, смелость, сострадание, старательность, стыдливость, трудолюбие, трусость, хитрость, честность, чуткость, щедрость.

7. Вспомни прочитанные ранее произведения, герои которых обладали схожими качествами, и запиши их.

8. Опиши героя в своем читательском дневнике.

На вводном занятии для учащихся с коллективным разбором одного произведения (стихотворение С. А. Есенина «Я покинул родимый дом...») были проработаны все пункты читательского дневника в совместной групповой деятельности с целью обучения детей и родителей данной работе.

Фрагмент вводного занятия с коллективным разбором произведения С. А. Есенина «Я покинул родимый дом...» (см. в таблице 7).

Цель: на примере одного произведения обучить детей работе с читательским дневником.

Таблица 7

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>После прочтения стихотворения и его полного анализа учащиеся коллективно под руководством учителя начинают заполнять читательский дневник. Учитель пишет на доске, учащиеся в своих тетрадях.</p> <p>- Откройте ваши читательские дневники. Прочитайте, что нам необходимо написать в первом пункте читательского дневника?</p> <p>- Запишите жанр этого произведения и его название.</p> <p>- Раз автор не дал ему название, то как мы его запишем?</p>	<p>Учащиеся открывают читательские дневники, читают памятки по его заполнению.</p> <p>- В первом пункте нам необходимо записать фамилию, имя и отчество автора. Сергей Александрович Есенин.</p> <p>- Это стихотворение, но автор не дал ему названия.</p> <p>- Записывается первая строчка стихотворения и</p>

<p>- А теперь сформулируйте, о чем идет речь в этом произведении? (Учитель обобщая ответы учащихся записывает на доске краткое содержание произведения).</p> <p>- Каких героев произведения вы хотели бы отметить?</p> <p>- Найдите в тексте отрывок, в котором выражается любовь сына к родителям.</p> <p>- Какие качества этих героев присущи и тебе тоже?</p> <p>- Давайте запишем героев и дадим им характеристику в своем читательском дневнике.</p>	<p>ставится многоточие: «Я покинул родимый дом...»</p> <p>- В этом произведении говорится о том, что автор покинул свой родной дом, свою Родину, он не скоро вернется. Но он очень любит свою Родину, восхищается ей. Мать и отец очень грустят и скучают по своему сыну.</p> <p>- Я хотел бы отметить родителей автора, потому что они добрые и очень любят своего сына. Я бы отметил сына, потому что он очень любит своих родителей и свою Родину.</p> <p>- «...В три звезды березняк над прудом Теплит матери старой грусть...», «...Словно яблонный цвет, седина У отца пролилась в бороде...»</p> <p>- Я тоже очень люблю своих родителей и свою Родину.</p> <p>- Мне понравились мать и отец, потому что они очень</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>- Вам понравилось это произведение? Аргументируйте свой ответ.</p> <p>- Какова тема этого произведения?</p> <p>- Давайте подберем пословицу к данной теме.</p> <p>- Давайте придумаем свое название этому произведению. (Учитель слушает мнения учащихся, совместно выбирают лучшее)</p> <p>- А теперь нам необходимо составить модель обложки. Начертите в своих читательских дневниках контур вашей обложки. Что нам необходимо записать в первую очередь? Раз это стихотворение, то какой фигурой мы отмечаем этот жанр?</p> <p>Каким цветом нам необходимо раскрасить этот треугольник? Почему? Что необходимо записать дальше?</p>	<p>заботливые, добрые и любят своего сына. Еще мне понравился сын, который очень любит своих родителей и свою малую Родину.</p> <p>- Это стихотворение мне очень понравилось, оно меня тронуло. Это стихотворение показывает любовь автора к Родине, любовь родителей к сыну.</p> <p>- Основная тема этого произведения – это любовь к Родине.</p> <p>- Всякому мила родная сторона.</p> <p>- «Родной край»</p> <p>- Нам необходимо записать имя автора. (С. А. Есенин). Треугольником. Раскрасим треугольник в красный цвет, потому что красным цветом обозначается тема Родины. Название стихотворения «Я покинул родимый дом...»</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>- Чему вас научило это произведение?</p>	<p>- Это произведение научило меня любить Родину, свой родной дом. Также мы поняли, что нужно заботиться о своих родителях, не доставлять им поводов для беспокойства.</p>
---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Запись из читательского дневника учащихся после коллективного разбора стихотворения С. А. Есенина «Я покинул родимый дом...»:

1. Сергей Александрович Есенин
2. Стихотворение «Я покинул родимый дом...»
3. В этом произведении говорится о том, что автор покинул свой родной дом, свою Родину, он не скоро вернется. Но он очень любит свою Родину, восхищается ей. Мать и отец очень грустят и скучают по своему сыну.
4. Мне понравились мать и отец, потому что они очень заботливые, добрые и любят своего сына. Еще мне понравился сын, который очень любит своих родителей и свою малую Родину.
5. Это стихотворение мне очень понравилось, оно меня тронуло. Это стихотворение показывает любовь автора к Родине, любовь родителей к сыну.
6. Всякому мила родная сторона.
7. «Родной край».
8. Это произведение научило меня любить Родину, свой родной дом. Также мы поняли, что нужно заботиться о своих родителях, не доставлять им поводов для беспокойства.

Важным моментом организации работы с читательским дневником стала работа с родителями, которые помогали детям вести дневник.

На основном этапе, включающем в себя комплекс уроков по литературному чтению с использованием читательского дневника, было проанализировано детьми 16 произведений различной тематики (произведения о природе, детях, Родине) и жанров (стихотворения, рассказы, научно – познавательные рассказы, сказки).

Для анализа предлагались произведения С. А. Есенина (стихотворения «Берёза», «Бабушкины сказки», «Нивы сжаты, рощи голы...»), С.В. Михалкова (стихотворение «Аркадий Гайдар»), С.Я. Маршака (стихотворения «Ландыш», «Урок родного языка», сказка «Кошкин дом»), А. П. Гайдара (рассказы «Тимур и его команда», «Горячий камень»), К. Г. Паустовского (рассказы «Кот - ворюга», «Тёплый хлеб», «Какие бывают дожди», «Стальное колечко»), М. М. Пришвина (рассказ «Моя Родина»), Л. Пантелеева (рассказы «Честное слово», «Камилл и учитель»).

Читательские дневники учитель просматривал и оценивал в конце недели.

Заключительный - рефлексивный этап - предусматривал проведение итогового занятия с анализом читательских дневников учащихся. На этом занятии учащиеся оценивали свои читательские дневники перед классом. Коллективно выбирались лучшие читательские дневники по оформлению, по содержанию. В каждом читательском дневнике находили положительные стороны. Учащиеся давали друг другу советы как сделать свой читательский дневник еще лучше.

В ходе работы над читательским дневником в начале основного этапа учащиеся испытывали некоторые трудности с новой формой работы. Учитель индивидуально давал консультации по предотвращению этих трудностей. К концу основного этапа учащиеся проявили заинтересованность данной формой работы: активно делились друг с другом впечатлениями о прочитанном произведении, сравнивали героев произведения со своими одноклассниками. Все это дало отражение в поведении учащихся. Ученики

стали принимать более активное участие во внеклассных мероприятиях, стараться избегать конфликтных ситуаций. Также наблюдалось сплочение ученического коллектива.

2.3. Контрольный этап опытно–экспериментальной работы

Целью контрольного этапа было выявление эффективности читательского дневника как средства формирования личностной рефлексии младших школьников.

Нами были использованы методики, предложенные на констатирующем этапе исследования: «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда, «Какой я?» Р. С. Немова, анализ дневниковых записей учащихся для диагностирования уровней сформированности личностной рефлексии младших школьников.

1. Анализ полученных данных по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда показал следующие результаты: 13 человек (65%) имеют низкий уровень сформированности рефлексивной функции, 6 человек (30%) имеют средний уровень сформированности рефлексивной функции, 1 человек (5%) имеет высокий уровень сформированности рефлексивной функции. (см. приложение)

На рисунке 3 представлены обобщенные результаты.

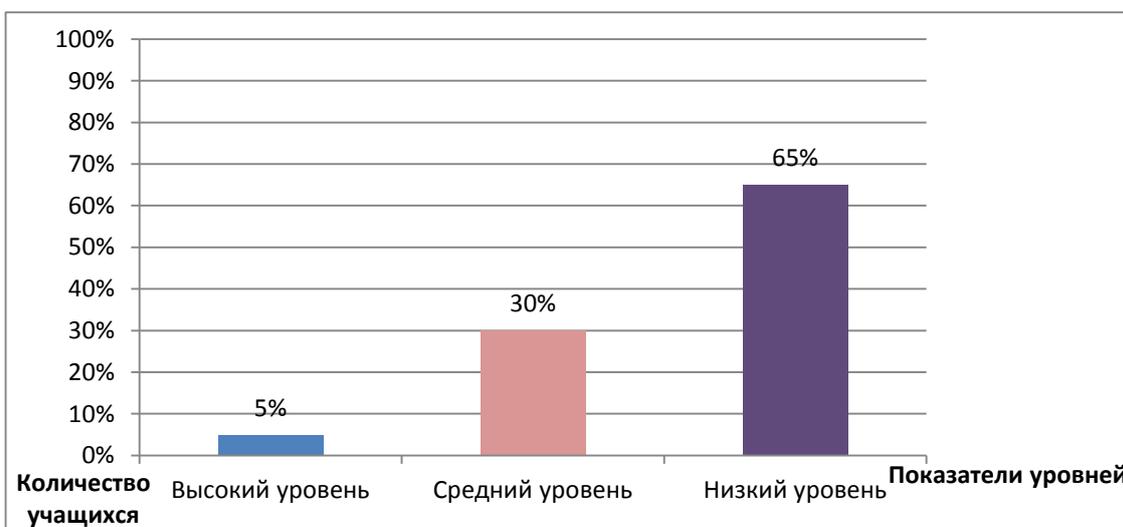


Рис. 3. Показатель уровней сформированности рефлексивной функции у младших школьников по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда на контрольном этапе

Уровень сформированности рефлексивной функции вырос на 5 %. Количество детей с низким уровнем снизилось на 15%. Количество детей со средним уровнем выросло на 10%.

Ниже представлен рисунок обобщенных результатов.

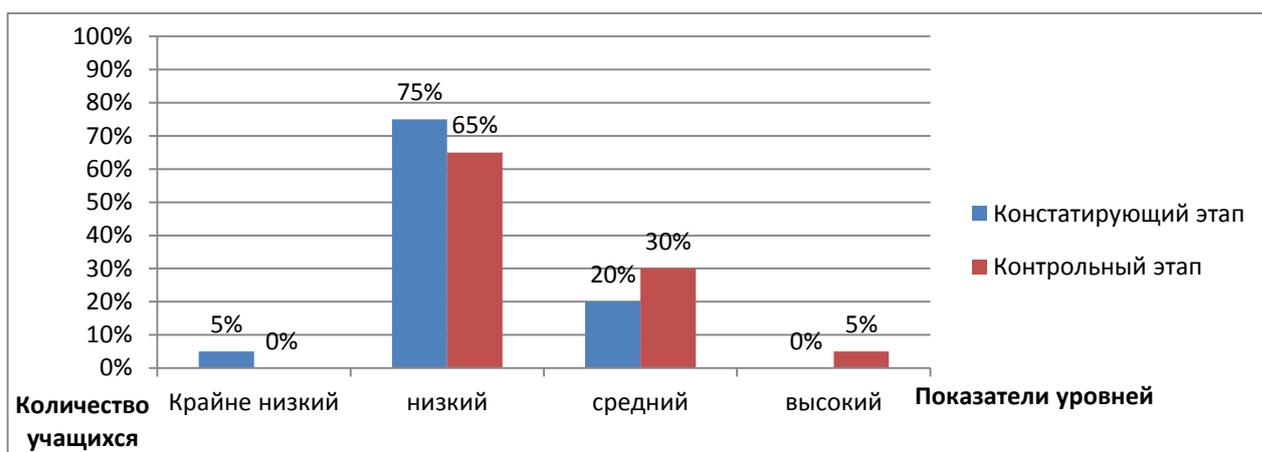


Рис. 4. Изменение уровня сформированности рефлексивной функции у младших школьников по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда

Таким образом, можно сделать вывод, что наблюдается положительная динамика в формировании рефлексивной функции у учащихся третьего класса после проведения формирующего этапа.

2. На контрольном этапе нами была повторно проведена методика «Какой я?» Р. С. Немова. Получились следующие результаты: 6 учащихся (30%) имеют высокий уровень самооценки, 12 учащихся (60%) имеют средний уровень самооценки, 2 ученика (10%) имеют низкий уровень самооценки. Результаты отображены в таблице 13.

Ниже представлен рисунок обобщенных результатов.

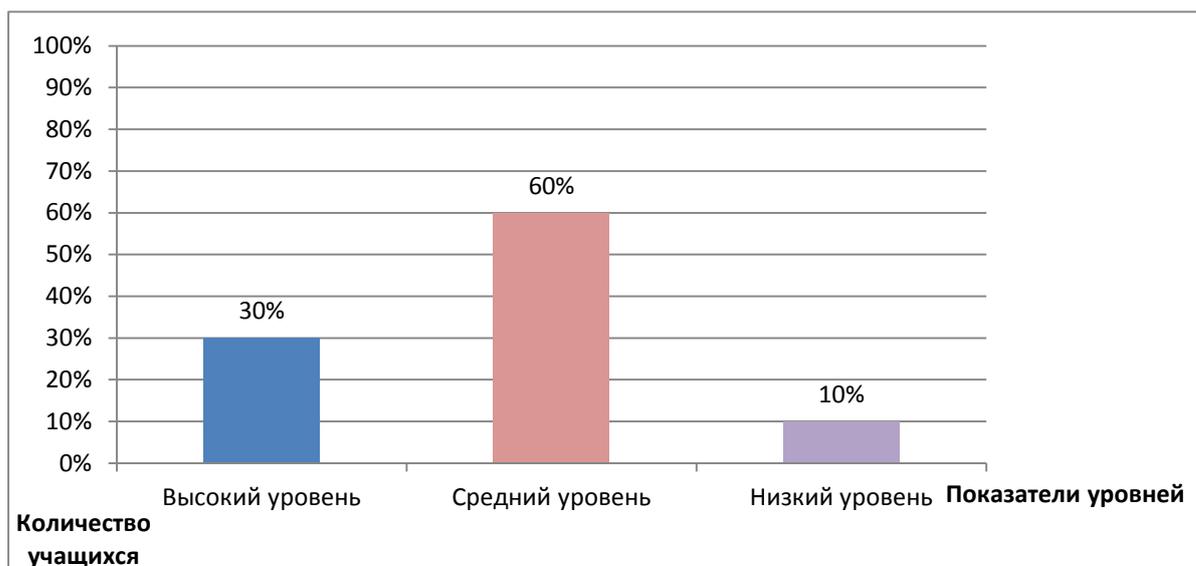


Рис. 5. Показатель уровней сформированности самооценки у младших школьников по методике «Какой я?» Р. С. Немова на контрольном этапе

Так, уровень сформированности самооценки у младших школьников вырос на 15 %. Количество детей с низким уровнем снизилось на 20%. Количество детей со средним уровнем выросло на 10%. (см. приложение)

На рисунке 6 представлены обобщенные результаты.

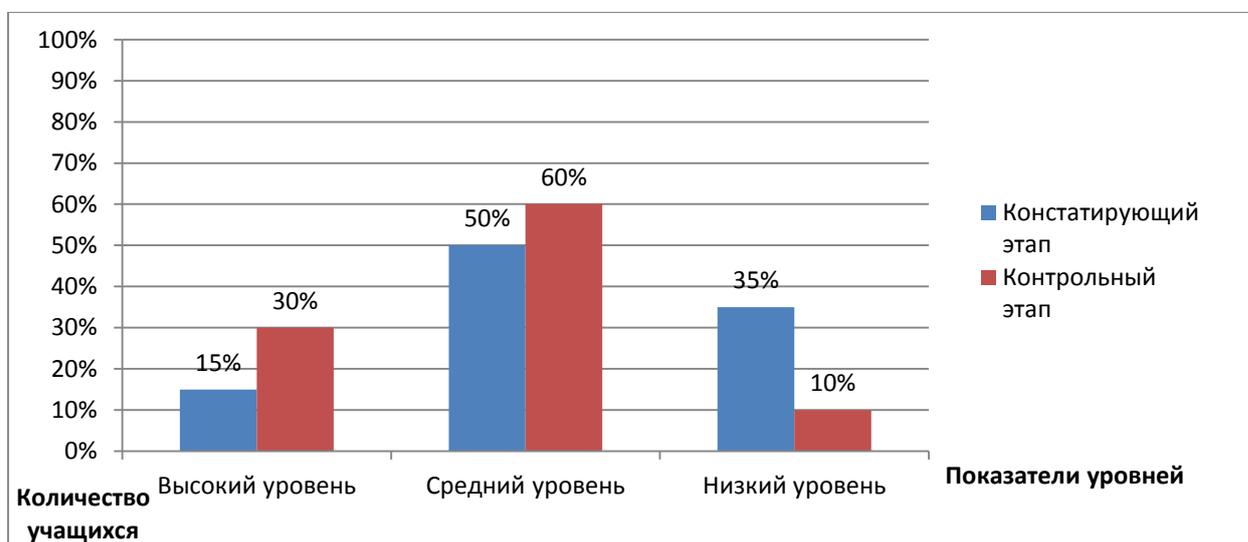


Рис. 6. Изменение уровня сформированности самооценки у младших школьников по методике «Какой я?» Р. С. Немова

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень самооценки у учащихся третьего класса стал выше после проведения формирующего этапа.

3. Анализ дневников учащихся.

Для нас наиболее интересными являются пункты читательского дневника, направленные на развитие личностной рефлексии (назови героев произведения, которых ты хотел бы отметить, твое отношение к произведению, придумай свое название этому произведению, чему тебя научило это произведение). Мы проанализировали эти пункты читательского дневника учащихся. Результаты отображены в таблице 9.

Таблица 9.

Анализ записей читательского дневника учащихся

Вопросы дневника	Записи учащихся
1. Запиши героев произведения, которых ты хотел бы отметить.	Саша К.: <i>«Я хочу отметить рыжего кота. Он обладает такими качествами как хитростью, ленью, независимостью. Он был хулиганом. Но, не смотря на это, он очень добрый и никому не желал зла. И он перестал проказничать и стал домашним котом. (К. Г. Паустовский «Кот-ворюга»).</i>
	Вадим Х.: «В этом произведении мне понравилась Варюша. Она очень добрая, смелая, благородная, заботливая девочка. Она хотела помочь своему дедушке, который очень болел». (К. Г. Паустовский «Стальное колечко»).
	Юлия З.: «В этом произведении меня больше всего тронули котята. Они впустили к себе жить кошку и кота Василия, после того как у них сгорел дом. Котята очень отзывчивые и проявили сострадание.» (С. Я. Маршак «Кошкин дом»).
2. Придумай свое название к этому	Бекзат Т.: «Любимых детских книг творец» (С. В. Михалков «Аркадий Гайдар»)

<p>произведению.</p>	
	<p>Софья У.: «Приближение зимы» (С. А. Есенин «Нивы сжаты, рощи голы...»)</p>
	<p>Настя Т.: «Мы за мир во всем мире» (С. Я. Маршак «Урок родного языка»).</p>
<p>3.Напиши твое отношение к этому произведению.</p>	<p>Полина С.: «Мне это произведение понравилось, потому что ребята всем помогали. Я очень хотел бы быть с такими друзьями. Это настоящие друзья! Я посоветую это произведение прочитать своим друзьям.» (А. П. Гайдар «Тимур и его команда»).</p>
	<p>Александра О.: «В этом произведении мне очень понравилось то, что Филька хоть и совершил плохой поступок, но он решил исправиться. Он не захотел быть больше злым и жадным.» (К. Г. Паустовский «Тёплый хлеб»).</p>

Продолжение таблицы 9

	<p>Саша Х.: <i>«В этом стихотворении автор описывает пробуждение природы после зимы. Мне очень понравилось это стихотворение, потому что автор использовал много необычных сравнений, благодаря которым очень трогательно описал ландыш.»</i> (С. Я. Маршак «Ландыш»).</p>
<p>4.Чему тебя научило это произведение.</p>	<p>Вадим С.: <i>«Это произведение учит различать разные виды дождей, любить природу, видеть красоту природы во время дождя.»</i> (К. Г. Паустовский «Какие бывают дожди»).</p> <p>Диана Т.: <i>«Это произведение учит уважать старших, любить своих близких, внимательно слушать сказки. Мне это напомнило как моя бабушка читает мне сказки.»</i> (С. А. Есенин «Бабушкины сказки»).</p> <p>Кирилл М.: <i>«Меня это произведение научило ценить настоящих друзей и настоящую дружбу, помогать нуждающимся, работать сообща.»</i> (А. П. Гайдар «Тимур и его команда»).</p>

Проанализировав читательские дневники учащихся на контрольном этапе, можно сделать вывод, что, учащиеся стали более полно раскрывать тему произведения, описывать характер литературных героев. Письменная речь учащихся отличается образностью, использованием разных речевых оборотов. Также речь стала более связной.

После проведения повторного анализа читательских дневников учащихся, необходимо отметить, что наблюдается положительная динамика в развитии личностной рефлексии у младших школьников.

Таким образом, сравнив результаты исследования, мы можем сделать вывод: использование читательского дневника на уроках литературного

чтения способствуют формированию личностной рефлексии у учащихся третьего класса.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

В ходе эксперимента нами были проведены методики Р. С. Немова «Какой Я?» и тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда, которые позволили выявить уровни сформированности личностной рефлексии младших школьников на констатирующем и контрольном этапах. Результаты показали, что на констатирующем этапе у учащихся преобладает низкий уровень сформированности личностной рефлексии, что и определило ход работы на формирующем этапе. Нами были разработаны памятки для учеников по оформлению читательского дневника, проведены уроки литературного чтения, на которых использовался читательский дневник. На контрольном этапе по результатам проведения методик было выявлено, что у учащихся 3 класса преобладает средний уровень сформированности личностной рефлексии. Так же анализ читательских дневников позволил выявить положительную динамику формирования личностной рефлексии. Следовательно использование читательского дневника на уроках литературного чтения способствует формированию личностной рефлексии младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав научную литературу по теме исследования, мы пришли к следующим выводам:

Рефлексия – это способность человека размышлять, смотреть на себя со стороны, анализировать свои действия и поступки, это возможность самонаблюдения, самопознания.

Рефлексия помогает человеку познавать себя и окружающий мир, оценивать собственные действия, а при необходимости перестроить их на новый лад. Данная проблема была раскрыта в исследованиях Л. С. Выготского, Г. П. Щедровицкого, И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман. Личностную рефлексия выделяют в своих работах И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов. При личностной рефлексии объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

Вместе с тем, нами была проанализировано состояние проблемы ведения читательского дневника в начальной школе. Читательский дневник – это способ продолжительного сохранения информации о прочитанных книгах, один из методов углубленного восприятия художественной литературы, способ развития мышления и письменной речи школьников.

Ясно, что читательский дневник является важной и необходимой формой работы на уроках литературного чтения. Большой вклад в разработку проблемы внесли такие методисты как Н. Н. Светловская, М. И. Оморокова.

В рамках данной исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на выявление влияния читательского дневника на формирование личностной рефлексии младших школьников. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ведение читательского дневника на уроках литературного чтения положительно влияет на развитие личностной рефлексии младших школьников.

Т. о. цель исследования достигнута. Подтверждены положения гипотезы о том, что формирование личностной рефлексии младших школьников посредством ведения читательского дневника будет осуществимо в учебной деятельности, если:

1. читательский дневник использовать систематически;
2. форма ведения читательского дневника будет соответствовать требованиям для формирования навыков личностной рефлексии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабанский Ю. К. Педагогика. М.; 1983. 315 с.
2. Балталон Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и в школе. М.; 1901. 34 с.
3. Бим – Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.; 2002. 239 с.
4. Блонский П. П. Философия Платона. М.; 1918. 189 с.
5. Богданова О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы. М.; 1997. 63 с.
6. Бодалев А. А. Психология общения. М.; 1996. 45 с.
7. Брушлинский А. В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии. 1984. №5. С. 17- 29.
8. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.; 1960. 500с.
9. Гегель. Феноменология духа. М.; 1959. 112 с.
10. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит. М.; 1988. 189 с
11. Гуткина Н. И. Психология личности: теория и эксперимент. М.; 1982. 100 с.
12. Давыдов В. В., Запорожец А. В., Зинченко В. П., Ломов Б. Ф., Лурия А. Р. Психологический словарь. М.; 1983. 320 с.
13. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. №3. С. 15 – 19.
14. Декарт. Избранные произведения. М.; 1950. 342 с.
15. Дубровина И. В. Психология. М., 2003. 35 с.
16. Жаров Л. В., Золотухина Е. В., Яковлев В. П., Матяш Т. П. Современная философия: словарь и хрестоматия. Ростов – на – Дону, 1995. 67 с.

17. Захарова А. В., Боцманова М. Э. Формирование учебной деятельности школьников. М.; 1982. 152 с.
18. Збарский И. С., Полухина В. П. Внеклассное чтение по литературе. М.; 1980. 153 с.
19. Ивин А. А. Философия. Энциклопедический словарь. М., 2004. 729 с.
20. Кант. Критика способности суждения. М.; 1966. 117 с.
21. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. 2003. №5. С. 45 – 56
22. Князева В. В. Педагогика. Словарь научных терминов. М.; 2009. 604 с.
23. Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. 2002. №1. С. 18 – 22
24. Кулюткин Ю. Н. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М.; 1979. 22 с.
25. Ладенко И. С. Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск. 1984. 270 с.
26. Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М.; 2000. 87 с.
27. Лейбниц. Новые опыты о человеческом разуме. М.; 1936. 107 с.
28. Леонтьев А. А. Проблемы социологии и психологии чтения. М.; 1975. 40 с.
29. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования. 2011. №2. С. 42 – 44.
30. Локк Дж. Избранные философские произведения. М.; 1960. 129 с.
31. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. М.; 1960. 43 с.
32. Неструх Я. Г. Уроки внеклассного чтения. М.; 1980. 53 с.

- 33.Новикова Е. Р. Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста//Психология. М.; 1984. №4. С. 71 - 72
- 34.Оморочкова М. И. Совершенствование чтения младших школьников. М.; 2004. 276 с.
- 35.Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. М.; 1990. 340 с.
- 36.Пидкасистый П. И. Словарь – справочник по педагогике. М.; 2004.320 с.
- 37.Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.; 1984. 123 с.
- 38.Посашкова Е. В. Уроки литературы в начальной школе, или как формировать вдумчивого читателя. Екатеринбург.; 2010. 144 с.
- 39.Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике. Минск, 2001.667 с.
- 40.Розов М. А. Философия науки и техники. М.; 1986. 480 с.
- 41.Роткович Я. А. Внеклассная и внешкольная работа по литературе. М.; 1970. 321 с.
- 42.Рубенштейн С. Л. Основы общей психологии. М.; 2008. 17 с.
- 43.Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.; 1958. 147 с.
- 44.Сальникова Т. П. Методика обучения чтению. М.; 2001. 240 с.
- 45.Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.; 2001. 460 с.
- 46.Светловская Н. Н., Пиче – оол. Обучение детей чтению. Практическая методика. М.; 2000., 288 с.
- 47.Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М.; 1990. 215 с.
- 48.Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев. 1983. 76 с.

- 49.Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.; 2002. 576 с.
- 50.Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М.; 2000. 395 с.
- 51.Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте//Вопросы психологии. 1990. С. 25 - 36
- 52.Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования//Вопросы психологии. 1985. С. 31 – 40.
- 53.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974. 206 с.
- 54.Темпл Ч., Стил Дж., Мередит К.. Письменная работа. М.; 1999. 28 с.
- 55.Философская энциклопедия: в 6 т. / под ред. Ф. В. Константинова. Т. 4. М., 1967. 499 с.
- 56.Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб.; 2001. 124 с.
- 57.Цукерман Г. А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности // Начальная школа: плюс, минус. 2001. №1. С. 23-26
- 58.Щедровицкий Г. П. Исследование речемыслительной деятельности. Алма – Ата. 1974. 12 с.
- 59.Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.; 2005. 112 с.
- 60.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 2000. 46 с.