

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ДОЛИНСКАЯ ТАТЬЯНА ИВАНОВНА

НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ
МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 37.06.01 Психологические науки

Направленность (профиль) образовательной программы
Педагогическая психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

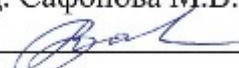
Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

27.11.2017 

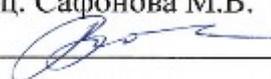
Руководитель образовательной программы

канд. психол. наук, доц. Сафонова М.В.

27.11.2017 

Научный руководитель

канд. психол. наук, доц. Сафонова М.В.

27.11.2017 

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	12
1.1. Основные подходы к изучению рефлексии в психолого- педагогической теории и практике	12
1.2. Особенности развития рефлексии мышления младших школьников	29
1.3. Особенности индивидуально-личностного развития младших школьников коренных малочисленных народов Севера	48
Выводы по Главе 1	60
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	62
2.1. Организация и методики исследования	62
2.2. Анализ результатов исследования динамики развития рефлексии мышления младших школьников	71
2.3. Методические рекомендации по развитию рефлексии мышления младших школьников в совместной деятельности	103
Выводы по главе 2	114
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	116
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	120
Приложение	132

ВВЕДЕНИЕ

Обществом все в большей степени востребованы люди, готовые к анализу, способные к оценке собственной деятельности, к саморегуляции, имеющие адекватную самооценку. Такая готовность в теоретическом, концептуальном понимании определяется как рефлексия и связывается со способностью человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром.

Необходимо также, чтобы школьники были способны отслеживать те изменения, которые с ними происходят в результате овладения ими учебной деятельностью и осознавали, какими средствами они данных изменений добиваются. Вот почему перед системой образования встает задача целенаправленного развития данной способности у обучающихся. В психолого-педагогических исследованиях она характеризуется как рефлексивность (Н.Ф. Голованова, В.В. Давыдов, А.В. Захарова, С. Кульневич, И.П. Подласый, Е.А. Ходырева, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др. и служит важным условием становления ученика, как субъекта учебной деятельности.

Высокий уровень сформированности рефлексии в значительной мере определяет успешность обучения на последующих ступенях образования, и в данном контексте проблема формирования рефлексивно-аналитических умений приобретает особую актуальность. Актуальность определяется тем, что от начального образования требуется не только обеспечить школьникам усвоение прочных предметных знаний, умений, навыков, но и заложить основы теоретического мышления, основы самостоятельности мышления, умения учиться.

В понимании В.В. Давыдова – умение учиться это способность преодолевать собственную ограниченность в любой деятельности и человеческих отношений. Эти составляющие умения учиться является рефлексивными образованиями [31].

В контексте младшего школьного возраста «умения учить себя» означает умение знать свои ограниченности в учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте и умения их преодолевать.

Становление рефлексии рефлексивных процессов и образований происходит в младшем школьном возрасте в учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.К., Максимов, П.В. Новиков и др.)

Рефлексия мышления может быть сформирована в самом начале обучения в школе, где материалом учебной деятельности является система научных понятий, в качестве средства выступают учебные модели, осуществляется в форме учебного сотрудничества. Основным содержанием являются рефлексивные знания как общие способы решения определенного класса задач, границы которого определяет сам обучающийся.

В педагогической и возрастной психологии понятие рефлексии рассматривается чаще всего в связи с изучением учебной деятельности обучающихся:

- «умение обучающихся выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные способы учебной деятельности, особое умение оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой учебной деятельности» (В. В. Давыдов) [32].

- «умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность» (Н. Ф. Талызина) [93].

- «осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя. Учащийся осознает не только сделанное, но и способы деятельности, т. е. то, как это было сделано» (В.В. Краевский и А.В. Хуторский) [54, 98].

- «мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом своей учебной деятельности» (В.И. Слободчиков) [86]

Психологическое содержание рефлексивного действия способа осуществления рефлексии взаимосвязаны с мышлением.

В психологии В.В. Давыдовым Э.В. Ильенковым и др. исследователями им выделяются два существенно разных типа мышления: эмпирическое и теоретическое, которым соответствуют и два основных типа рефлексии: формальная и содержательная соответственно.

Именно в младшем школьном возрасте происходит развитие теоретического мышления, что подтверждается исследованиями Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Следовательно, в процессе осуществления развернутой учебной деятельности происходит развитие содержательной рефлексии младших школьников.

Следует отметить, что, несмотря на ряд проведённых исследований рефлексивного развития младших школьников (В.В. Давыдов, (А.З. Зак, В.С. Гончаров, В.Г. Романко, Л.К. Максимов и др.), данная проблема остается актуальной для педагогической и возрастной психологии в контексте социально-культурных, этнических различий в рефлексивном развитии личности.

Теоретический анализ показал, что большинство исследований изучение рефлексивности как мыслительной деятельности представлено в младшем школьном возрасте, однако этнические различия рефлексивности мышления не рассматриваются и не учитываются в учебно-воспитательном процессе.

Детям коренных народов присуще своеобразное мышление, личностное развитие, психическое состояние и поведение, адекватное условиям обитания, родной стихии Севера.

Проблема личностного и интеллектуального развития Эвенков, как коренных народов Севера приобретает особое значение и в связи с реализацией компетентного подхода в системе образования, в рамках которого результат образования определяется через возможность выпускником решать задачи, которые возникают в практике. Решение таких задач предполагает владение обучающимися и рефлексивно-аналитическими умения, составляющими основу рефлексивности теоретического мышления.

Это, фактически, определяет не только образовательную значимость, но и основные направления развития обучающихся северных регионов.

Таким образом, актуальность проблемы динамики развития рефлексии мышления младших школьников обусловлена следующими противоречиями:

- между требованиями общества к выпускнику начальной школы как к личности, имеющей основы рефлексии теоретического мышления и умеющей учиться, и стихийностью развития рефлексивности мышления в младшем школьном возрасте;

- между научно обоснованными возможностями возникновения таких новообразований, как рефлексия и анализ, и недостаточным их учетом при организации обучения в начальной школе;

- между необходимостью целостного представления о рефлексии мышления личности и недостаточной изученностью ее проявления и развития у младших школьников коренных народов Севера.

На основе вышеизложенного была сформулирована проблема настоящего исследования: какова динамика рефлексии мышления младших школьников в процессе обучения в начальной школе и каковы особенности рефлексии мышления коренных народов Севера.

Цель исследования: определение психолого-педагогических особенностей рефлексии мышления младших школьников.

Объект исследования – рефлексивность мышления.

Предмет исследования – психолого-педагогические особенности рефлексии мышления младших школьников.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что рефлексия мышления младших школьников является динамическим образованием, проявляющимся в учебной деятельности.

Частные гипотезы исследования:

- 1) динамика рефлексии мышления представлена сниженным уровнем развития рефлексивно-аналитических умений, действия оценки и контроля

действий на начальном этапе обучения и слабой положительной динамикой к окончанию начальной школы;

2) преобладающим типом рефлексии мышления в младшем школьном возрасте является формальная рефлексия;

3) развитие рефлексии мышления эвенков имеет специфику, обусловленную этническими особенностями коренных народов Севера.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методологические основания и состояние проблемы рефлексии личности и обосновать особенности развития рефлексии мышления в младшем школьном возрасте.

2. Изучить психологические особенности развития эвенков как особой этнической группы и выявить особенности их когнитивного и личностного развития.

3. Выявить динамику развития рефлексии мышления младших школьников, проживающих в северном регионе и характерные психолого-педагогические особенности этнической группы эвенков младшего школьного возраста.

4. Разработать методические рекомендации по развитию рефлексии мышления младших школьников в совместной деятельности.

Методологическая основа исследования представлена следующими положениями:

- положения системного (Ю.А. Бабанский, М.Д. Данилов, В.С. Данюшенков и др.) и деятельностного (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.В. Котряхов и др.) подходов в образовательном процессе, теория деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.),

Теоретическую основу исследования составляют:

- положения рефлексивной организации мышления в целом (В.В. Давыдов, А.З. Зак, И.Н. Семёнов, П. Домер, Дж. Флавелл и др.);

- представлением того, каким образом рефлексия включена в развитие мышления личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев,

О.С. Анисимов, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская, О.К. Тихомиров, Г.П. Щедровицкий и др.), в том числе исследования рефлексивных приемов регуляции мышления, включенного непосредственно в решение практических задач (С.В. Кузнецов, А.В. Лосев, И.Н. Семёнов, А.В. Советов);

-исследования по проблеме развития рефлексии и анализа, рефлексивности обучающихся в начальной школе (Т. В. Белозерцева, А. Ю. Куфарова, С. Н Морозюк, Ю.А. Полякова, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.);

- концепции рефлексии в учебной деятельности (О.А. Анисимов, Г.И. Вергелис, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.).

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, метод констатирующего индивидуального эксперимента, предполагающий выявление особенностей рефлексивных действий младшего школьника при решении им специально разработанных экспериментальных заданий, тестирование, анкетирование, количественный и качественный сравнительный анализ, в том числе с применением статистических методов обработки эмпирических данных.

Методики исследования:

С целью определения развития основных рефлексивно-аналитических умений применялись следующие методики: методика Г.А. Цукерман «Педсовет», модифицированные методики А.Б. Воронцова; методики диагностики типа рефлексии мышления «Шифр» и «Фигуры» П.В. Новикова,

Достоверность полученных результатов обеспечена использованием системы взаимодополняющих валидных методик; соблюдением правил проведения эмпирических исследований; применением статистических инструментов для обработки полученных данных (U χ^2 - критерия Пирсона), в том числе с использованием компьютерного пакета SPSS Statistics17.

Экспериментальная база исследования.

С целью определения особенностей рефлексивно-аналитических умений эвенкийских младших школьников, обучающихся в 1-4 классах было проведено исследование на базе школы п. Байкит Эвенкийского района Красноярского края.

В исследовании принимали участие 113 обучающихся начальной школы в возрасте 7-10 лет, из них: группу эвенков составляют 16 детей 1 класса, 14 детей 2 класса, 12 детей 3 класса и 13 детей 4 класса; группу русских составляют 12 детей 1 класса, 12 детей 2 класса, 14 детей 3 класса и 16 детей 4 класса.

Этапы исследования:

Первый этап (март – май 2012) — теоретический – проведение анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, разрабатывались цель, задачи и гипотеза исследования, задана общая стратегия исследования.

Второй этап (2013-2016) — проводился сбор эмпирического материала: исследовали особенности развития рефлексии мышления коренных народов Севера и динамика ее развития в процессе обучения в начальной школе.

Третий этап (2016-2017) — аналитико-обобщающий. Проведение систематизации и интерпретация полученных эмпирических данных. Проведены анализ и интерпретация основных результатов исследования, сформулированы общие выводы и положения, выносимые на защиту.

Научная новизна исследования:

Исследованы теоретические основы проблемы развития рефлексивности, определены особенности рефлексии мышления в младшем школьном возрасте. Раскрыта сущность рефлексии мышления в младшем школьном возрасте с позиции особенностей развития младших школьников эвенков как представителей коренных народов Севера.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- полученные данные позволяют расширить и углубить представления о рефлексии в младшем школьном возрасте, ее взаимосвязи с мышлением и с динамикой ее развития в процессе обучения в начальной школе с точки зрения специфики коренных народов Севера.

Практическая значимость исследования:

Полученные результаты и разработанные по результатам исследования методические рекомендации могут быть использованы педагогами начальной школы, в том числе в северных регионах, а также на курсах повышения квалификации учителей и в элективных курсах педвузов.

Положения на защиту:

1. Рефлексия мышления – интегральное психическое образование, позволяющее осознанно осуществлять анализ и контроль оснований предметных и мыслительных действий, оценку целостности содержания своего способа действия, действенное понимание смысла и цели своего действия, изменение или корректировку в соответствии с изменившимися данными оснований.

2. Динамика развития рефлексии мышления младших школьников представлена стихийным развитием содержательной и доминированием формальной рефлексии, гетерохронным развитием рефлексивно-аналитических умений.

3. Рефлексия мышления эвенков младшего школьного возраста обусловлена замедлением темпов развития психофизиологических функций, дефицитом общения с окружающими, преобладанием образного мышления и склонности к чувственному восприятию окружающего мира, представлена формальной рефлексией на способ действия, им недоступно выполнение содержательного анализа задач, затрудняются самостоятельно обнаружить дефицит своих знаний и указать, каких знаний недостаточно для успешного решения задачи, затрудняются дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям.

4. Организация полисубъектного взаимодействия эвенков младшего школьного возраста в совместной деятельности на основе системного подхода с учетом их этнических особенностей обеспечит развитие рефлексии мышления.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивалась: теоретическим анализом отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, адекватностью методов исследования целям и задачам исследования, достаточным объемом и репрезентативностью выборки, применением методов математико-статистического анализа данных, адекватных целям и задачам исследования, качественным анализом результатов.

Апробация работы и её внедрение Материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, на заседании педагогического коллектива МБОУ «Байкитской средней школы»

Структура работы.

Диссертация состоит из введения, двух глав, объединяющих 6 параграфов, включающих выводы, заключения, списка литературы, включающего 111 источников и приложения.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Основные подходы к изучению рефлексии в психолого-педагогической теории и практике

Рассмотрим различные теоретические толкования понятия и явления рефлексии, существующие в настоящее время в философской и психолого-педагогической литературе.

В большом энциклопедическом словаре дано два определения термина рефлексия (от позднелатинского *reflexio* - «обращение назад»): рефлексия как размышление, самонаблюдение, самопознание и рефлексия (филос.) как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

Несмотря на то, что философское толкование дается в энциклопедических словарях второстепенным, оно отражает понимание рефлексии как формы познания человека. Философское рассмотрение понятия «рефлексия» имеет несколько трактовок.

В философской энциклопедии 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.

В современном философском словаре под ред. В.Е. Кемерова рефлексия определяется как принцип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок.

В одном из современных словарей по философии рефлексия трактуется как способность человеческого мышления осознавать свои собственные формы и содержание, критически анализировать предпосылки и методы познания [57].

Здесь рефлексия имеет дело с предметным содержанием, которое безлично».

Рефлексия в основном определяется как процесс осмысления чего-либо при помощи изучения и сравнения. В узком смысле слова рефлексия понимается как «новый поворот» духа после совершения познавательного акта к Я (как к центру акта) и его микроклимату, благодаря чему становится возможным присвоение познанного [63].

Общим во всех приведенных определениях в контексте философской проблематики является понимание рефлексии как способности разума обращать свой «взор» на себя; мышления о мышлении; анализа знания с целью получения нового знания или преобразования знания неявного в явное; самонаблюдения за состоянием ума или души; выхода из поглощенности жизнедеятельностью; исследовательского акта, направляемого человеком на себя, формы познания и т.п.

Понимание рефлексии как анализа знания с целью получения нового знания или преобразования знания неявного в явное, а также способа познания, является особо значимым для педагогических исследований, так как имеет непосредственное отношение к процессу познания и реализуется в педагогическом процессе.

Понятие «рефлексия» возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

Впервые наиболее ярко рефлексия представлена на уровне деятельности в культуре Древней Греции. Рефлексия, понимаемая как одна из определений особой формы мыслительных функций, встречается в работах Сократа и Платона, но наиболее значительный вклад в его разработку внес неоплатоник Плотин (204/205 - 269/270 н.э.). Греческий философ Плотин первым из философов обратился к рефлексии как рабочему инструменту человеческого разума, способа достижения единства с мировой душой, заключающей в себе все индивидуальные души. «Сократовские

беседы» по своему содержанию являются методом организации мыслительной деятельности рефлексивного характера [50].

Большинство работ мыслителей Древней Греции носило рефлексивный характер. Таким образом, уже в античную эпоху в Древней Греции рефлексия связывалась с человеческим разумом, с познанием и представляла особую форму мыслительных функций, рассматривалась как метод познания.

В дальнейшем происходит развитие форм и методов человеческого познания и вместе с этим развиваются дальнейшие представления о рефлексии.

Разрабатывая рационалистическую теорию самосознания, французский ученый Р. Декарт в XVII в. вводит в науку понятие «рефлексия», отождествляя ее со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от всего внешнего, телесного. Дальнейшая разработка понятия рефлексии в XVIII в. связана с работами Дж. Локка и Г. Лейбница. Рассмотрение их точек зрения приводит к выводу о том, что предмет рефлексии и процесс рефлексии оказываются в пространстве одного явления — сознания. Дальнейшие исследования были направлены на дифференциацию самого мыслительного акта и разделение предмета рефлексии и процесса рефлексии, на описание их с различных методологических позиций [50].

В работе И. Канта «Критика чистого разума» сознание рассматривается как источник рефлексии. По И. Канту рефлексия носит гносеологическую форму и, являясь средством и формой познания, определяет критерии различения способов познания и, как следствие, различение знаний по способу их происхождения и назначению [49].

Исследования в области форм и методов рефлексии были продолжены в трудах И. Фихте, который сосредотачивается на идее направленности рефлексии на внутренние действия сознания (Дж. Локк, Г. Лейбниц) и на идее И. Канта о разделении знаний по способу познания. И. Фихте проводит деление мира на две взаимодействующие позиции: «Я», под которым

подразумевается сознание, и «не Я», под которым он понимает «объективный мир». По мнению Г.П. Щедровицкого, в работах И. Фихте подчеркивается эпистемологический оттенок акта рефлексии: в качестве предмета рефлексии выступает знание, а рефлексия трактуется как знание о знании, или «знающие знания» [108].

В XIX - XX вв. исследования в области рефлексии продолжаются, связанные с психологическим аспектом рассмотрения данного понятия (данные работы будут рассмотрены ниже), однако ученые продолжают изучение рефлексии как формы познания и связи самосознания и рефлексии.

В современных исследованиях по теории познания (А.С. Арсеньев, В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, Г.П. Щедровицкий и др.) рефлексия определяется как важнейшая особенность человеческого сознания, без которой невозможно его нормальное функционирование.

В.А. Лекторский дает обоснование необходимости выделения рефлексии в сфере самосознания. Понимание рефлексии как преобразование знания неявного в явное является основополагающим для педагогических исследований, так как рефлексия в них выступает как процесс познания субъектом окружающего мира [59].

Г.П. Щедровицкий разработал модель рефлексивного выхода индивида из процесса деятельности для выработки соответствующего отношения к ней [107].

Г.П. Щедровицкий указывает, что «новые средства и способы деятельности могут появиться у человека, если сама деятельность становится предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность, то есть должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности [107].

Если рефлексия рассматривать как деятельность самосознания, раскрывающую внутреннее строение и специфику духовного мира человека, то, по мнению А.А. Митюшина, следует различать следующие ее виды:

- элементарная рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении;
- научная рефлексия – критика и анализ теоретического знания, проводимые на основе применения и уяснения тех методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;
- философская рефлексия – осознание и осмысление определенных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом [63].

В философии выделяются также эзотерический, оккультный виды рефлексии, но они выходят за рамки рационального познания'. В современной философской справочной литературе выделяют следующие типы рефлексии: эмпирическую, логическую, трансцендентальную и абсолютную.

Долгое время понятием «рефлексия» оперировала преимущественно философия. Но на рубеже XIX — XX вв. в период становления психологии в качестве самостоятельной науки стали фиксироваться активные разработки в области рефлексии и как явления, и как категории.

Рассмотрим, каким образом происходило развитие понятия «рефлексия» в психологии. В 20 - 30-ые гг. XX в. исследования по рефлексии и самосознанию выделились в отдельное направление - психологию рефлексии. Особое внимание проблемам рефлексии в данный период уделяют сторонники метакогнитивизма, которые считают ее особой психологической реальностью. В рамках этого подхода одни исследователи прямо отождествляют психологические процессы, управляющие переработкой информации, с иерархически организованной рефлексивной регуляцией познавательной активности, а другие отводят рефлексии место одного из множества этих процессов. Общий смысл метакогнитивистского понятия рефлексия выражен в определении Д. Дернера, - «способность думать о своем собственном мышлении с целью его совершенствования» [35, с. 31].

Исследования метакогнитивистов в значительной степени перекликаются с последними работами Ж. Пиаже, посвященными проблемам рефлексии. Ученый трактует рефлексивное мышление как «процесс, осуществляющийся на основе знания субъектом логических законов связи объекта с направленным на него действием и на основе осознания необходимости такой связи». Осознание, по его мнению, представляет собой процесс концептуализации, то есть реконструкции схемы действия и преобразования ее в понятие в процессе интериоризации [71].

Иная трактовка рефлексии восходит к понятиям апперцепции (В. Вундт) и внимания (В. Джеймс), которые отражают реальность активности индивидуального сознания по отношению к представленным в нем феноменологическим данностям. В соответствии с такой точкой зрения, рефлексия могла преобразовывать лишь отдельные элементы сознания или его внутренние процессы, но не коим образом само сознание в целом [49].

Как своеобразный аспект понимания рефлексии, можно рассматривать «Я-концепцию» Р. Бернса, образующую собой совокупность всех представлений индивида о себе, связанных с их оценкой. Описательную составляющую «Я-концепции» принято называть «образом Я» или «картиной Я». «Я - концепция», в сущности, определяет не просто то, что он о себе думает и как смотрит на свое деятельностное начало, но и возможности развития в будущем.

В 30-ые гг. в отечественной науке стала активно разрабатываться школа деятельностного подхода, в которой ученые Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, так или иначе, обращались к этой области, предполагая «рассмотрение рефлексии в качестве особого психического предмета экспериментального изучения, оснащенного особыми разработанными для этого методами» [5].

Л.С. Выготский считал, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексии, отражение собственных процессов в сознании» [22]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что

«возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя». Также С.Л. Рубинштейн рассматривал рефлексию как выход из поглощенности жизненной ситуацией [76]. В итоге С.Л. Рубинштейн понимает рефлексию «как определенный уровень развития человеческого сознания, при котором человек мысленно выходит за пределы жизни и занимает позицию вне ее» [77, с.257].

Вслед за Л.С. Выготским, который выделял в сознании, как и в мышлении, два слоя: «сознание для сознания и сознание для бытия», А.Н. Леонтьев выделяет три слоя, образующих сознание: чувственную ткань образа, значение и личностный смысл. Рефлексия у Л.С. Выготского относится к слою «сознание для сознания», а у А.Н. Леонтьева к слою «значение и личностный смысл» [22].

Сегодня в психологической литературе рефлексия приобрела немного иное значение и трактуется преимущественно как размышление, самонаблюдение, самопознание.

В словаре-справочнике по психологии Н.И. Конюхова дается следующая трактовка: «рефлексия – внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний» [52]. Рефлексия понимается как самопознание в виде размышления над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями. Так же рефлексия трактуется в словаре СЮ. Головина и др.

Рефлексия одновременно определяется как самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни, где смысл рефлексии - переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчлененное». Таким образом, рефлексия тесно связана с понятиями самопознание и самонаблюдение.

Самопознание в психологии понимается как изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности, познание самого себя и реализуется с помощью восприятия и осмысления своего

поведения, действий, переживании и результатов деятельности. Самонаблюдение трактуется в педагогической энциклопедии как метод самопознания, при котором объектом наблюдения являются состояния и действия самого наблюдаемого человека. В свою очередь наблюдение трактуется как целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности».

Самоанализ предполагает изучение человеком самого себя, стремление познать свой внутренний мир, попытка проникнуть в глубины своей психики. Также понятие «самоанализ» определяется в психологии как «анализ индивидом собственных поступков и переживаний, или рефлексия». Здесь мы видим, что понятие рефлексия отождествляется и приравнивается к понятию самоанализ, то есть все три трактовки оттеняют различные стороны рефлексии.

Сегодня в психологической области рефлексия обращена к внутренней психологической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и состояний, то есть чувств, ощущений, переживаний, поступков, поэтому рефлексия трактуется через самопознание, самонаблюдение, самоанализ.

Однако следует отметить, что в психолого-педагогической литературе указывается, что в сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другому; те же три позиции, но со стороны другого субъекта.

Исходя из данных позиций, в психологических исследованиях разделяют два направления в трактовке рефлексивных процессов: рефлексивный анализ собственного сознания и рефлексия как понимание смысла межличностного общения и отражение межличностного взаимодействия. Последнее является предметом изучения социальной психологии.

В связи с этим нужно отметить, что в социальной психологии рефлексия выступает «в форме осознания действующим субъектом - лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия - не только знание или понимание субъектом самого себя, а также и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления».

Рефлексия в социальной психологии выступает в качестве механизма взаимопонимания и самопонимания — осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению. Из всех выше перечисленных определений для нашего исследования наиболее значимым является понимание рефлексии как размышления и переживания субъекта над своими психическим состоянием в процессе познания окружающего мира, следовательно, как чувственно переживаемого процесса в процессе познания субъекта.

Обратимся к рассмотрению проблемы рефлексии в отечественной литературе в современное время. Границы применимости категории рефлексии начинают существенно расширяться: она активнее используется не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая либо в качестве методологического средства междисциплинарных разработок и неклассических направлений современной науки (теория рефлексивных игр и т. п.), либо объяснительного принципа для ряда общественных и гуманитарных дисциплин (искусствоведения, социологии, лингвистики, логики и др.), а также на специально-научном уровне, в частности, становится психолого-педагогическим понятием.

Рефлексия как научная проблема находится на стыке ряда социально-гуманитарных дисциплин. Но в любом случае она подлежит теоретическому анализу, который в состоянии вскрыть то общее, что может быть использовано в каждой из них. К этим общим атрибутам относятся сущность, виды, формы и типы данного явления. Таким образом, в связи с

необходимостью разработки и исполнения представлений о рефлексии на различных уровнях познания особую актуальность приобретают проблемы определения форм, типов и видов данного явления.

Существуют классификации различных типов и видов рефлексии в соответствии с теми или иными критериями. Представляется возможным определить следующие основания для классификации различных типов и видов рефлексии: предмет рефлексии, мотивированность процесса рефлексирования, цель рефлексирования, этапы развития рефлексии, содержание рефлексирования, результат рефлексирования, область применения результатов рефлексии и др.

Психологи И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов в основу своей классификации положили многообразие содержания, выступающего в качестве предмета, который субъект может рефлексировать: свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности; знания об объекте и способы действия с ним; знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков» [78, с. 39].

Анализ экспериментальных работ данных психологов, посвященных изучению рефлексии, показывает, что исследование рефлексивных механизмов проходит в 4-х направлениях: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном.

На выявление специфики кооперативного аспекта направлены работы Н.Г. Алексеева, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого и др. Эти исследования имеют прямое отношение к психологии управления и ведутся в таких пограничных с ней прикладных науках и областях практики, как педагогика, проектирование, спорт. Кооперативный аспект рефлексии ориентирован на проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов. При этом рефлексия трактуется как «высвобождение» субъекта из

процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней [2].

На выявление специфики коммуникативного аспекта направлены социально- психологические исследования Н.И. Гуткиной, А.В. Петровского и др., а также инженерно-психологические работы В.Н. Дружинина, М.Д. Ионова и др [29].

В этих работах рефлексия рассматривается как существенная составляющая общения и межличностного восприятия. А.А. Бодалев понимает рефлексию «как специфическое качество познания человека человеком» [13]. Г.М. Андреева считает, что «в социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [8].

Экспериментальному исследованию личностного аспекта рефлексии посвящены работы Н.И. Гуткиной, П.В. Новикова и др. Объединяет эти работы понимание рефлексии как процесса переосмысления, как механизма не только дифференциации «Я» и его различных подструктур, но и интеграции «Я» в «неповторимую целостность».

В контексте изучения когнитивных процессов Л.Ф. Берцфаи, А.З. Заком, Л.К. Максимовым, В.К. Романко ведутся исследования интеллектуального аспекта рефлексии. Ориентированные в этом направлении работы отражают разработку проблематики рефлексии в психолого-педагогической литературе. Рассмотрение рефлексии в интеллектуальном аспекте позволяет авторам раскрыть представление о психологических механизмах теоретического мышления и реализовать их в теории и практике образования [12].

А.Я. Наин приводит классификацию рефлексии в соответствии с тремя подходами: естественно-научным, инженерно-деятельностным и гуманитарно- культурологическим. Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко также придерживаются выделенных подходов к осмыслению рефлексии [102].

Достаточно общим для естественно-научной ориентации является определение рефлексии либо как натурального свойства психики, либо как механизма обратной связи (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.). По мнению Ю.Н. Кулюткина, рефлексия – это «процесс отображения одним человеком «внутренней картины мира» другого человека». Ряд психологов, отмечая натуралистический характер приведенного определения, указывают на потерю качественной специфики рефлексии как отличительного свойства собственно- человеческой, социально-детерминированной сознательной психики (А.А. Бодалев, С.Ю. Степанов и др.) [57].

В рамках инженерно-деятельностной ориентации изучения рефлексии акцент переносится на обоснование механизма рефлексии в виде модели, предполагающей «выходы» за пределы содеянного с целью построения точек опоры для дальнейшей деятельности. Данный подход включает в себя следующие трактовки понятия «рефлексия» в психолого-педагогической литературе:

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

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

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

Общим для данного направления является то, что в рамках указанной ориентации рефлексия практически не рассматривается как необходимое свойство личности, развивающейся в конкретных социокультурных условиях, что является наиболее важным для образовательного процесса.

В психологических исследованиях гуманитарно-культурологической ориентации, рефлексия трактуется как «переосмысление и перестройку субъектом содержания своего опыта, которые отражают проблемно-конфликтные ситуации и порождают действенное отношение его как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, ее кооперантам.

Социокультурному и вещно-экологическому окружению». Рефлексия как переосмысление характерна для проблемно-конфликтных ситуаций и отличается от осмысления, имеющего место в обычных ситуациях, стандартных условиях жизни, в виде простого их осознания (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Ю.А. Шрейдер, Р. Штайнер и др.).

Этим, по мнению Т.М. Давыденко, объясняется культивирование субъектом собственной индивидуальности посредством постоянной рефлексии способов действенного самоопределения и самопостроения в контексте формируемых в культуре идеалов и ценностей. «Опираясь на прошлый опыт, индивид начинает соотносить представления о себе с идеальным «Я», что определяет наиболее желаемую стратегию самопостроения, а «Я» глазами других задает нормативную стратегию самопостроения, с совестью, которая обеспечивает нравственную стратегию самопостроения» [30].

В социальной психологии изучается рефлексия, проявляющаяся в процессе общения. Важнейшим моментом в этом случае является усвоение иной, отличной от собственной позиции (Е.В. Бодрова, Е.В. Лушпаева, Е.Г. Михна, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, А.А. Тюков и др.). В данном контексте рефлексия чаще всего рассматривается как механизм межличностного познания и организации взаимодействия в сложных, неопределенных ситуациях общения, характеризующихся отсутствием стереотипов и шаблонов поведения, а также в социальных ситуациях обучения, воспитания, ведения переговоров, дискуссий и др. (И.Е. Берлянд, С.В. Кондратьев, Н.В. Крогиус, А.А. Кроник и др.).

Другая сторона анализа феномена рефлексии связана с определением форм рефлексии, которые находятся в соответствии с этапами становления самосознания человека в целом. В.И. Слободчиков вслед за Гегелем характеризует каждую из форм рефлексии (полагающую, сравнительную, определяющую, синтезирующую и трансцендентальную), а также развивает представление о шкале рефлексии. Ученый отмечает, что в первых трех формах рефлексии (полагающей, сравнительной, определяющей) происходит постепенное высвобождение сознания из поглощенности его бытием. Основное противоречие сознания они разрешают частичным образом. Каждая из них формирует свой феноменологический слой сознания, постепенно расширяет его и высвобождает из поглощенности его бытием. Только синтезирующая и трансцендентальная формы рефлексии разрешают исходное противоречие («высвобождают из всякой поглощенности») абсолютным образом; они-то и есть подлинное «орудие» собственно личностного развития [86].

На основании проведенных исследований продуктивности рефлексии в процессе творческого мышления психологи С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов разделяют рефлексию на интеллектуальную и личностную и соответствующие им виды [89].

Интеллектуальная рефлексия, по мнению С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова, обуславливает предметно-операциональное движение мысли в процессе поиска решения. Интеллектуальную рефлексию они разделяют на экстенсивную, интенсивную и конструктивную рефлексию. Экстенсивная рефлексия контролирует и определяет движение в очевидном для субъекта предметном содержании [90].

Данный вид рефлексии вербально проявляется в виде таких высказываний, как «установки» к предстоящим и очевидным, не вызывающим сомнений действиям и фиксации сделанных шагов и достигнутых промежуточных результатов.

Интенсивная рефлексия регулирует предметное преобразование проблемной ситуации. Она выражается в виде вопросов к неявным моментам в предметном движении, углубляющих понимание субъектом проблемной ситуации и характера продвинутой в ней, и «оценок» различных особенностей поиска, доопределяющих личностное отношение субъекта к совершенному движению.

Конструктивная рефлексия организует ценностность протекания мыслительного процесса. Данный вид рефлексии вербально выражается в таких функциях высказываний, как «предположения» и «утверждения», составляющих обычно единый речевой комплекс.

В личностной рефлексии С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов выделяют три вида: ситуативную, ретроспективную, перспективную. Роль ситуативного вида личностной рефлексии – в виде «мотивировок» и «самооценок» – состоит в обеспечении непосредственной включенности субъекта как целостного «Я» в мыслительный процесс через осмысление значимости отдельных моментов поиска. Ретроспективное осмысление проделанного пути для выявления причин возможных ошибок, выражается в виде «квалификаций» и «феноменологизаций». Перспективный вид личностной рефлексии означает задание нового проблемного поля дальнейшего поиска, что выражается в виде таких функций речевых высказываний, как «проблематизация» и «самоопределение теоретический анализ проблемы рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе, рассмотрение и изучение сущности, форм, типов и видов рефлексии на различных уровнях познания выявили, что можно привести четыре группы определений «рефлексия»: социологические и социально- философские, логико-гносеологические, психологические и педагогические определения [89].

Первую группу составляют социологические или социально-философские определения. Рефлексия в данном случае понимается либо как самосознание социальной системы, являющейся элементом и фактором ее

развития (Н.С. Розов), либо шире – как интеллект системы, отражающий не только саму систему, но и взаимодействующие с ней системы (В.А. Лефевр). Такое понимание рефлексии, как отмечает П.А. Сорокин, позволяет говорить о социальной системе и, в частности, о социально-педагогической системе как системе с рефлексией [87].

Вторая группа состоит из логико-гносеологических определений. С данной точки зрения рефлексия — это исследование познавательного опыта, принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания.

К третьей группе относятся психологические определения. В данном понимании рефлексия - это размышление, полное сомнений, противоречий и колебаний, размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания. Психологический уровень исследования рефлексии характеризуется многообразием направлений ее изучения.

К четвертой группе относятся педагогические представления о рефлексии.

В педагогике рефлексия – понятие относительно новое по сравнению с предыдущими трактовками, поэтому рассмотрение и изучение рефлексии в образовательном процессе является актуальной проблемой.

В последнее время значительное число публикаций в педагогической литературе посвящено проблемам рефлексии. Вопросам рефлексии в педагогическом общении посвящены работы Ю.Н. Кулюткина, Г.Н. Сухобской, В.А. Сластенина, Е.В. Бондаревской и др. Вопросы обучения рефлексивным процессам и их применения в процессе повышения квалификации работников образования рассматриваются в работах О.С. Анисимова, Ю.В. Громыко, В.В. Кузнецова и др. Вопросам рефлексивного управления образовательными учреждениями посвящены работы А.Я. Наина. Вопросам развития рефлексии у обучающихся в процессе обучения посвящены работы М.О. Бабуцидзе, Т.В. Белозерцевой,

Д.В. Тырскова, А.А. Бизяевой, Л.Г. Бортниковой, Е.В. Ильиной, Г.И. Катрич, Н.И. Льюри, В.В. Тягуненко и др.

В настоящее время в педагогической литературе существуют определения, где рефлексия трактуется как анализ собственных действий и состояний в ходе осмысления индивидом социальных реалий в процессе социализации, на основе жизненного опыта. В.И. Загвязинский указывает, что рефлексия позволяет осознать метод, который привел к результату, способствует систематизации, обобщению конкретных способов деятельности, что открывает возможности для целостного развития личности и самообучения.

В педагогическом понимании «рефлексия» включает два основных направления — рефлексия для учителя и рефлексия для ученика.

Рефлексия со стороны педагога, или рефлексия педагогическая, определяется как способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают те, с кем педагог взаимодействует в процессе педагогического общения. В данном значении рефлексия понимается как профессиональное качество, инструмент педагогического мастерства. Педагогическая рефлексия является частным случаем рефлексии человека, основа которой заключается в осознании собственной мыслительной деятельности. А.Я. Наин рассматривает педагогическую рефлексия как способность субъекта педагогического процесса осознавать, анализировать, подвергать критическому осмыслению то, как его действия и поступки, приемы управления образовательным процессом воспринимаются обучающимися, способствуют реализации задач обучения и воспитания [21].

Таким образом, проведенный анализ литературы показал, что рефлексия понимается как специфическая способность встать в позицию наблюдателя по отношению к самому себе, к собственной деятельности и её результатам, как способность анализировать позицию других людей, их

внутреннее состояние, как незаменимый инструмент познания других, самого себя и коррекции способа осуществлённой деятельности.

1.2. Особенности развития рефлексии мышления младших школьников

Приняв во внимание мысль о том, что способность к рефлексивности как к целостному образованию получает свое развитие в младшем школьном, возрасте, нам необходимо указать особенности развития данной интегральной характеристики личности у обучающихся младших классов. Н.Н. Гуткина, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин [31, с.154] и др. указывают, что рефлексивность начинает формироваться, пусть в примитивной форме, в 7 лет, шести — семилетние дети уже могут регулировать свои действия сознательно, имеют первые представления о самом себе. Г.А. Цукерман также указывает на то, что у обучающихся начальных классов рефлексивные способности проявляются в «мерцательном режиме», в виде потенциальной возможности действовать в новой ситуации не методом проб и ошибок, разумно обращаясь к основаниям своего действия» [99, с.69].

С момента поступления ребенка в начальную школу рефлексивные способности обогащаются новыми качествами. По нашему мнению, подтверждение которому мы находим у Л.И. Божович, в отличие от умственной деятельности дошкольника, которая характеризуется «непосредственными познавательными и практическими интересами», первоклассник организует свою деятельность «сознательно». С началом обучения ребенка в школе совпадает формирование интеллектуальной рефлексии. Оно является одним из показателей школьной готовности и продолжает развиваться весь младший школьный возраст. Ребенок в этом возрасте может оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, побороть свои желания, в случае если

результат не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к намеченной цели [15].

Именно в младшем школьном возрасте ребенок осознает себя личностью, переживает свою уникальность. Учащиеся сначала находят новые групповые формы активности, стараясь вести себя как принято в группе, подчиняясь ее законам. А затем начинается стремление к лидерству, выделению среди группы сверстников.

Главным фактором развития рефлексивности становится учебная деятельность. Именно от успешности овладения младшими школьниками учебной деятельностью зависит ее развитие. Таким образом, у младших школьников, благодаря получению теоретических знаний, формируется такое новообразование как рефлексивность.

Учебная деятельность, в свою очередь, являясь одним из основных видов деятельности человека, направленных на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач, способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются рефлексия, анализ, обобщение, планирование.

По мнению Б.Г. Ананьева «ядром учебной деятельности, является учебное самосознание – осознание учащимися мотивов, целей, приемов учения, осознание самого себя как субъекта учебной деятельности, который организует, направляет и контролирует процесс учения. Самосознание обучающихся развивает умение анализировать свою деятельность, характеризовать себя» [7].

Формирование и развитие учебной деятельности происходит в несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования. При переходе с этапа на этап видоизменяются ее основные характеристики (содержание, формы организации и т.п.).

Как пишет В.В. Давыдов, младший школьный возраст – это особый период жизни ребенка. Младшим школьным возрастом принято считать

период развития детей с 7 (6) лет до 11 (10) лет. В этом возрасте происходят эволюционные изменения в физиологическом развитии детей: продолжается рост и созревание костей скелета, увеличивается вес, хотя скорость этих процессов различна у детей. Идет интенсивное развитие мышечной системы, значительно увеличивается сила мышц. Совершенствуется нервная система, усиливаются аналитическая и синтетическая функции мозга. Более эффективно функционируют лобные доли головного мозга, управляющие процессами мышления и другими психическими процессами. Быстро развивается психика ребенка [31].

В младшем школьном возрасте происходят революционные изменения в эмоциональном и интеллектуальном развитии.

Как отмечает Д.Б. Эльконин, переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний означает собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности [110].

Это, прежде всего, новая позиция ребенка в оценке вещей и изменений, происходящих в них.

На этапе начального образования возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности и ее субъекта, развивается желание и умение учиться. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится главной и ведущей среди других видов деятельности. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников, и являются фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном уровне.

В. Богомолов указывает, что младший школьный возраст характеризуется следующими психологическими особенностями: перестройкой познавательных процессов (формированием произвольности,

продуктивности и устойчивости – развитием произвольного внимания, восприятия, памяти), развитием мышления (переходом от наглядно-образного мышления к словесно-логическому и рассуждающему на уровне конкретных понятий) [12]. И.А. Зимняя отмечает, что «у младшего школьного возраста формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных понятий, развитие научного, теоретического мышления».

По мнению И.А. Зимней, у младшего школьного возраста развиваются следующие психологические новообразования: произвольность, внутренний план действий и рефлексия, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом. Она отмечает, что в этом возрасте происходит осознание себя как субъекта учения [43]. Л.В. Обухова к основным психологическим новообразованиям младшего школьного возраста относит произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализацию, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий; осознание своих собственных изменений в результате учебной деятельности [70].

В. Богомолов выделяет следующие новообразования: формирование словесно-логического мышления на основе конкретных понятий, формирование умственного плана действий (произвольности поведения, развития умения управлять своим поведением, состоянием, рефлексии, то есть развития способности ребенка осознавать, что он делает, зачем и правильно ли делает; развития способности целенаправленного восприятия, осмысленного произвольного запоминания).

Таким образом, можно сделать вывод, что младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, так как в процессе обучения ребенок овладевает понятиями не только как «абстрактной всеобщностью», но и как «сгустком утверждающих суждений». Л.С. Выготский говорил, что «осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий». Это позволяет ребенку выразить собственные суждения, переходить от понятия к понятию, рассуждать в собственном плане. Знания, полученные ребенком в школе, способствуют образованию понятий и развитию теоретического мышления, что требует от школьника анализа причин соответствующих явлений, понимания закономерностей, которые их связывают, а также осознавая тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам [24].

Следовательно, школьник сначала начинает осознавать систему предложенных ему рассуждений, а затем и свой собственный процесс мышления.

Таким образом, младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Большинство исследователей считают, что интенсивно интеллект изменяется от 2 до 12 лет. К данному выводу пришли ученые Я.А. Пономарев, Л. Терстоун, Ж. Пиаже, Н. Рейли и др.

Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим».

В.П. Сергеева отмечает, что «основным направлением развития младшего школьника является познавательная деятельность - деятельность, направленная на приобретение знаний, постижение закономерностей окружающего мира в процессе учебной деятельности» [82, с. 56].

По мнению Л.В. Обуховой, парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал», где процесс собственного изменения выделяется для субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности – это поворот человека на самого себя: стал ли он, для самого себя субъектом, изменяющимся каждый день, каждый час. Оценка собственных изменений, рефлексия на себя - собственный предмет учебной деятельности [70].

Е.А. Климов отмечает, что «продуктом учения является не изменение предлагаемого учебного материала, а изменение ребенком самого себя («этого я не умел, теперь умею», «это я должен знать» и др.). Ученику требуется рефлексия, требуется постоянное осознание и отслеживание своих внутренних состояний, связанных с учением» [46].

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Таким образом, данные исследований подтверждают, что младший школьный возраст является сензитивным для развития осмысленности и осознанности выполняемой учебной деятельности, себя как субъекта познания, своих переживаний, психического состояния в процессе познания окружающего мира.

Остановимся на подходах, которые существуют в науке для развития рефлексии. Эти подходы вслед за А.В. Карповым и И.М. Скитяевой [48] мы будем делить на две группы. Первая группа рассматривает развитие

рефлексии в структуре мыслительных процессов, вторая – как специфическое образование в структуре личности.

Приверженцами первого направления являются Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, З.А. Зак, Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья и др. По мнению Ж. Пиаже, появление рефлексии связано разрешением детьми спорных ситуаций, поскольку тогда ребенок вынужден оценивать убедительность выводов как своих, так и своих оппонентов [71].

В 30-ые гг. XX в. Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, оно становится внутренним достоянием самого ребенка. «Только то обучение является хорошим (то есть правильно организованным), которое забегает вперед развития» [24]. Экспериментально гипотезу Л.С. Выготского начали проверять и конкретизировать с конца 50-ых гг. XX в. два научных коллектива — Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина (в начале 60-ых гг. к руководству подключился В.В. Давыдов).

Научный коллектив под руководством Л.В. Занкова разрабатывал дидактические системы обучения младших школьников в целях их общего психологического развития. Основу системы обучения, по Л.В. Занкову, составляют следующие взаимосвязанные принципы: обучение на высоком уровне трудности, быстрый темп в изучении программного материала, ведущая роль теоретических знаний, осознание школьниками процесса учения, целенаправленная и систематическая работа по развитию всех обучающихся, включая и наиболее слабых [39].

Указанные принципы являются основополагающими для организации рефлексивной деятельности и развития рефлексии в процессе обучения. Отметим, что принцип осознания школьниками процесса учения вытекает, по мнению Л.В. Занкова, из общепринятого принципа сознательности. Анализируя различные трактовки принципа сознательности, Л.В. Занков подчеркивает важность понимания учебного материала, признавал

необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения). Ученый выделяет важным условием развития школьника то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом осознания [39].

Л.В. Занков отмечает, что содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции. Результаты обучения по системе автора показали, что у младших школьников возникает способность к рефлексии, причем выражающейся не только в анализе и осознании своей учебной деятельности, своих способов овладения понятиями, но и способности заглянуть в глубь самого себя, в способности к самопознанию [39].

Выделенные ученым принципы направлены на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения и подтверждают, что в процессе обучения в младшем школьном возрасте можно организовывать рефлексивную деятельность.

В развитии рефлексивных способностей Ж. Пиаже выделяет три этапа:

1. Осознаются только цель и результат собственного действия. Этот этап совпадает с периодом дооперационного мышления.

2. Переход к следующему этапу, связан с появлением «конкретных операций в развитии интеллекта, когда начинают осознаваться временные и функциональные последовательности действий.

3. Высший этап - этап рефлексивной мысли сопровождается осознанием логических операций, произведенных над собственными действиями. Переход к рефлексивной деятельности связывается с возникновением формальных операций, благодаря которым осознаются конкретные операции предыдущей ступени развития» [71].

Эти наблюдения подтверждены современными исследователями. Ими установлено, что на развитие рефлексивности ребенка влияют разные причины, в том числе индивидуальный опыт, общение со сверстниками и деятельность.

Ю.В. Громыко и Н.И. Люрья составили возрастную последовательность рефлексивных процессов в дошкольном возрасте. В своем исследовании они опирались на методологию мыследеятельностного подхода и понимание рефлексивности как способности [28].

Завершение последнего этапа их периодизации совпадает с началом вступления ребенка в школьную жизнь, с шести - семи летним возрастом.

Если до семилетнего возраста развивающееся рефлексивное знание носило распределенный характер и прохождение этапов развития возможно было только в условиях коммуникации со взрослым, то к этому возрасту «формируется собственно рефлексивное знание как устойчивое и необратимое мыслительное образование» [71].

Коллектив, созданный Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым в конце 50-х гг. XX в., стремился с наибольшей точностью следовать гипотезе Л.С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию.

В результате проведенной работы было выявлено, что в современных условиях младший школьный возраст может решить свои образовательные задачи, если на протяжении этого возраста будут возникать и развиваться следующие новообразования: учебная деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление мышлением. В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления. Развитие субъекта происходит в самом процессе его становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, то есть в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя [110].

Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность.

Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, то есть рефлексировать. Именно это определяет развитие всей познавательной и личной сферы ученика.

В концепции развивающего обучения В.В. Давыдова рефлексия понимается как механизм развития мышления. В.В. Давыдов указывает, что рефлексия становится возможной вследствие развития «умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия». С его точки зрения, «это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности» [31].

Если рассматривать теоретические труды А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Б.М. Кедрова, В.В. Давыдова, то рефлексия в них понимается как способность субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией основания, условия, цели и способы собственной деятельности и является основной характеристикой теоретического мышления».

В рамках исследования теоретического мышления выполнены работы, ведущиеся на основе разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым теории и практики учебной деятельности в которых изучалась рефлексия у младших школьников в процессе обучения (А.З. Зак, Л.В. Берцфаи, В.К. Романко, М.Э. Боцманова, А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко, Л.К. Максимов, Т.А. Матис, В.В. Берцфаи, Г.А. Цукерман и др.). Следует отметить, что в данных работах происходит разграничение исследований по рефлексии в зависимости от сферы функционирования [110].

К исследованиям по изучению интеллектуальной рефлексии можно отнести работы А.З. Зака, Л.К. Максимова, Л.В. Берцфаи, В.К. Романко, в которых рефлексия рассматривается в сфере мышления и деятельности и обнаруживается как способность к анализу способов действия. Такое понимание рефлексии, по мнению ряда исследователей (Г.И. Семенова,

С.Ю. Степанова, Н.И. Гуткиной и др.), слишком узко, хотя и имеет свои достоинства, так как позволяет наиболее глубоко и детально изучать механизм конкретного рефлексивного действия [37].

Работы А.В. Захаровой, Т.Ю. Андрушенко и Н.М. Труновой, в которых рассматривается рефлексивность самооценки и анализ ребенком своего «Я», можно отнести к изучению личностной рефлексии [40].

Г.П. Щедровицкий выделяет, по меньшей мере, два вида рефлексии, в зависимости от того, какой процесс интеллектуальной деятельности является ее предметом. Однако, всегда понятие «рефлексия» характеризует не тот или иной тип деятельности, а определенную функцию или отношение внутри структурной организации деятельности. Связь рефлексии с «основной», «первичной» деятельностью может быть трех видов: 1) как деятельности, вырастающей на какой-то другой деятельности и невозможной без нее; 2) как целостности, охватывающей исходную деятельность и превращающей ее в свою часть или функциональный элемент; 3) как части целого, примыкающей к первой, но всегда способной отделиться от нее и образовать самостоятельную и независимую деятельность [106].

Если иметь в виду соотношение мышления и рефлексии, то окажется, что рефлексия – это не мышление, а лишь его функция. В отдельных случаях мышление может быть свободным от рефлексии и осуществляться на основе когнитивных автоматизмов или формально-логических схем. Однако полноценная и продуктивная интеллектуальная деятельность всегда представляет собой сплав мыслительной работы и рефлексии. Мышление и рефлексия — это две стороны одного целостного процесса и могут различаться только функционально. Мышление осуществляется только тогда, когда субъект строит некоторый текст, ориентируясь при этом на культурно фиксированные нормы интеллектуальной и языковой деятельности. Эти нормы определяют содержание и формы мышления, придают тексту общезначимость. Наряду с нормами образования текста, рефлексия является еще одним механизмом осуществления мышления.

Благодаря рефлексивной позиции мышление, обращаясь на собственную деятельность, извлекает из нее новое содержание, реализуя тем самым свою познавательную функцию путем создания метатекста.

Механизм мыследеятельности еще более усложняется, если учесть, что «реализация средств и норм, определяющих каждый акт мысли, происходит всегда в структурных связях, задающих целостность и единство деятельности, следовательно, среди прочего — под определяющим влиянием рефлексивных связей и отношений; это значит, что те средства и нормы, которые мы реализуем в каждом акте мысли, должны соответствовать тем рефлексивным функциям, которые задают и определяют место данного процесса внутри целокупной деятельности» [106, с. 329].

А.З. Зак не разделяет в своих исследованиях рефлекссию при познании человеком мира предметов и рефлекссию при познании им своего внутреннего мира.

Ученый понимает рефлекссию как «действие, направленное человеком на выяснение оснований собственного способа решения задачи с целью его обобщения (теоретизации). Он считает, что все это можно свести к общему рефлексивному действию, поскольку самопознание может рассматриваться как один из видов психической деятельности. А.З. Зак также выделяет в интеллектуальной рефлексии два основных вида рефлексии: формальную и содержательную. Формальная рефлексия проявляется в том случае, когда при решении задач человек опирается на частные, ситуативные ориентиры, считая их основаниями своего действия. Содержательная рефлексия проявляется в том случае, когда при решении задач человек опирается на «обобщенные, внеситуативные ориентиры [37].

Предположение А.З. Зака о качественной однородности рефлексии подтверждается в исследованиях А.В. Захаровой, Т.Ю. Андрущенко, Н.М. Труновой, А.К. Дусавицкого. В данных работах в качестве предмета рефлексии рассматривается не только мыслительная деятельность

школьников, направленная на решение конкретной задачи, но и личностные особенности обучающихся, проявившиеся в ходе решения задачи.

В работах А.В. Захаровой и М.Э. Боцмановой также одновременно рассматривается и интеллектуальная, и личностная рефлексия, исследуются формы функционирования рефлексии в мыслительной деятельности обучающихся, значение рефлексии в регуляции этой деятельности, а также связь с некоторыми личностными характеристиками. Рассматривалась та сторона взаимодействия личностных и деятельностных аспектов рефлексии, которая обеспечивается контролем как средством саморегуляции [41].

Анализ как компонент мыслительного процесса при решении задач изучался в работах С.Л. Рубинштейна. В данных трудах даны характеристики элементарного анализа и анализа, приводящего к содержательной абстракции. Ученый представляет анализ как действие человека, направленное на выделение существенных отношений в задаче, «на отчленение тех существенных отношений условий, от которых зависит решение, от привходящих обстоятельств, в которых задача была первоначально предъявлена [76].

По мнению Ю.К. Бабанского, анализ является основной операцией мышления. Анализом называют процесс расчленения целого на составные части. Анализ позволяет осуществить переход от следствий к причинам [10].

Изучение рефлексии и анализа младшего школьника в своих исследованиях провёл В.В. Давыдов. В младшем школьном возрасте закономерным и необходимым явлением может быть формирование основ теоретического мышления [33]. «Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий - целесообразно называть теоретическим».

Теоретическому мышлению, по мнению В.В. Давыдова, свойственны: анализ как способ выявления генетически исходной основы целого; рефлексия, благодаря которой человек рассматривает основания собственных мыслительных действий и тем самым опосредует одно из них другими,

раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения; планирование – мыслительный эксперимент, в котором осуществляется теоретическое мышление [32].

Развитие теоретического мышления и его компонентов анализа, рефлексии и планирования происходит в учебной деятельности. Рефлексия и анализ - психологические новообразования, возникающее у обучающихся в учебной деятельности.

А.Б. Воронцов, последователь В.В. Давыдова, в своих работах определяет рефлексию как анализ самим человеком «внутреннего плана» своих действий, направленность его сознания на осмысление его собственных познавательных действий [33].

Ряд учёных (В.В. Давыдов, А.А. Зубченко, В.А. Львовский, В.Х. Магкаев, А.М. Медведев, В.В. Рубцов и др.) считают, что рефлексия является моментом обобщенного способа действия. Под рефлексией они понимают обращённость субъекта на свой способ действия. Содержание и смысл этой обращённости состоят в следующем: а) критическом рассмотрении субъектом оснований изменения объективных обстоятельств как оснований изменения собственных действий; б) изменении или корректировке выработанных планов и замыслов в соответствии с изменившимися условиями действия; в) критическом рассмотрении «со стороны» соответствия или несоответствия своих действий, их непосредственных результатов и дальнейших последствий всем объективным требованиям задачи, т. е. в контроле за логикой развёртывания своих действий; г) критической оценке целостного содержания своего способа действия как средства решения данного класса задач, определении меры его воспроизводящих возможностей». Рефлексия, по их мнению, характеризуется как способность индивида к выделению своего образа действия в особый предмет преобразований, к рассмотрению его вариативных возможностей и обоснованному выбору адекватного способа, т.е. к действенному пониманию смысла и цели своей деятельности. Анализ

определяется названными учеными как действие, направленное на поиск и выделение генетически исходного отношения некоторой предметной области действий контроля и оценки, а также связь их с рефлексией описаны в работах А.В. Берцфаи, А.В. Захаровой, В.К. Романко.

Рефлексия в них рассматривается в сфере мышления и деятельности. Учеными было выявлено, что контроль и оценка осуществляются благодаря рефлексии.

Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности построения и изменения их действий.

Таким образом, в младшем школьном возрасте о развитии рефлексивности можно судить по тому умеет ли школьник отличить известное от неизвестного; знает ли о своем незнании; умеет ли критично оценивать как свои так и чужие действия, поскольку, как пишет Г.А. Цукерман «рефлексивная позиция – систематическое сомнение» [99]; умеет ли определить и запросить недостающую информацию для решения учебной задачи; умеет ли «рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной».

Т.В. Белозерцева в своем исследовании толкует рефлексия школьника как способность анализировать результаты и способы своей деятельности, устанавливать границы собственной деятельности при решении учебных задач с помощью обобщенного способа мыслительной деятельности. Автор разработала педагогическую технологию формирования рефлексии, включающую 4 взаимосвязанных компонента: целеполагание, содержание материала, самоконтроль и самооценка, коррекция [11].

В диссертационном исследовании А.Ю. Куфарова описывает процесс развития рефлексивных умений у младших школьников при изучении

естествознания через осознание учеником взаимосвязей в системе «общество - человек - природа», с опорой на наблюдения и самонаблюдение в познавательной и чувственно переживаемой рефлексии; осуществляет развитие рефлексивных умений с учетом последовательности механизмов рефлексивного мышления: остановка, фиксация, отстранение, объективизация, оборачивание [56].

Рефлексивность, как интегральная характеристика личности, проявляется через способность к осмыслению оснований собственной деятельности – аналитическая составляющая.

Рефлексивные умения отчасти входят в группу общеучебных умений, так как рефлексивный подход, признающий учебную деятельность как основу для формирования умения учиться, позволяет определить группу рефлексивных умений как один из элементов в системе общеучебных умений и навыков.

В данную группу входят рефлексивные умения, являющиеся основой познавательной рефлексии.

В процессе обучения умения познавательной рефлексии обучающихся развиваются и совершенствуются. У учеников развиваются умения анализировать свои действия, обращать внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче и осуществления действий контроля и оценки. Целенаправленное развитие умения принимать от учителя и самому ставить учебную задачу в ситуации «незнания» развивает способность определять границы своих знаний, рассуждать о том, что необходимо узнать, чему еще нужно научиться.

Основываясь на точке зрения ученых (В. В. Давыдов, А. А. Зубченко, В.А. Львовский, А.М. Медведев, В.В. Рубцов и др.) рефлексивно-аналитические умения младших школьников мы рассматриваем как умения осмысливать и выделять свои учебные действия в особый предмет, рассматривать его основания и обоснованно выбирать адекватный способ действия. К рефлексивно-аналитическим умениям мы отнесли: умение

осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; умение выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны».

На основании проведенного анализа психолого-педагогических исследований младшего школьного возраста можно сделать вывод, что младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществляемый ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет рефлексивные умения, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее, и потребует более высоких душевных и физических затрат.

Ряд ученых (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова и др.) утверждают, что новообразованием в учебной деятельности являются не только анализ, рефлексия и планирование, но и умение учить себя.

Связь этих новообразований не означает их тождества и не указывает на их единую природу. В.В. Давыдов также указывает на невозможность отождествления рефлексии со способностью учиться. Рефлексия как универсальный способ построения человека к собственной деятельности не ограничена только сферой целенаправленного самоизменения. В способности учиться присутствует компонент самостоятельности и инициативности (т.е. субъектности), однако он не сводим к рефлексивности. И вместе с тем рефлексия, анализ и умение учиться связаны именно посредством субъекта: человек, умеющий учить себя, сам же определяет границы своего знания (незнания) и сам находит условия расширения границ известного, доступного [32].

А.Б. Воронцов определяет умение учиться так:

1. Учащиеся с развитой этой способностью очень точно и конкретно знают свои возможности, а, следовательно, свою ограниченность: недостатки

знаний, неспособность справиться с той или иной ситуацией (задачей) неумелость, некомпетентность.

2. Сталкиваясь с задачей, для решения которой ученику не хватает определённых знаний, умений, способностей, он не уклоняется от неё, объявляя новую задачу неинтересной, а ищет средства расширить свои возможности, изучает чужой опыт, а, на худой конец, изобретает то, чего в опыте других людей, в культуре ещё не было.

3. Умеющие учиться умеют и любят сами искать такие задачи, для которых у них недостаёт средств решения. Научиться выходить за пределы собственных возможностей, за границы данной, наличной ситуации - вот основная цель умения учиться» [20].

По мнению Н.Ф. Талызиной умение учиться состоит из познавательных действий, которые ранее необходимо было усвоить, приобрести. После этого они используются как средства усвоения новых действий. Таким образом, действие вначале должно быть предметом усвоения, а потом – его средством. В своей работе автор утверждает следующее: 1) действия, составляющие умение учиться, необходимо усвоить так же, как любые другие действия; 2) действия, составляющие умение учиться, не являются уникальными, пригодными только для учения, они могут входить в состав других видов человеческой деятельности. В умение учиться входят действия трёх видов действий:

- 1) общедеятельностные;
- 2) составляющие приёмы логического мышления;
- 3) специфические, характерные для какой-то конкретной предметной области [92].

Анализ изучения рефлексии и анализа, их связи с умением учиться позволяет нам утверждать, что именно рефлексия и анализ помогают ученику формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнание, что и способствует его собственным изменениям, происходящим в процессе обучения. Рефлексивность и анализ – составляющие умения учиться.

Рефлексия младшего школьника, будучи органической составной частью его умственного и психического развития, является своеобразным показателем его активности как субъекта учебной деятельности. Рефлексивно-аналитические умения и умение учиться, сформированные в начальной школе, являются основой для становления зоны ближайшего саморазвития ученика в подростковом возрасте и ранней юности. Л. В. Трубайчук понимает зону ближайшего саморазвития школьника как познавательные возможности ребёнка, позволяющие ему осуществлять саморазвитие и самосовершенствование на основе рефлексивных действий.

Изучение работ ученых (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, В.А. Львовский, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман и др.) показало, что рефлексия и анализ – свойства теоретического мышления, а также составляющие умения учиться.

На основании проведенного анализа психолого-педагогических исследований развития ребенка младшего школьного возраста можно сделать вывод о том, что рефлексивность является важным новообразованием, возникающим в этот период.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

Развитие рефлексивности в период младшего школьного возраста изучается в тесной связи со становлением ребенка как субъекта учебной деятельности.

И если вначале младшего школьного возраста действия, направленные на развитие целостной учебной деятельности осуществляются стихийно, то к концу данного периода они приобретают для детей личностный смысл.

Начальная ступень образования обеспечивает развитие рефлексивности как совокупности рефлексивно-аналитических умений школьника.

1.3. Особенности индивидуально-личностного развития младших школьников коренных малочисленных народов Севера

Обращение этнопсихологов к анализу социально-психологических факторов и механизмов развития личности представителей «малых» народов малочисленны, а в отношении народов Севера и вовсе единичны (А.М. Кушнир, В.С. Мухина, С.М. Павлов, К.А. Тимошенко).

Между тем, изучение психологии малочисленных народов чрезвычайно актуально. Северные народы представляли перед отечественными и западными учеными как инородцы, иноземцы, первобытные, аборигенные, туземные и всегда считались существенно отличавшимися от своих более «развитых» соседей. Однако исследований кросс-культурного характера, которые подтвердили бы эти представления на эмпирическом уровне, в России проводилось крайне мало. В целом состояние исследований о малочисленных народах северо-востока России можно охарактеризовать, обратившись к высказыванию Н.В. Слюнина, который еще в начале XX в. указывал на «отсутствие сколько-нибудь удовлетворительных знаний о сибирских народах в виду малораспространенности сведений о далекой окраине среди даже интеллигентной публики» [4].

В социальной практике складывалась несколько иная картина. Так, заметно увеличивался интерес к коренным народам северо-востока Азии со стороны других этнических групп с целью осмысления их миропонимания и опыта мироустройства, признавалась уникальность, самобытность их мировоззрения и идентичности, все более ощутимым становилось стремление решить проблему этнокультурного возрождения этих народов. Все это еще более подчеркивало значимость изучения психологии «малых» народов и их этнокультурных особенностей. В последнее десятилетие такие исследования стали появляться заметно чаще (Бучек А.А., Соколова Ю.В.,

Трутнева И.В., Меняшев А.Е., Шабурова И.К., Семенова С.В., Лобова В.А., Новикова И.И. и др.).

Наиболее чувствительной к социальным изменениям психологической сферой личности является этническое сознание и его производные – этническое самосознание и этническая идентичность. В психологии принято считать, что структура самосознания личности строится внутри порождающей ее системы – той человеческой общности, к которой принадлежит эта личность [62].

Таким образом, условия, в которых происходит становление личности, определяют особенности психики человека. Известно, что «малые» народы в настоящее время переживают сложное, связанное с экономическим упадком и деструктивными процессами в этнической культуре, время. Это связано со значительными изменениями в системе традиционных институтов социализации, почти полной потерей элементов национальной жизни, верований, обычаев, традиций, утратой родного национального языка. Понятно, что все эти процессы негативно влияют на осознание своей этнической принадлежности, инициируют расшатывание и без того хрупкого, связанного с современными мировыми тенденциями стирания этнических различий, этнического начала в личности. Психологами доказано, что угроза позитивной этнической идентификации вызывает активизацию механизмов социально-психологической защиты личности, способных вызвать многочисленные личностные деструкции. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению специфики сферы сознания и самосознания личности у народов северо-востока России [27, 109]

Одним из важнейших факторов, способствующих сохранению коренными малочисленными народами этнической идентичности и формирования сплоченности этноса в условиях адаптации к русской ментальности, является, как показано в исследованиях И. К. Шабуровой и

И.В. Трутневой, билингвизм (наличие двух основных языковых систем) [95, 100].

Так, в работе И.К. Шабуровой, осуществленной посредством сравнительного анализа семантического пространства национального сознания, были выявлены особенности картины мира нанайцев-билингвов, нанайцев-монолингвов и русских. В эмпирическом исследовании было обнаружено, что для картины мира нанайцев-билингвов характерна устойчивая ориентация на нанайскую культуру, гармония с собой и природой, уважительное отношение к природе, проявляющееся в природосообразности, экологичности. При описании респонденты используют консервативно-уступчивый тип самохарактеристик, ориентированы на микросоциальные ценности. В отличие от них, у русских респондентов картина мира отличается направленностью на достижение результатов, характерен активно-преобразующий тип самохарактеристик. Для картины мира нанайцев-монолингвов характерны черты картины мира, свойственные как нанайцам-билингвам, так и представителям русского этноса [100].

Исследование И.В. Трутневой посвящено проблеме влияния типов мышления, закрепленных в языке, на формирование образа мира личности нивхского народа. Воздействие билингвизма на особенности образа мира нивхов автор объясняет правополушарной стратегией восприятия и переработки информации. Уменьшение роли и распространения нивхского («правополушарного») языка, связанное с русификацией, привело, по мнению исследователя, к снижению уровня самоидентификации личности, особенно среди индивидов, владеющих только русским («левополушарным») языком [95]. Таким образом, билингвизм позволяет малочисленному коренному народу сохранить этнический образ мира в ситуации интегрирования русской культуры в традиционную культуру, устранить внутренние психологические конфликты, сберечь устойчивую самоидентификацию.

Немаловажным для сохранения и развития самобытности «малых» народов, как выяснила Г.Н. Кригер, проводившая исследование этнического самосознания алеутов, является значимость представлений об историческом прошлом своего народа, устойчивость осознания своей тождественности с этнической общностью, преобладание ценности семейной идентичности, позитивное отношение к собственной этнической принадлежности, близость авто- и гетеростереотипов, а также значимость традиционных ценностей в регуляции собственного поведения, приверженность к сохранению языка, культуры, традиций, обычаев своего народа [55].

Самосознание человека с первых лет жизни складывается в результате идентификации (отождествление, соотнесение себя с чем-либо). Этническая идентификация в своем развитии проходит ряд этапов от диффузной до реализованной, а результат этого процесса – осознанное причисление себя к определенной этнической группе. Изучая процесс формирования этнической идентификации, исследователи пытаются ответить на вопрос, волновавший еще М. Мид: «каким образом ребенок, способный принять любую культуру, учится быть членом своей собственной исторически сложившейся культуры посредством обычного для культуры жизненного опыта» [67].

Исследование детей ханты и лесных ненцев, осуществленное в работе В.С. Мухиной и С.М. Павлова, показало, что ментальность представителей данных народов характеризуется амбивалентным мироощущением: во-первых, мифологическим сознанием, уникальностью уклада традиционного образа жизни и малочисленностью; во-вторых, особым местом в системе отношений с доминирующим большинством русского населения. В ситуации межэтнического взаимодействия младшие школьники выражали фрустрированность, напряженность, тревожность, комплекс этнической неполноценности; при описании «идеального образа» дети отдавали предпочтение физическим признакам европеоидной расы, а не своему этническому типу (монголоидная раса). Эти и другие особенности этнической идентичности, по мнению авторов, обусловлены исторически

сложившейся социальной ситуацией, выражающейся в нарушении процессов межпоколенной трансмиссии элементов этнической культуры коренных малочисленных народов Севера [66].

В исследовании А.А. Бучек, посвященном изучению коренных народов Камчатки, было доказано, что формирование этнической идентичности характеризуется рядом особенностей, выражающихся в нарушении традиционно выделяемой стадийности процесса этнической идентификации. Выяснилось, что ранние этапы характеризуются слабой интенсивностью, недостаточной сформированностью, диффузностью границ и фрагментарностью результатов. Интенсификация этнической идентификации происходит только в зрелом возрасте как результат формирования потребностей в ценностном отношении к своей жизни и осознании своего индивидуального места в обществе [17].

Таким образом, у представителей коренных народов, по сравнению с русскими, процесс этнической идентификации «сдвинут» во времени на зрелый возраст, в то время как в детском возрасте маленькие эвены, чукчи, алеуты, коряки скорее дистанцируются от собственной культуры в пользу доминирующей – русской.

В ходе исследования было доказано, что в процессе становления этнической идентичности формируется сложная иерархически организованная структура идентификаций (с собственной этнической группой, с иноэтнической территориальной общностью и с доминирующей этнической общностью), характеризующаяся гибкой системой связей, что является причиной этнической мобильности коренных народов Камчатки, готовностью к интеграции культур, осознанию общности интересов своей этнической группы и других этносов, живущих на данной территории, толерантности по отношению к ним, стремлению к взаимодействию (4).

Н.Г. Айварова выделяет следующие социокультурные условия развития детей коренных малочисленных народов Севера имеют специфические особенности [1].

– Ранняя включенность детей в трудовые отношения взрослых, что способствует относительно раннему развитию автономности, ответственности детей.

– Дифференциация воспитания мальчиков и девочек способствует гармоничной половой идентификации подрастающего поколения.

– Природосообразность развития. Ребенок развивается в рамках определенного конкретного социума при четкой привязанности к конкретным взрослым, как отмечает Д.И. Фельдштейн, не в ситуации разрозненных связей [3]. Особенно ценно то, что в условиях сельской местности сохраняется «вертикальное» общение среди детей разных возрастов.

– Компактность культурно-образовательной среды образовательного учреждения. В сельской местности более благоприятные условия для создания культурно-образовательного комплекса, сотрудничества всех субъектов образовательного пространства – учителей, обучающихся и родительской общественности.

II. Особенности социализации, которые требуют компенсации и дополнительных психолого-педагогических вмешательств:

– Статус сельского жителя. В общественном сознании проживание в сельской местности в нашей стране закрепилось как менее престижное, что негативно может сказаться на формировании Я-концепции сельских детей.

– Обучение в условиях школы-интерната, в отрыве от родного дома, от родителей. Особое внимание необходимо уделить компенсации семейного воспитания (создание семейно-ориентированной образовательной системы) и формированию регулятивных УУД.

– Статус этнического меньшинства, часто сопровождающийся неадекватной самооценкой и нарушением идентичности.

– Билингвизм. Основным типом билингвизма, характерным для России, является национально-русское двуязычие, такой билингвизм не является социально престижным.

– Относительно однородный социальный статус населения в сельской местности, ограниченность сфер общения и отсутствие модели умственного труда взрослых.

Социальный фактор усилил экстремальность условий среды с изначально высокой насыщенностью депривационными воздействиями. На развитии ребенка наиболее пагубно сказываются недостаток сенсорной стимуляции (в том числе вызванный однообразием окружающего ландшафта) и ограничение активности из-за влияния холодного фактора. Специфика обстановки развития является причиной перенапряжения адаптационных возможностей детского организма и находит отражение в развитии психики.

Важным аспектом изучения этнопсихологических характеристик личности выступает ее познавательная сфера. В кросс-культурной психологии существует идея о том, что способ, которым мы воспринимаем мир, развивается в процессе нашего перцептивного опыта: «То, что мы видим, – это комбинация способа отражения света от объектов, попадающего на сетчатку глаза, с нашими навыками и знанием о том, как следует видеть вещи вообще (что мы приобретаем с культурой, в которой растем и воспитываемся)» [60, с. 68]. Немаловажная роль в объяснении культурных различий при этом отводится природно-климатическим (экологическим) факторам. Считается, что культура способствует выработке и сохранению психологических особенностей, необходимых людям для выживания в определенной экологии. Так, при исследовании восприятия О.А. Гончаров и Ю.Н. Тяповкин предположили, что экологические и культурные условия многих самобытных этносов коренным образом отличаются от условий городов европейского типа, что должно отражаться на пространственных представлениях и восприятии перспективы [27]. В отличие от городской экологии, по мнению авторов, проживание на открытом пространстве тундры не способствует развитию представлений о вертикали, горизонтали и общей системе координат. В свою очередь, координатные представления позволяют непротиворечиво совмещать разноудаленные предметы в единую

пространственную схему и применять общие правила перспективы для их изображения.

В результате серии экспериментов, проведенных в ходе экспедиции к местам компактного проживания оленеводов на северо-востоке Республики Коми, у коренных жителей тундры (ненцев) были выявлены особенности восприятия и изображения пространственных отношений. И взрослые оленеводы, и дети испытывали трудности при изображении на плоскости объемных свойств предметов. На рисунках разноудаленных предметов у оленеводов преобладали признаки обратной перспективы (стремление нарисовать более удаленный и частично скрытый предмет крупнее ближнего), однако при выборе перспективных моделей они предпочитали изображения в линейной перспективе.

Кроме того, у оленеводов выявлен более высокий уровень топологических пространственных представлений и более низкий уровень проекционных и координатных по сравнению с контрольными результатами городских жителей. Такие результаты исследователи объясняют тем, что в традиционной среде обитания и обиходе оленеводов тела параллелепипедной формы практически отсутствуют, и у жителей тундры почти нет опыта их изображения. Сопоставление результатов грамотных и неграмотных оленеводов, а также детей младшего и старшего возрастов показало, что экологический фактор открытого пространства тундры оказывает более сильное влияние на особенности пространственного восприятия, чем уровень образования и другие культурные условия [16].

В отечественной психологии имеется незначительное количество работ, посвященных специфике познавательных процессов представителей малых народностей. Е.Л. Щепко приводит сведения не только о позитивных, но и о неблагоприятных социально – психологических последствиях перемен, произошедших в жизни народов Севера, обосновывают необходимость изменения общих подходов к их обучению.

В течение нескольких лет психологи проводили социологические и психолого-педагогические исследования в местах проживания детей народов Севера. Исследования показали, что уровень умственного развития детей на Севере в значительной мере определяется соотношением экстремальности экологической ситуации и степени ее коррекции социальными факторами. При высокой экстремальности климатогеографических условий неразрывность социальной инфраструктуры в сочетании с рядом неблагоприятных характеристик семейного воспитания достоверно ухудшает показатели когнитивного развития на субпопуляционном уровне.

Можно прийти к выводу, что многие достигают того уровня познавательной деятельности, который позволяет осознанно усваивать учебную программу, только к концу начальной школы.

Коренное население владеет русским языком, но в речи имеются некоторые типичные особенности. В частности, ненецкому языку по сравнению с русским свойственен более низкий уровень обобщенности, значительное количество слов, обозначающих сугубо конкретные понятия [103].

Проведенные исследования Т.Я. Шипулиной свидетельствуют, что когнитивные нарушения у младших школьников коренных национальностей Севера формируются в сложных условиях социокультурной и здоровьесобразующей среды детей, которые существенно влияют на ранние этапы формирования личности ребенка и обуславливают рост нарушений интеллектуального развития, особенно значимый в условиях проживания детей в тундре [103].

В результате проведенного исследования были получены следующие данные о когнитивных нарушениях коренного этноса народов Севера [103].

1. Частота когнитивных нарушений среди детей 7-11 лет коренных национальностей Севера составляет 46%: задержка психического развития - 31%, умственная отсталость – 15%. Мальчики страдают данной патологией в 1,4 раза чаще, чем девочки. Условия социокультурной депривации тундры по

сравнению с поселком отличаются большей патогенностью, поэтому дети, проживающие в тундре, в 2 раза чаще страдают когнитивными расстройствами.

2. Индивидуальные адаптивные возможности организма ребенка не компенсируют патогенного влияния условий проживания в тундре, поскольку независимо от уровня здоровья детей, частота когнитивных нарушений у детей, проживающих в тундре, выше в 3,3 и 4,7 раза соответственно. Среди детей с низким уровнем здоровья мальчики страдают задержкой психического развития в 6,5 раз чаще, чем девочки. Школьная дезадаптация среди детей-жителей тундры формируется в 2 раза чаще, чем среди детей-жителей поселка, и непосредственно определяется выраженностью когнитивных нарушений.

3. Ведущими прогностическими факторами формирования когнитивных нарушений у младших школьников коренных национальностей являются: отставание в развитии ребенка на 1 году жизни, которое в 106 раз повышает риск развития этой патологии; а также злоупотребление родителями алкоголем, неготовность ребенка к школьному обучению, близкородственные браки; условия проживания в тундре и отсутствие дошкольного образования; многодетность семьи.

У детей коренного населения отмечена высокая корреляция между различными показателями не только когнитивного, но и аффективного благополучия, а также компонентами познавательной деятельности, что иллюстрирует недостаточную дифференциацию психических процессов, “жесткость” функциональной системы психики в целом, лишь незначительно уменьшаются с возрастом.

Обучение в школе детей северных народностей откладывает своеобразный отпечаток на три сферы социализации – общения, деятельности и развития самосознания. Общение характеризуется: неполноценностью общения со взрослыми и сверстниками, ограниченностью общения с родителями, неготовностью к общению в социуме (внешней

среде). Деятельность характеризуется: отсутствием (или ограниченностью) самостоятельности, неумением регулировать свою деятельность, трудностью адаптации к новым условиям жизни. Развитие самосознания имеет свои особенности: нарушение механизмов становления собственной идентичности, неумение адекватно оценивать себя, ориентация на проблемы актуальной жизнедеятельности и самого ближайшего будущего.

Все это откладывает особый отпечаток на проживание ребенка в общеобразовательной школе. Это отражается на его поведении, его отношении со сверстниками и воспитателями. На каждом возрастном этапе эти особенности имеют характерные черты. Дети северных народностей имеют ограниченный опыт благополучной семейной жизни, связи с семьей изначально ослаблены.

В ряде исследований, посвященных изучению представителей хантыйского, ненецкого и селькупского этносов, было установлено, что условия Крайнего Севера оказывают негативное влияние на личность [42, 58, 60, 69, 105]. Это проявляется в том, что у лиц, переезжающих в районы Крайнего Севера, происходит сглаживание (или нивелирование) стеничных или сильных свойств личности и проявляются качества, уходящие своими корнями в тормозимые и слабые свойства нервной системы. Так, по данным В.А. Лобовой, тревожность и сензитивность (сверхчувствительность, которая в норме с возрастом обычно сглаживается) даже у здоровых людей оказались в 2–2,5 раза выше, чем в регионах с благоприятными климатическими условиями. Кроме того, ею было установлено, что длительное проживание в арктических регионах снижает подвижность нервных клеток у индивидов, что характеризуется либо их пассивным состоянием, либо истощением. Это выражается в быстро наступающей утомляемости и изменении индекса психического темпа при интеллектуальной нагрузке [60].

Как выявила В.А. Лобова, у коренного населения психический темп носит малоподвижный и ригидный характер, обеспечивая тем самым

реальную возможность сохранения и восстановления оптимального уровня работоспособности в нестабильной арктической среде [60].

Согласно данным С.В. Дерябиной и Т.З. Биктимирова, организм человека в экстремальных условиях (полярная ночь, перепады температуры, выраженные колебания атмосферного давления и другие) начинает искать оптимальный режим для выживания. Формируются так называемые «полярное напряжение», а также «северная» капсулированность, отгороженность, замкнутость личности, при которой снижается разговорный градиент и потребность в общении. Все это, по мнению исследователей, ведет к фокусированию избыточного эмоционального напряжения на организме и заболеваниям различных органов, а также психоэмоциональным, когнитивным и поведенческим расстройствам [36].

Таким образом, дети, принадлежащие к коренным народам Севера — это особая категория детей с недостаточными предпосылками для успешного обучения в школе. Общение в семье происходит в лучшем случае в условиях двуязычия с раннего возраста и до поступления в школу. Подготовки как таковой, которая необходима детям, в тундровых условиях не оказывается. Проблема усугубляется тем, что маленький северянин, идущий в массовую школу, как правило, выглядит психофизиологически незрелым, функционально не готовым к получению знаний, имеет логопедический диагноз общее недоразвитие речи, что объясняется недостаточным владением русским языком. Это сказывается не только на общей подготовке к школьному обучению, но и проявляется в специфике рефлексивных процессов детей в учебной деятельности.

Выводы по Главе 1

Понятие рефлексии возникло в философии и означало размышления индивида о происходящем в его сознании. В психологии рефлексия понимается как осознание действующим лицом того, как он воспринимается партнером по общению; самопознание субъектом своих внутренних психических актов и состояний; синтетическая психическая реальность, которая может выступать и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние, но не сводится ни к одному из них.

В педагогической психологии понятие «рефлексия» трактуется по-разному: как особое познавательное действие заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение; такое осмысление человеком своих действий, в ходе осуществления которых человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т.е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми действует; включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем.

Становление рефлексии рефлексивных процессов и образований
Становление рефлексии рефлексивных процессов и образований происходит в младшем школьном возрасте в учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.К. Максимов, П.В. Новиков и др.)

Психологическое содержание рефлексивного действия способа осуществления рефлексии взаимосвязаны с мышлением. Именно в младшем школьном возрасте происходит развитие теоретического мышления, что подтверждается исследованиями Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Следовательно, в процессе осуществления развернутой учебной деятельности происходит развитие содержательной рефлексии младших школьников.

Рефлексия мышления может быть сформирована в самом начале обучения в школе, где материалом учебной деятельности является система научных понятий, в качестве средства выступают учебные модели, осуществляется в форме учебного сотрудничества. Основным содержанием являются рефлексивные знания как общие способы решения определенного

Этнотипические особенности детей коренных малочисленных народов Севера отражают определённые трудности в развитии рефлексии мышления: систематическое напряжение физиологических систем организма, вызванное экстремальными средовыми факторами и ведущее к более позднему созреванию психофизиологических функций; повышенная утомляемость; дефицит общения с окружающими, препятствующий усвоению общественного опыта жизнедеятельности; преобладание образного мышления и склонность к чувственному восприятию окружающего мира

У коренного населения Севера психический темп носит малоподвижный и ригидный характер, обеспечивая тем самым реальную возможность сохранения и восстановления оптимального уровня работоспособности в нестабильной арктической среде. Дети коренных малочисленных народов Севера достигают того уровня познавательной деятельности, который позволяет осознанно усваивать учебную программу, только к концу начальной школы.

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методики исследования

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели теоретико-методологические аспекты проблемы развития рефлексии мышления и рефлексивно-аналитических умений у младших школьников.

Целью исследования является изучение динамики развития рефлексии мышления и рефлексивно-аналитических умений мыслительности обучающихся 1-4 классов, выявление особенностей рефлексии мышления эвенкийских младших школьников.

С целью определения особенностей рефлексивно-аналитических умений эвенкийских младших школьников, обучающихся в 1-4 классах было проведено исследование на базе школы п. Байкит Эвенкийского района Красноярского края.

В исследовании принимали участие 113 обучающихся начальной школы в возрасте 7-10 лет, из них: группу эвенков составляют 16 детей 1 класса, 14 детей 2 класса, 12 детей 3 класса и 13 детей 4 класса; группу русских составляют 12 детей 1 класса, 12 детей 2 класса, 14 детей 3 класса и 16 детей 4 класса.

Первое направление эмпирического исследования направлено на определение типа рефлексии мышления младшего школьника.

Методика 1. Для исследования данного параметра использовалась методика «Шифр» В.П. Новикова.

Учащимся нужно было решить шесть задач, разгадать шесть зашифрованных предложений. В задачах зашифрованы известные поговорки, пословицы, крылатые выражения. В 1-й, 3-й, 5-й задачах зашифрованные предложения нужно было читать слева направо, изменяя пробелы между буквами, а во 2-й, 4-й, 6-й задачах нужно было читать предложения наоборот, с конца, справа налево.

Испытуемому дается лист бумаги с шестью «шифрованными» выражениями:

1. К УРАМНА С МЕХ.
2. ИН АХУП ИН АРЕП.
3. ГДЕР АКИЗ И МУЮТ.
4. УН ЦЯАЗ ИДОГОП.
5. У ШКИНАМ А КУШКЕ.
6. ЙУК ОЗЕЛЕЖ АКОП ОЧЯРОГ.

Экспериментатор дает инструкцию: «Тебе надо разгадать шифр, который составлен из букв и прочитав известные поговорки, пословицы, крылатые выражения. Для составления известного выражения необходимо использовать все буквы в задаче».

Экспериментатор наблюдает за ходом выполнения испытуемым этого задания и протоколирует ход решения:

1. Испытуемый может решать все задачи как новые, не выделяя общий принцип их построения, решая их методом проб и ошибок.
2. Испытуемый может в ходе решения какой-то задачи выявить общий принцип их решения, который состоит в том, что в одних задачах (N1, N3, N5) нужно строить предложения меняя пробелы между буквами, а в других задачах (N2, N4, N6) нужно читать слова в обратном порядке.

Если испытуемый долго не может решить задачи, ему дается подсказка: Менять местами буквы не нужно. Если после этого испытуемый не может решить задачу, в которой необходимо изменить пробел между буквами, ему дается следующая подсказка: «Измени пробелы между буквами».

После успешного решения всех задач их предлагалось классифицировать. Экспериментатор задавал испытуемому вопрос: Есть ли среди шести задач, которые ты решил, такие, решение которых похоже между собой или нет таких задач?» Если испытуемый отвечал утвердительно, его просили указать, какие это задачи и чем они похожи.

Оценивание результатов проводилось по следующим параметрам.

Наличие у испытуемого содержательной рефлексии определяется на основе правильного объединения задач и обоснования принципа их группировки. В таком случае ребенок объединит задачи N1, N3, N5 и объяснит их сходство способом построения: в этих задачах необходимо изменить пробелы между буквами: а задачи N2, N4, N6 построены (решаются) по-другому: в них нужно читать буквы в обратном порядке, справа налево.

Наличие у испытуемого формальной рефлексии фиксируется в тех 4 случаях, когда он группирует задачи не на основе способа (принципа) их построения, а на основе сходства слов, предложений по их смыслу (например, испытуемый говорит, что похожи задачи N 3 и N4, потому что «в них как бы предупреждают о чем-то'...!', или испытуемый говорит, что похожи задачи N1, N3, N4 потому что в них про кого-то живых говорится...» и т.п.). Эти испытуемые ориентируются на формальные признаки сходства в предложениях (либо в словах).

Если испытуемый на вопрос экспериментатора отвечает, что похожих задач нет, то это свидетельствует об отсутствии у него рефлексии на способ действия.

Методика 2. «Фигуры» (Наглядно-действенная форма). Методика состоит из четырех задач. В задачах требуется собрать несколькими геометрическими фигурами (элементами) небольшого размера образцы геометрических фигур относительно большого размера (рис.5; 6; 7; 8).

К каждой задаче дается набор из восьми элементов, внешне похожих между собой. Для сборки фигуры используются не все элементы. В 1-й задаче нужно собрать образец квадрата из трех элементов (средний элемент представляет собой крестовину, к которой справа и слева присоединяются одинаковые, по форме и площади, элементы, в виде прямоугольника с квадратным вырезом в середине, у левой фигуры справа, а у правой – слева). Во 2-й задаче нужно собрать образец квадрата соединением двух элементов

по форме и размеру похожих на букву «Г». В 3-й задаче собирается ромб из трех элементов (центральный элемент похож на крестовину, а боковые, верхний и нижний, треугольники одинаковой формы и площади, с квадратным вырезом в нижнем основании). В 4-й задаче нужно собрать ромб из двух элементов, одинаковых по площади и форме и похожих на голову шахматного коня. 1-я и 2-я; 3-я и 4-я задачи внешне похожи, у собираемых фигур одинаковая форма и размеры, но решаются они по-разному. 1-я и 3-я; 2-я и 4-я задачи внешне не похожи (собираются ромб и квадрат), однако принцип сборки у них одинаковый.

В 1-й и 3-й задачах нужно к центральному элементу (в форме крестовины) подобрать два одинаковых по форме и площади элемента в соответствии с имеющимися выступами центрального элемента и прорезями боковых элементов. Для решения 2-й и 4-й задач нужно соединять определенным образом два соответствующих элемента, равных по форме и размеру.

Индивидуальный эксперимент по методике «Фигуры» проходил следующим образом. Экспериментатор давал испытуемому инструкцию: «Тебе нужно последовательно собрать четыре геометрические фигуры по данному образцу из различных элементов. Для сборки каждой фигуры дается восемь элементов, из которых необходимо выбрать соответствующие».

Затем решалась 1-я задача. При этом фигура-образец (квадрат) находилась на столе в некотором отдалении от ребенка, а восемь элементов перед ним. Испытуемому запрещалось накладывать элементы на образец, разрешалось только смотреть на него. Если испытуемый не может самостоятельно собрать фигуру, ему дается подсказка, экспериментатор убирает несколько элементов и говорит:

«Попробуй собрать из оставшихся». Если и после этого ребенок не может построить фигуру, то экспериментатор дает ему только те элементы, из которых фигура собирается, а лишние убирает. После решения 1-й задачи либо самостоятельно, либо с помощью экспериментатора подобным же

образом решаются и другие задачи. В результате решения четырех задач перед испытуемым на столе находятся четыре фигуры, составленные из элементов и немного дальше четыре образца этих фигур. После этого экспериментатор говорит: «Ты решил четыре задачи. Как ты думаешь, есть ли среди этих задач похожие своим решением или нет». «Если испытуемый не понимал так поставленный вопрос, его спрашивали: «По тому, как ты собирал фигуры, есть похожие между собой или нет». Если испытуемый отвечает утвердительно, то его просят указать, какие это задачи и чем они похожи.

Наличие у испытуемого содержательной рефлексии определяется на основе правильного объединения задач и обоснования принципа их группирования. В таком случае ученик объединит задачи N 1 и N3 и объяснит их сходство способом построения: в этих задачах (N1 – сборка квадрата, N3 – сборка ромба) геометрические фигуры собираются одинаковым способом из трех частей; а задачи N2 и N4 (квадрат и ромб соответственно) собираются по-другому, из двух частей.

Наличие у испытуемого формальной рефлексии фиксируется в тех случаях, когда он группирует задачи не на основе способа их построения, а на основе сходства геометрических фигур по форме, или на основе сходства частей из которых собираются фигуры. В этом случае испытуемый группирует задачи, например, N1 и N2, и говорит, что они похожи тем, что здесь надо собирать квадраты, а объединяя задачи N3 и N4 – объясняет сходство тем, что здесь получаются ромбы. Испытуемый может сказать, что все задачи похожи, потому что их все надо собирать из одинаковых частей. Такой ответ тоже свидетельствует о наличии формальной рефлексии, поскольку сходство задач усматривается на основе формального признака без учета особенностей способов (принципов) решения.

Если испытуемый на вопрос экспериментатора отвечает, что похожих задач нет, то это свидетельствует об отсутствии у него рефлексии на способ действия.

При анализе результатов диагностики автор ввел трехуровневую шкалу оценивания сформированности вышеуказанных умений у обучающихся начальной школы.

1 уровень (низкий) – учащиеся выполняют минимальное количество заданий с предварительным объяснением учителя.

2 уровень (средний) – учащиеся выполняют среднее количество предложенных заданий с направляющей или консультативной помощью учителя.

3 уровень (высокий) – учащиеся самостоятельно без помощи учителя выполняют все предложенные задания.

Вторым направлением констатирующего этапа являлось изучение уровня сформированности рефлексивно-аналитических умений у младших школьников:

- умение осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного;

- умение выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия;

- умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной;

Методика 1. Для исследования первого параметра — умения осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного мы использовали методику Г.А. Цукерман «Педсовет»

Учащиеся класса делились на «четверки». Два ребенка брали на себя роль учителей начальных классов, ученики которых знают о представляемых понятиях ровно столько, сколько известно самим детям. Два других ученика – учителя старших классов, их ученики знают о представляемых понятиях больше «учителей». Учителя собрались на педсовет, чтобы составить контрольные работы для своих классов. Перед ними – стопка карточек с естественнонаучными понятиями, специально подобранными для этой работы: почва, Солнце, глобус, клетка живого организма, грибы, неживая

природа, части реки, созвездие, природная зона, воздух. «Учителя» читали каждое понятие и сообща решали, чье оно: для младших или для старших классов. Обсуждалось каждое понятие и определялось, к какой группе оно относится: к группе известных или к группе неизвестных. Карточки с названиями понятий раскладывались на две стопки: известные и неизвестные.

Обработка результатов производилась следующим образом: за каждое правильно отнесенное понятие ученик получал 1 балл.

- 1 уровень – низкий: 0-2балла
- 2 уровень – средний: 3-6 баллов
- 3 уровень – высокий: 7-10 баллов

Методика 2. Оценка уровня сформированности умения обучающихся выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия (методика А.Б. Воронцова).

Ученикам предлагался ряд утверждений:

- 1. Созвездие - .
- 2. Существует созвездий.
- 3. Луна – спутник.
- 4. Звезды одинаковы по величине, цвету и яркости.
- 5. На Луне (нет, есть) воздух, вода и живые организмы.
- 6. Луна Земли в 4 раза.
- 7. Наша планета расположена на расстоянии млн. км от Солнца.
- 8. Земля – (не) большая планета.
- 9. Температура на поверхности Солнца – млн. градусов С.
- 10. Луч света достигает поверхности Земли за минут секунд.

Указанные утверждения необходимо было разделить на два столбика. В первый столбик нужно было записать предложения, в которых можно заполнить все «дырки», во второй столбик – слова, в которых «дырки» заполнить нельзя, так как не хватает определенных знаний и указать, каких знаний и умений не хватает.

Методика 3. Оценка уровня сформированности умения учащихся начальной школы рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» (модифицированная методика А. Б. Воронцова).

Обучающимся предлагалось решить 8 заданий, 4 из них имеют два варианта решения (о том, что некоторые задания имеют два варианта решения, детям не сообщалось). Далее школьникам необходимо было оценить свое решение. Если оно выполнено верно, то отметить выполнение задания словом «верно». После этого говорилось, что Катя и Миша (вымышленные персонажи) предполагают, что есть еще один вариант выполнения задания, необходимо, подумать, есть ли он на самом деле, и если есть, то ответить на вопрос другим вариантом.

Обработка результатов диагностики проводилась следующим образом: за каждое правильное решение задачи ученик зарабатывал по 2 балла; за правильную оценку своей деятельности – по 1 баллу. За нахождение альтернативного варианта решения задачи (если он есть) или за обнаружение отсутствия альтернативы решения присваивалось по 2 балла за каждое задание.

1 уровень – низкий: 0-14 баллов

2 уровень – средний: 15-29 баллов

3 уровень – высокий: 30-40 баллов

Общая характеристика показателей рефлексивно-аналитических умений у младших школьников

Показатели/ Уровни	Умение обнаруживать знания о своем незнании, отличать известного от неизвестного	Умение указать в недоопределенной ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия	Умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со сторон»
-----------------------	--	---	---

Низкий	Ученик даже при помощи учителя с трудом обнаруживает дефицит своих знаний. с трудом отличает известное от неизвестного	Обнаружив ситуацию дефицита знаний. ученик вместе с учителем и одноклассниками не может указать. каких знаний ему не хватает, чтобы решить учебную задачу	Ученик не может рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям. рассматривая их основания, даже под чьим-то руководством
Средний	Ученик посредством указания учителя может обнаружить дефицит своих знаний и отличить известное от неизвестного	Обнаружив ситуацию дефицита знаний. ученик вместе с учителем и одноклассниками может указать. каких знаний ему не хватает, чтобы решить учебную задачу	Ученик может рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям. рассматривая их основания. только под руководством учителя
Высокий	Ученик самостоятельно и точно может обнаружить дефицит своих знаний, отличить известное от неизвестного	Обнаружив ситуацию дефицита знаний, ученик четко может указать, каких знаний ему не хватает, чтобы решить учебную задачу	Ученик самостоятельно может рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям. рассматривая их основания

2.2. Анализ результатов исследования динамики развития рефлексии мышления младших школьников

С помощью проведения исследования по методикам рефлексии В.П. Новикова были полученные данные о типе рефлексии мышления и его динамики в процессе обучения в начальной школе.

Распределение обучающихся начальной школы по доминирующему типу рефлексии мышления и его динамики представлен в таблице 1

Таблица 1. Динамика типа рефлексии мышления обучающихся начальной школы

Тип рефлексии	Обучающиеся 1 класса	Обучающиеся 2 класса	Обучающиеся 3 класса	Обучающиеся 4 класса
Отсутствует рефлексия	21,4%	19,2%	16,7%	13,8%
Формальная рефлексия	60,7%	53,8%	53,3%	55,1%
Содержательная рефлексия	3,5%	15,4%	20,0%	24,1%
Смешанная (неустойчивая) рефлексия	14,3%	11,6%	10,0%	6,9%

Наглядно динамика типа рефлексии мышления обучающихся начальной школы представлены на рис.1.

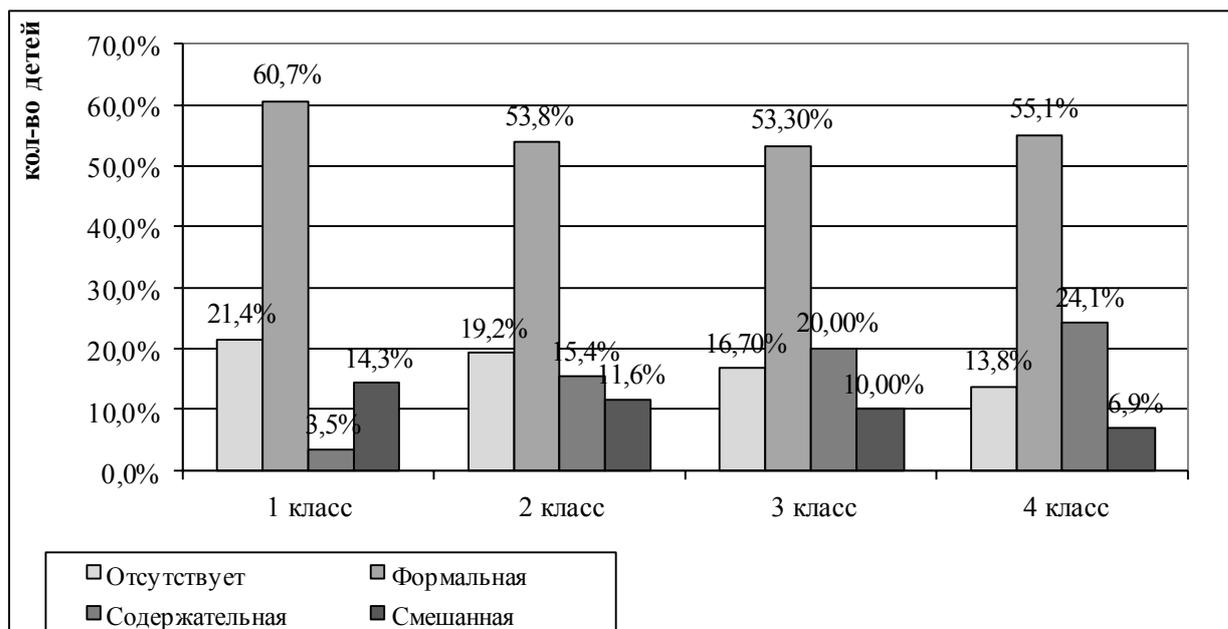


Рис.1. Динамика типа рефлексии мышления обучающихся начальной школы

Динамика типа рефлексии мышления младших школьников от 1 к 4 классу представлена следующими характеристиками:

В процессе обучения в начальной школе снижается количество младших школьников, у которых рефлексия на способ действия не представлена, в процессе решения задач, которые не рассматривали основания своих действий, не могли выделить способ решения задач. Данный показатель снижается с 21,4% в 1 классе до 13,8% в 4 классе.

Формальная рефлексия на способ действия представлена у преобладающего большинства во всех классах начальной школы. Динамика формальной рефлексии мышления представлена незначительным ее снижением к окончанию начальной школы с 60,7% в 1 классе до 55,1% к 4 классу. Таким образом, доминирующим типом рефлексии на протяжении всего обучения в начальной школе для младших школьников является формальная рефлексия мышления, младшие школьники обосновывают свое решение исходя из формальных признаков сходства в задачах.

Содержательная рефлексия мышления у младших школьников во всех классах представлена в меньшей степени. При этом следует отметить положительную ее динамику к окончанию начальной школы с 3,5% в 1

классе до 24,1% в 4 классе. Таким образом, в процессе обучения в начальной школе повышается количество младших школьников, способных выполнить содержательную группировку задач.

В свою очередь, происходит снижение смешанной рефлексии мышления с 14,3% в 1 классе до 6,9% к окончанию начальной школы. При решении задач обучающиеся классифицировали задачи и по способу решения и по формальным, внешним признакам одновременно.

Анализ результатов, полученных с помощью методик В.П. Новикова позволил выделить несколько групп детей в зависимости от того, как они классифицировали успешно решенные ими задачи и обосновывали затем свою группировку.

Рассмотрим более подробно, как дети в разных классах решали предложенные задачи, осуществляли их классифицирование и обоснование решения.

Первую группу составили обучающиеся, которые считали, что нет похожих задач, все задачи разные, потому что «по-разному надо решать» или «везде разные знаки» и др. Данный ответ свидетельствует о том, что учащиеся в процессе решения задач не рассматривали основания своих действий, не сумели выделить способ решения задач, что говорит об отсутствии у них рефлексии на способ действия. В этом случае испытуемые ориентируются на внешние, непосредственно наблюдаемые особенности условий данных задач. Учащиеся решают задачи, в рамках эмпирического рассмотрения их содержания.

В первую группу вошли 21,4% обучающихся 1 класса, 19,2% обучающихся 2 класса, 17,2% обучающихся 3 класса и 13,8% обучающихся 4 класса.

Рассмотрим примеры из протоколов решения задач из этих методик.

Испытуемая И.В. Классификацию задач из методики «Шифр» испытуемая выполнила формально. Наблюдение за решением задач испытуемой показало, что она решает задачи методом проб и ошибок, т.е.

эмпирически. Постоянно «перескакивает» с одной нерешенной задачи на другую, пытается что-то придумать, вспомнить, не размышляет и не анализирует условия задач. Пятую задачу не смогла решить самостоятельно, по ее мнению, «она самая трудная». Классификацию задач проводит следующим образом: «Похожие задачи №2 и №3, они похожи по смыслу, в них как бы предупреждают о чем-то. Еще похожи №4 и № 5, у зайца есть «уши». Классификация осуществлена на основе внешних признаков, сходства в смыслах выражений.

Рефлексивный способ решения задач предполагает выделение поисково-опробывающей активности, связанной с ориентацией в содержании всей задачи. Установлено, что большая или меньшая развернутость этой активности при ориентации в условиях задач, ее более внешний (наблюдаемый) или более внутренний (ненаблюдаемый) характер в значительной степени связаны с тем, каков характер исполнительных операций при решении задач.

При решении задач в наглядно-образной форме, когда исполнительная активность выражается в оперировании образами предметов, поисково-опробывающая активность приобретает относительно развернутый, наблюдаемый, внешний характер. При этом она во многом состоит из имитирующих реальные преобразования ручных движений, но движений, воссоздающих эти преобразования не процессуально, а результативно, лишь обозначая их.

Испытуемая О.В. (1 класс) показала отсутствие рефлексии на способ действия при решении и классификации задач из методик «Фигуры» и «Шифр». Задачи решает методом проб и ошибок, решение находится случайно. Например, при решении четвертой задачи методики «Фигуры» перебирая элементы, рукавом соединила нужные две части, и они образовали фигуру. Не пытается и не испытывает потребность в контроле и оценке правильности своих действий и полученных в процессе их совершения результатов. Обосновывает свои действия кратко: «Я находила фигурки и

собирала из них» (Методика «Фигуры»), «Я угадывала слова и писала их» (Методика «Шифр»).

Для некоторых испытуемых этой группы вопрос экспериментатора на классификацию задач оказывался непонятным. Поэтому, чтобы избежать случайностей в установлении у детей наличия или отсутствия рефлексии, у обучающихся уточнялось, понятен или нет им вопрос на классификацию по способу решения, и если дети не понимали, то им задавались дополнительные вопросы.

Вторую группу составили обучающиеся, которые группировали задачи по внешним, ситуативным, непосредственно наблюдаемым признакам и обосновывали свое решение исходя из формальных признаков сходства в задачах.

Для детей этой группы характерна формальная рефлексия способ действия. Количество детей с формальной рефлексией распределилось следующим образом: 60,7% обучающихся 1 класса; 53,8% обучающихся 2 класса; по 55,1% обучающихся 3 и 4 классов.

Много общего в решении задач было у детей второй группы с детьми первой. Их действия почти ничем не отличались. При решении задач обучающиеся ориентируются на несущественные особенности условий задач, которые были случайными по отношению к успешному решению задач, для выделения которых нет необходимости решать задачи, достаточно лишь выслушать инструкцию экспериментатора и взглянуть на предложенные листы-образцы с задачами.

Решение задач этими учащимися основано на эмпирическом способе ориентации в условиях задач, который опирается на наглядную заданность элементов экспериментального материала, зависит целиком и полностью от специфики внешних стимулов, которые определяют собой все конкретные операции и манипуляции испытуемых с экспериментальным материалом.

Дети этой группы более подробно (по сравнению с детьми первой группы) отвечали на третий вопрос, как они решали задачу, и в их ответах

ярко проявлялось то, на что они обращали свое внимание при сравнении задач, что они контролировали и оценивали в процессе решения.

Надо отметить, что и в этой группе встречались учащиеся, которые не могли рассказать, как они решали задачи.

Рассмотрим более подробно особенности выполнения детьми этой группы экспериментальных заданий. Наблюдение за выполнением задания «Фигуры» позволило выделить ряд моментов, характерных для действий детей, классифицировавших задачи формально.

Для обучающихся были характерными попытки воспроизвести фигуру без предварительной выработки плана этого воспроизведения, без предварительной достаточно развернутой поисково-опробывающей активности, связанной, например, с примериванием того, как вообще будут располагаться элементы друг с другом (какую форму они образуют) и исходя из этого уже решать вопрос о том какие брать элементы. То есть дети до практического манипулирования с элементами не предполагали, не проигрывали того, какие элементы более подходят для сборки фигуры.

Учащиеся начинали выполнение задания сразу после инструкции. Обычно они, взяв один элемент, начинали прикладывать к нему второй, третий и т.д., постоянно соотнося в процессе такого прикладывания получаемый результат с образцом. Дети часто ошибались, собранные фигуры по размеру были или больше, или меньше образца. Нужные элементы находились не сразу, а лишь после ряда пробных и часто ошибочных соединений элементов друг с другом. Точно также, путем проб и ошибок, часто с помощью экспериментатора, дети собирали остальные предложенные фигуры. Такой импульсивный, эмпирический, неконтролируемый подход к решению задач приводил к тому, что многие не могли самостоятельно решить вторую и четвертую задачи.

Характерным моментом для детей было то, что они манипулировали только с такими элементами, которые внешне, по форме были похожи на образец (это или прямоугольники, или треугольники). А элементы, из

которых собирается фигура, были необычной «неправильной» формы и «выпадали» из поля внимания обучающихся.

При классификации задач дети объединяли задачи №1 и №2 «потому, что получаются квадраты», №3 и №4 «потому, что надо делать ромбы». Рассмотрим конкретный пример решения задач испытуемым С.К. (2 класс). Выслушав инструкцию и, получив образец первой фигуры (квадрата) с элементами, он сразу же начал соединять элементы друг с другом, беря их из кучки, даже не разложив их перед собой на столе. Испытуемый сразу берет два прямоугольных треугольника, соединяет их и, получив прямоугольник, посмотрев на экспериментатора, говорит: «Все, сделал». Экспериментатор напомнил инструкцию, что нужно собрать фигуру похожую по форме и по размерам на образец. После этого испытуемый стал прикладывать по очереди к этому прямоугольнику другие элементы, постоянно сравнивая полученный результат с образцом. Перепробовав, таким образом, все элементы и не получив нужный результат, испытуемый взял другой элемент и стал к нему прикладывать по очереди другие элементы, стараясь «подогнать» собираемую фигуру под образец. Не добившись успеха, обучающийся снова стал манипулировать прямоугольными треугольниками, после чего экспериментатором была сделана подсказка, что эти элементы (треугольники) при сборке не используются. После этого обучающийся манипулируя оставшимися элементами, методом проб и ошибок, собрал первую фигуру.

При сборке второй фигуры (квадрата) ученик тоже действует хаотично, случайным образом. Соединив два элемента-треугольника и получив квадрат, он подносит его к образцу, и видя, что квадрат меньше по размеру, откладывает его в сторону. Начинает манипулировать с прямоугольными элементами. Эти элементы по своей форме похожи на форму образца и испытуемый «зацикливается» на них. И во второй задаче испытуемый получает подсказку экспериментатора (не использовать прямоугольники), привлекая его внимание к двум элементам, в форме буквы «Г», на которые

он не обращал внимание. Испытуемый с «недоумением» (недоверием) берет эти элементы и начинает манипулировать ими, прикладывая их друг к другу разными сторонами, получая в итоге нужную фигуру.

Третью фигуру (ромб) испытуемый начинает собирать сразу после получения образца и элементов; соединяет два треугольника, получает четырехугольник; берет два других треугольника и получает маленький ромб; пытается собрать заданную фигуру из трех треугольников. Начинает соединять по очереди все имеющиеся элементы друг с другом, в результате чего решает задачу.

Ученик в процессе решения не осознает, не контролирует свои действия, поэтому одни и те же элементы соединяет друг с другом по много раз, как бы «забывая», что так уже делал.

С четвертой задачей (нужно было собрать ромб) учащийся справляется с помощью экспериментатора. Быстрые, хаотичные манипуляции испытуемого с элементами не привели к решению задачи.

Ученик не «узнает» похожих ранее решенных задач. Решив задачу, он про нее сразу забывает. Следующую задачу решает, как новую, не связанную с предыдущими. Свои действия испытуемый объясняет так: «Похожими являются все задачи, надо собирать фигуры из разных частей, и еще похожие задачи № 1 и №2, потому что собираются квадраты, и №3 и №4, здесь ромбы надо собирать».

Рассмотрим особенности решения детьми задания «Шифр». Задачи методики «Шифр» вызвали у обучающихся наибольшие трудности при решении, по сравнению с другими методиками.

Чтобы решить шесть задач этой методики, учащимся нужно было разгадать шесть шифрованных предложений. В 1-й, 3-й, 5-й задачах шифрованные предложения нужно было читать слева направо, изменяя пробелы между буквами, а во 2-й, 4-й, 6-й задачах нужно было читать предложения наоборот, с конца, справа налево.

Дети решали задачи путем подбора, что представляло собой конкретизацию «метода проб и ошибок». Обычно подбор проявлялся в том, что дети сначала перебирали в своей памяти слова, которые по буквам соответствовали бы шифрованному слову. Затем они проверяли, соответствует ли их предположение тому, о чем говорится в задаче.

Такой путь приводил к многочисленным ошибкам, как правило, в «придуманном» ребенком слове были или лишние буквы, или наоборот было меньше букв, чем в шифрованном слове и часто учащиеся самостоятельно этого не замечали.

Для детей было характерно не размышление, а повторение текста задачи многократно. Они по много раз перечитывали шифр, пытаясь что-то вспомнить, что-то придумать.

Такие частые высказывания детей как: «Эта задача самая трудная, те были другие, легкие, ... ага придумала; я решила пять задач, а шестую не могу сделать, она очень трудная», а также постоянное перескакивание с одной нерешенной задачи к другой и обратно к ней же, свидетельствуют о том, что дети каждую задачу решают, как новую, самостоятельную, никак не связанную с другими.

Некоторые учащиеся быстро решали задачи № 2, 4, 6, в которых шифр нужно было читать наоборот, справа налево и «застревали» на решении задач №1, №3, №5, где нужно было менять пробелы между буквами.

Дети использовали ранее открытый способ решения задач №2, №4, №6 и на решение задач №1, №3, №5, и долго не могли переключиться на другой способ решения, искать другие подходы к решению задачи.

Другая часть обучающихся в начале решали 1-ю задачу, затем 3-ю и 5-ю и тоже на долго «заключивались» на решении 2-й, 4-й, 6-й задач, для решения которых нужно было изменить способ решения.

Такая неспособность обучающихся изменить выработанную программу деятельности в новых условиях, объективно требующих ее перестройки, говорит о когнитивной ригидности мыслительных процессов.

Успешность действий испытуемых в ситуации, когда необходимо перейти от одного принципа решения к другому, зависит от того, насколько они оказываются в состоянии проанализировать структуру ставших неадекватными собственных действий. Наиболее ярко рефлексивные способности проявляются в том случае, когда человеку приходится переделывать сложившийся способ действия. Анализ решений задач учащимися показал, что дети, решая задачи, не знают, как они это делают, каковы основания их умственных действий. Учащиеся ориентируются на получение результата и ими контролируются лишь итоги решения, а не сам способ решения, те действия, которые привели, или, наоборот, не привели, к искомому результату.

Задачи этой методики, учащиеся группировали следующим образом: задачи №2, №4, №5 одинаковые, потому что «про животных говорится»; N 1 и N2 «здесь перья есть»; N 3 и N4 «они как бы предупреждают о чем-то»; N 4 и N 5 «по смыслу».

Обратимся к материалам индивидуальных экспериментов. После решения задач П.С. объясняет свои действия так: «Похожие задачи N 1 и N2, у кур есть перья (в 1-й задаче), и во 2-ой задаче тоже про перья говорится; еще похожи N 2 и N4, потому что там пух есть и их надо читать наоборот; N4 и N5 похожи, в них как бы про одно и тоже говорится (по смыслу)».

Эксп.: «Скажи, а задачи N 2 и N4 чем больше похожи, что важнее, то, что они читаются наоборот, одинаково, или то, что там про пух говорится?»

Исп.: «Незнаю, и то, и другое у них похожи».

В третью группу вошли учащиеся, которые выполнили содержательную группировку всех решенных ими задач и обосновали сходство задач одинаковым способом их решения. Таким учащимся присуща содержательная рефлексия. Эти обучающиеся, решая задачи, опираются на обобщенные, внеситуативные ориентиры и считают их основаниями своих действий, такие ориентиры являются необходимым условием успешного решения внешне разных, но внутренне родственных задач.

Количество детей с содержательной рефлексией распределилось следующим способом: 3,5% обучающихся 1 класса; 15,4% обучающихся 2 класса; 20,6% обучающихся 3 класса и 24,1% обучающихся 4 класса.

Наблюдение за решением учащимися заданий позволило выделить ряд моментов, характерных для действий детей, классифицировавших задачи содержательно. Рассмотрим более подробно особенности решения детьми экспериментальных заданий.

При решении задач методики «Фигуры» дети, группировавшие задачи содержательно, действовали следующим образом. Получив образец собираемой фигуры и элементы, из которых фигура собирается, они не пытались сразу собирать фигуру, а раскладывали элементы перед собой и внимательно рассматривали их. Взор испытуемых последовательно переходил от образца к элементам. При решении первой задачи дети, взяв в руку элемент и глядя на образец как бы «проигрывали» в уме разные варианты соединения. Некоторые пытались положить элемент на образец, что запрещалось делать. Часто дети сразу после такого «рассмотрения» брали два элемента и прикладывали к третьему, получая нужную фигуру. Результатом такого «инсайта» является способность детей мысленно проигрывать те действия, которые они собираются совершить.

Иногда дети не могли найти правильного решения второй задачи принятым им методом и переходили к манипулированию на столе, которое, в отличие от манипулирования детей второй группы, не было хаотичным, когда элементы соединяются случайным образом, например, когда соединяются два элемента таким образом, что между ними образуется пустое пространство, это заранее можно было предвидеть, и такие действия были характерными для детей первой и второй группы.

Манипуляции подчинялись, как можно было заметить, общему замыслу о том, что элементы должны образовать квадрат и были относительно непродолжительными.

После сборки очередной фигуры испытуемый самостоятельно брал образец и подносил его к собранной фигуре, сравнивая их, после чего говорил, что задачу решил.

Некоторые испытуемые получали подсказку экспериментатора при решении второй задачи. Однако уже при решении третьей задачи узнавали в ней первую задачу, говоря: «третья складывается, как и первая, и части одинаковые». Решив третью задачу, многие дети почти сразу находили решение четвертой задачи объясняя, что «здесь, как и во второй», «собирается как вторая задача».

Группировали задачи следующим образом: «Задачи №1 и №3 похожие, они собираются одинаково и части похожие, задачи №2 и №4 похожие, так как складываются одинаково, и части одинаковые».

Теперь рассмотрим, каким образом дети, классифицировавшие задачи содержательно, действовали при выполнении задания «Шифр».

У этих детей были заметные отличия в действиях при решении задач от детей, сгруппировавших задачи по формальным признакам.

Первую задачу дети начинали обычно решать методом подбора, угадывая «нужные» слова. Но в отличие от детей второй группы, которые не сумев решить 1-ю задачу, переходили к решению второй, а не справившись и с ней, затем пробовали решать другие задачи, перескакивая с одной нерешенной задачи на другую, эти учащиеся как бы «застревали» на решении 1-й или 2-й задачи, не пытались решать другие. Решив первую задачу, как правило, методом проб и ошибок, дети быстро решали и другие задачи, построенные по тому же принципу, они уже узнавали в этих задачах ранее решенную задачу, говоря: «одинаково решаются», «также читается наоборот». При этом они даже производили соответствующее движение рукой над шифром: или слева направо, или наоборот, справа налево.

Решив задачи, построенные по одному принципу, некоторое время учащиеся пытались ранее найденным способом решить оставшиеся задачи, построенные по другому принципу. Однако после двух-трех неудачных

попыток решить задачу старым (уже не работающим) способом, отказывались от этой стратегии. Предметом анализа детей становятся их прошлые действия, приведшие к неудаче. Об этом говорят их высказывания, в которых они подчеркивали отличие решенных задач от еще не решенных, например: «Эти задачи надо по-другому решать» (не читать наоборот). Дети после этого уже не пытались применять старый способ для решения «новых» задач, а активно искали новые пути решения.

Наблюдение за детьми показывает, что ситуация, возникшая в результате «несрабатывания» старого способа решения в новых условиях, побуждала обучающихся к осуществлению контроля за собственным способом действия. В отличие от детей второй группы, которые надолго «зацикливались» на одном способе решения, например, перестановке букв местами в слове, или не могли отойти от старого, уже не работающего способа, эти учащиеся «видели» себя как бы «ошибающимися».

Учащиеся самостоятельно обнаруживали несоответствие применяемого им способа действия новым условиям задачи и вносили изменения в свои действия.

Разнообразные действия обучающихся (закрывание части шифра пальцами, ручкой; разделение букв в шифре точками; чтение шифра «верх ногами», с обратной стороны листа-образца и др.) представляющие собой своеобразные пробы, состоящие в примеривании изменяющегося способа действия к новым условиям действия, говорят о мыслительной гибкости обучающихся, которая связана с достаточно высоким уровнем самоконтроля, позволяющим испытуемому управлять поиском решения задачи. А такое управление или самоуправление при решении задач есть проявление осознания ребенком своих действий.

Наблюдение показало, что, обозначая движением руки способы решения, дети подчеркивали своеобразие задач и смогли обобщить их в соответствии с особенностями двух предложенных типов шифрованных

предложений. Такой подход к решению задач приводил к достаточно быстрому выполнению всего задания.

Дети сразу принимали помощь экспериментатора. Таким образом, обобщая материалы исследований, можно выделить характерные особенности обучающихся, классифицировавших задачи содержательно.

Для обучающихся характерна умственная деятельность, в которой преобладает не угадывание ответа, не метод проб и ошибок, а рассуждение и размышление, продумывание способов ее осуществления, мысленное проигрывание организации и конкретной реализации этих способов, осуществление самоконтроля и оценки по выявленному способу решения задачи.

Учащиеся находили общий принцип построения и решения предложенных задач, проявляли понимание существенных отношений в содержании решаемых задач, что говорит о способности содержательно анализировать условия задач.

Важным качеством является самостоятельность обучающихся, которая проявлялась в проверке по собственной инициативе решения задач после выполнения всех действий.

Учащиеся самостоятельно обнаруживали ошибки, возникающие из-за несоответствия применяемого способа действия новым условиям задачи, и в связи с этим самостоятельно вносили коррективы в схему своих действий.

Четвертую группу составили 14,3% обучающихся 1 класса, 11,6% обучающихся 2 класса, по 6,9% обучающихся 3-4 классов. При решении задач обучающиеся классифицировали задачи и по способу решения и по формальным, внешним признакам одновременно. П.В. Новиков такую группировку относит к смешанной, неустойчивой рефлексией.

У обучающихся данной группы понимание содержания предложенных задач не связано с углубленным рассмотрением и исследованием их условий. Слабо развитая способность анализировать условия задач не позволяет

учащимся выделить существенные отношения данных во всех задачах и абстрагироваться от внешних условий задач.

Информация, заключенная в задаче, преломляется в мышлении человека, ее решающего через призму собственных действий, не осознавая содержания своих действий по отношению к задаче, человек не осознает соответствующего смысла информации потенциально присущей задаче.

Формальная группировка свидетельствует о том, что действия детей находятся и строятся относительно конкретных, внешних условий.

Вторым направлением констатирующего этапа являлось изучение уровня сформированности рефлексивно-аналитических умений у младших школьников: умение осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; умение выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной.

Рассмотрим динамику рефлексивно-аналитических умений младших школьников от 1 к 4 классу.

Таблица 2. Динамика уровня рефлексивно-аналитического умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного младших школьников

Уровень развития	обучающиеся 1 класса	обучающиеся 2 класса	обучающиеся 3 класса	обучающиеся 4 класса
Низкий	39,3%	30,8%	31,0%	24,1%
Средний	42,9%	50,0%	51,7%	48,3%
Высокий	17,8%	19,2%	17,3%	27,6%

Наглядно результаты развития рефлексивно-аналитического умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного обучающихся начальной школы представлены на рис. 2.

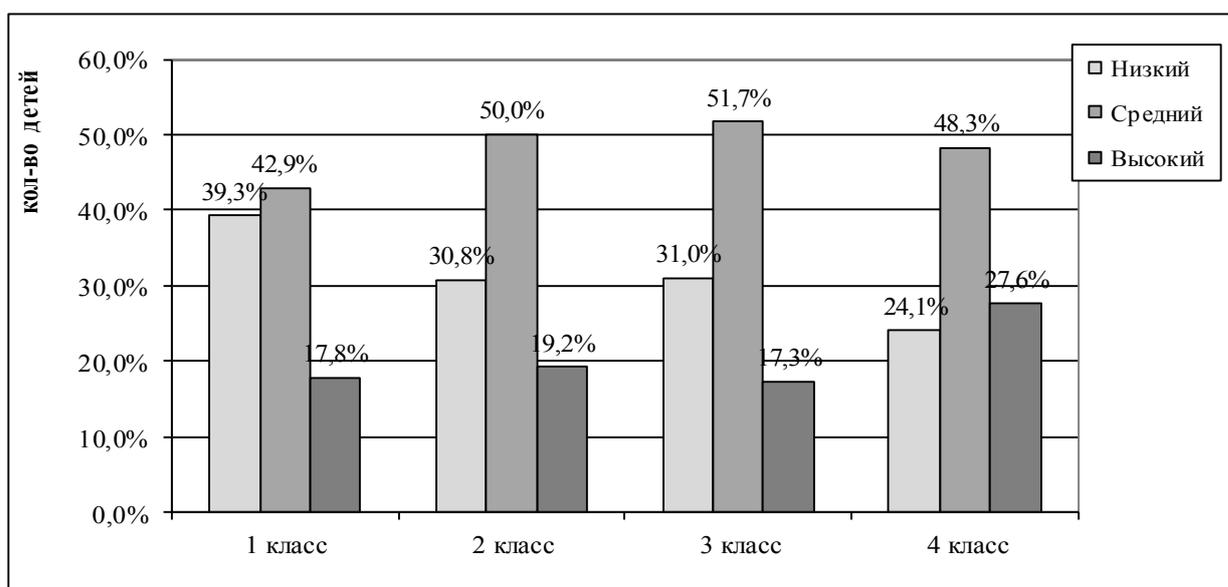


Рис. 2. Динамика уровня рефлексивно-аналитического умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного младших школьников

У младших школьников преобладающим уровнем умения осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного во всех четырех классах является средний уровень, его имеют половина исследуемых младших школьников (1 класс – 42,9% детей, 2 класс – 50,0% детей, 3 класс – 51,7% детей, 4 класс – 48,3% детей). Большинство детей во всех классах посредством указания учителя могут обнаружить дефицит своих знаний и отличить известное от неизвестного.

Сравнение показателей низкого уровня младших школьников от 1 к 4 классу свидетельствует о снижении низкого уровня с 39,3% в 1 классе до 24,1% в 4 классе.

Показатель умения обнаруживать знание о своем незнании у младших школьников имеет незначительную положительную динамику в процессе обучения в начальной школе, произошло повышение показателя на 12,1%. Следовательно, можно сделать вывод, что к окончанию школы повышается количество младших школьников, способных самостоятельно обнаружить дефицит своих знаний и происходит снижение детей не способных обнаружить дефицит своих знаний даже при помощи педагога.

Рассмотрим уровень развития у младших школьников рефлексивно-аналитического умения указать в недоопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия.

Таблица 3. Динамика уровня рефлексивно-аналитического умения указать в недоопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия младших школьников

Уровень развития	обучающиеся 1 класса	обучающиеся 2 класса	обучающиеся 3 класса	обучающиеся 4 класса
Низкий	35,7%	34,6%	20,0%	17,2%
Средний	57,1%	57,7%	63,3%	65,6%
Высокий	7,2%	7,7%	16,7%	17,2%

Наглядно результаты развития рефлексивно-аналитического умения указать в недоопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия младших школьников представлены на рис. 3

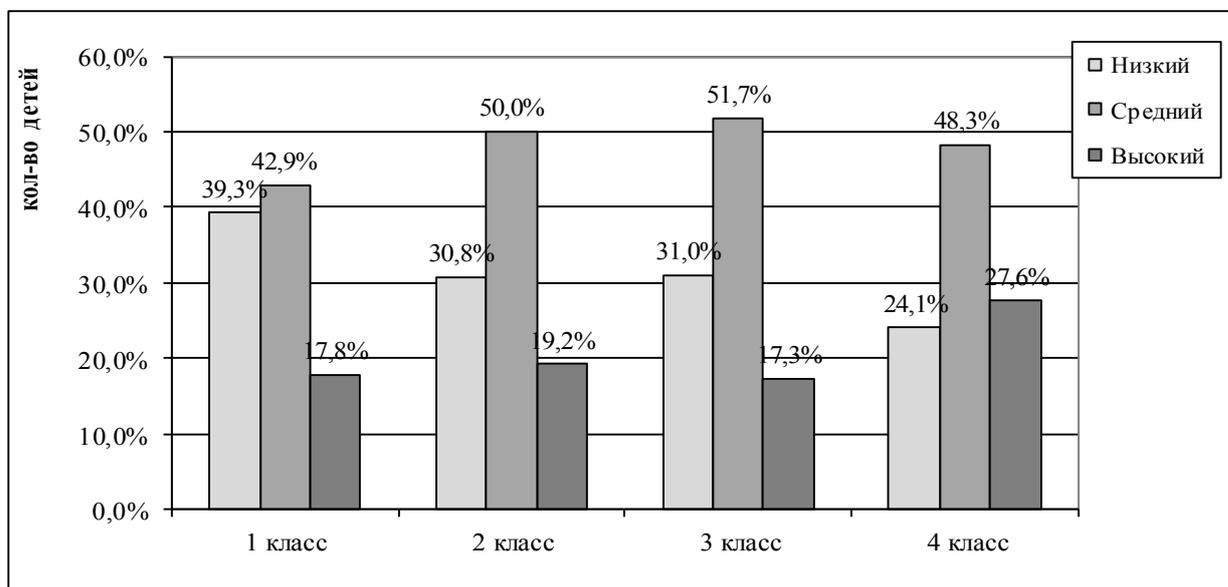


Рис.3. Динамика показателей рефлексивно-аналитического умения выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия младших школьников.

У младших школьников доминирует во всех четырех классах является средний уровень рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной, при этом следует отметить незначительную положительную его динамику от 1 к 4 классу от 57,1% до 65,6%. Таким образом, большинство младших школьников, обнаружив ситуацию дефицита знаний вместе с учителем и одноклассниками, может указать каких знаний ему не хватает, чтобы решить учебную задачу.

Следует отметить динамику снижения низкого уровня развития данного умения с 35,7% в 1 классе до 17,2% в 4 классе и положительную динамику высокого уровня с 7,2% до 17,2 % в 4 классе. Таким образом, к окончанию начальной школы на 10% увеличивается количество младших школьников, способных в ситуации дефицита знаний указать, каких знаний не хватает, чтобы решить задачу и снижается количество детей, которые не могут указать, каких знаний не хватает для решения задачи

Рассмотрим уровень развития у младших школьников рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны».

Таблица 4. Динамика уровня развития рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» младших школьников

Уровень развития	обучающиеся 1 класса	обучающиеся 2 класса	обучающиеся 3 класса	обучающиеся 4 класса
Низкий	46,4%	38,5%	36,7%	34,5%
Средний	46,4%	50,0%	43,3%	44,8%
Высокий	7,2%	11,5%	20,0%	20,7%

Наглядно данные таблицы 4 уровней развития рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» представлены на рис.4

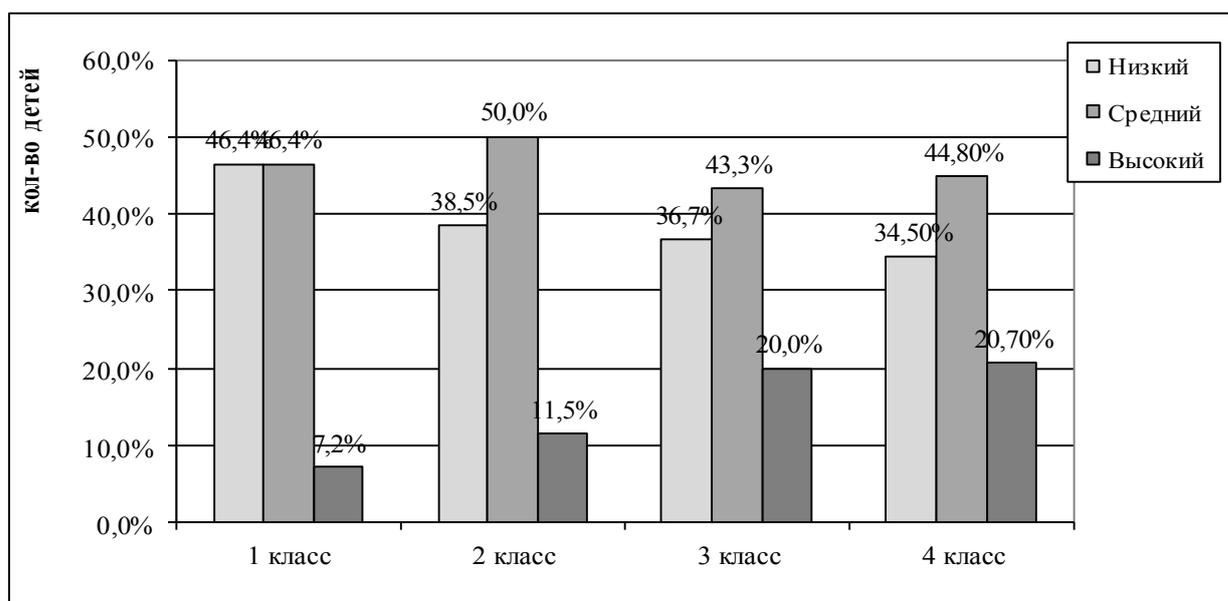


Рис.4. Динамика показателей рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной младших школьников.

Анализ результатов исследования рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной и его динамики развития в процессе обучения в начальной школе позволяет сделать следующие выводы:

Преобладающими показателями рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» являются низкий и средний уровни. В 1 классе 46,4% детей имеют средний и низкий уровни. Со 2 по 4 класс доминирует средний уровень (2 класс – 50%, 3 класс – 43,3%, 4 класс – 44,8%).

Низкий уровень развития данного умения незначительно снижается с 38,5% в 1 классе до 34,5% в 4 классе, т.е. к окончанию начальной школы снижается количество младших школьников, которые не могут рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям.

Высокий уровень во всех классах представлен незначительно (7,2% в 1 классе, 11,5% во 2 классе, 20,0% в 3 классе и 20,7% в 4 классе). Можно

сделать вывод, что высокий уровень незначительно повышается на 13,5% к 4 классу. Таким образом, можно отметить слабую положительную динамику умений младших школьников рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания.

Таким образом, младшие школьники во всех классах могут рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания только под руководством педагога. Треть обучающихся не могут рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям.

С целью определения особенностей развития рефлексивности мышления младших школьников коренных народов Севера нами было проведено сравнительное исследование показателей рефлексивности в двух группах младших школьников-эвенков, как коренных народов Севера и русских детей.

В таблице 5 представлены различия по типу рефлексии мышления в двух исследуемых младших школьников.

Таблица 5. Тип рефлексии мышления в группе эвенкийских и русских младших школьников

Тип рефлексии	обучающиеся 1 класса		обучающиеся 2 класса		обучающиеся 3 класса		обучающиеся 4 класса	
	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские
Отсутствует рефлексия	25,0%	16,7%	21,4%	16,7%	18,7%	14,3%	23,1%	6,3%
Формальная рефлексия	68,7%	50,0%	64,3%	41,7%	56,3%	50%	61,5%	50%
Содержательная рефлексия	-	8,3%	7,1%	25,0%	12,5%	28,6%	15,4%	31,2%
Смешанная рефлексия	6,3%	25,0%	7,1%	16,7%	12,5%	7,1%	-	12,5%

Наглядно различия типа рефлексии мышления эвенкийских и русских младших школьников представлены на рис.5.

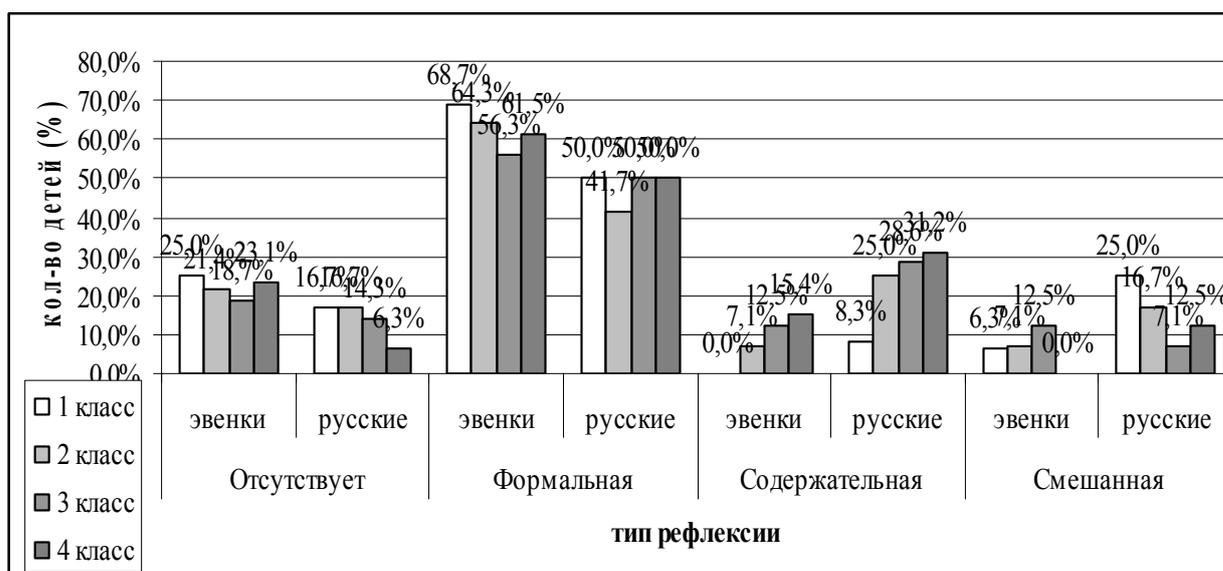


Рис. 5. Тип рефлексии мышления в группе эвенкийских и русских младших школьников

В 1 классе у эвенков-младших школьников доминирует формальная рефлексия (68,7% детей). Эвенки группировали задачи по внешним, ситуативным, непосредственно наблюдаемым признакам и обосновывали свое решение исходя из формальных признаков сходства в задачах. Для детей этой группы характерна формальная рефлексия на способ действия. В группе русских формальную рефлексию имеют 50% детей.

Отсутствие рефлексии выявлено у 25% эвенков и 16,7% русских младших школьников. Следовательно, эвенки в большей степени считали, что нет похожих задач, все задачи разные, потому что, «по-разному надо решать» или «езде разные знаки» и др. Данный ответ свидетельствует о том, что обучающиеся в процессе решения задач не рассматривали основания своих действий, не сумели выделить способ решения задач.

В группе русских детей выполнили содержательную группировку всех решенных ими задач и обосновали сходство задач одинаковым способом их решения 8,3% детей, в группе эвенков отсутствуют дети с содержательной рефлексией мышления.

Младшие школьники, которые классифицировали задачи и по способу решения и по формальным, внешним признакам одновременно, т.е. со смешанной, неустойчивой рефлексией представлены в группе эвенков в количестве 6,3% детей, в группе русских детей – 25,0%.

Во втором классе в группе эвенкийских младших школьников доминирует формальная рефлексия (64,3% детей), в группе русских детей формальную рефлексию имеют 41,7% детей.

У 21,4% эвенкийских детей и 16,7% русских детей отсутствует рефлексия, эвенки младшие школьники в большей степени в процессе решения задач не рассматривали основания своих действий, не сумели выделить способ решения задач.

Русские дети в большей степени выполнили содержательную группировку всех решенных ими задач и обосновали сходство задач одинаковым способом их решения (25,0% русских детей и 7,1% эвенков). Смешанная рефлексия в большей степени представлена у русских детей, чем у эвенкийских (16,7 и 7,1% соответственно).

Определение значимости различий во втором классе с помощью χ^2 - критерия Пирсона по параметру тип рефлексии мышления выявило значимость различий между обучающимися эвенками и русскими на уровне $p < 0,05$.

В третьем классе в обеих группах младших школьников преобладающим типом рефлексии мышления является формальный тип (56,3% эвенков и 50% русских детей). Следует отметить, что отсутствие рефлексии выявлено у 18,7% эвенков и 14,3% русских детей. Содержательная рефлексия в большей степени представлена в группе русских детей, 28,6% русских детей выполнили содержательную группировку всех решенных ими задач и обосновали сходство задач одинаковым способом их решения, в группе эвенкой содержательная рефлексия представлена у 12,5% детей.

В 4 классе наблюдается снижение числа русских детей с отсутствием рефлексии до 6,3%, в группе эвенков рефлексия не выявлена у 23,1% детей. Остается преобладающей формальная рефлексия мышления, но в группе эвенков она представлена в большей степени (61,5% в группе эвенков, 50% - в группе русских детей). Содержательная рефлексия представлена в большей степени у русских детей, в сравнении с эвенкийскими детьми (31,2% и 15,4% соответственно).

Таким образом, можно сделать вывод, что для эвенков младшего школьного возраста в большей степени характерно эмпирическое мышление, ориентация при решении на внешние, несущественные особенности условий задач. Они решают задачи, но не видят, каким способом они это решают. Таким обучающимся оказывается недоступным выполнение содержательного анализа; отсутствие у них ориентации на поиск закономерности и неумение «видеть» некоторое правило даже там, где его доступность кажется очевидным. Каждая задача в задании рассматривается и решается вне связи с другой, без постановки учащимися самого вопроса о наличии какой-либо связи между задачами и их решениями.

Для обучающихся второй группы характерно такое рефлексивное развитие, когда отображаются и контролируются отдельные исполнительные действия, выполняемые по готовой стандартной программе; предметом анализа является результат действия, а не ранее освоенный принцип действия. При таком подходе к решению задачи эвенки в большей степени ограничиваются лишь сравнением полученного результата с заданным образцом или готовым результатом.

Следовательно, можно сделать вывод, что у эвенков в большей степени, чем в группе русских детей представлена формальная рефлексия мышления и отсутствие рефлексии мышления. Эвенки в большей степени в процессе решения задач не рассматривали основания своих действий, не сумели выделить способ решения задач, в сравнении с русскими одноклассниками.

Полученные результаты можно объяснить психологической и биологической незрелостью эвенкийских младших школьников обусловленные этнотипическими особенностями преобладания образного мышления и склонностью к чувственному восприятию окружающего мира коренных народов Севера (Рудь Н.Н.)

Рефлексия формируется и развивается у младших школьников в основном при выполнении ими учебных действий контроля и оценки.

Для успешного решения задачи необходимо постоянное соотнесение осуществленных и планируемых учебных действий, способов их выполнения, с полученными результатами, определения их соответствия условиям и требованиям учебной задачи, т.е. необходим контроль как специальное учебное действие. Выполнение контроля направляет действия ученика на анализ результатов осуществляемых или преобразующих, моделирующих действий, на анализ способов их выполнения и принципов решения учебных задач. Действие контроля тесно связано с оценкой. Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий служит существенным условием их построения и изменения. Наличие рефлексии предполагает выделение человеком существенных связей в объекте, а затем понимание необходимости осуществления контроля по известным отношениям.

Рассмотрим результаты исследования особенностей развития эвенкийских и русских младших школьников рефлексивно-аналитических умений.

Особенности развития рефлексивно-аналитического умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного эвенкийских и русских младших школьников представлены в таблице 6.

Таблица 6. Уровень рефлексивно-аналитического умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного эвенкийских и русских младших школьников

Уровень развития	обучающиеся 1 класса		обучающиеся 2 класса		обучающиеся 3 класса		обучающиеся 4 класса	
	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские
Низкий	43,5%	33,3%	35,8%	25%	31,3%	14,3%	30,8%	18,8%
Средний	37,8%	50,0%	42,8%	58,3%	43,7%	50,0%	46,1%	50,0%
Высокий	18,7%	16,7%	21,4%	16,7%	25%	35,7%	23,1%	31,2%

Наглядно данные таблицы 6 динамики и различия рефлексивного умения эвенкийских и русских младших школьников представлены на рис.6.

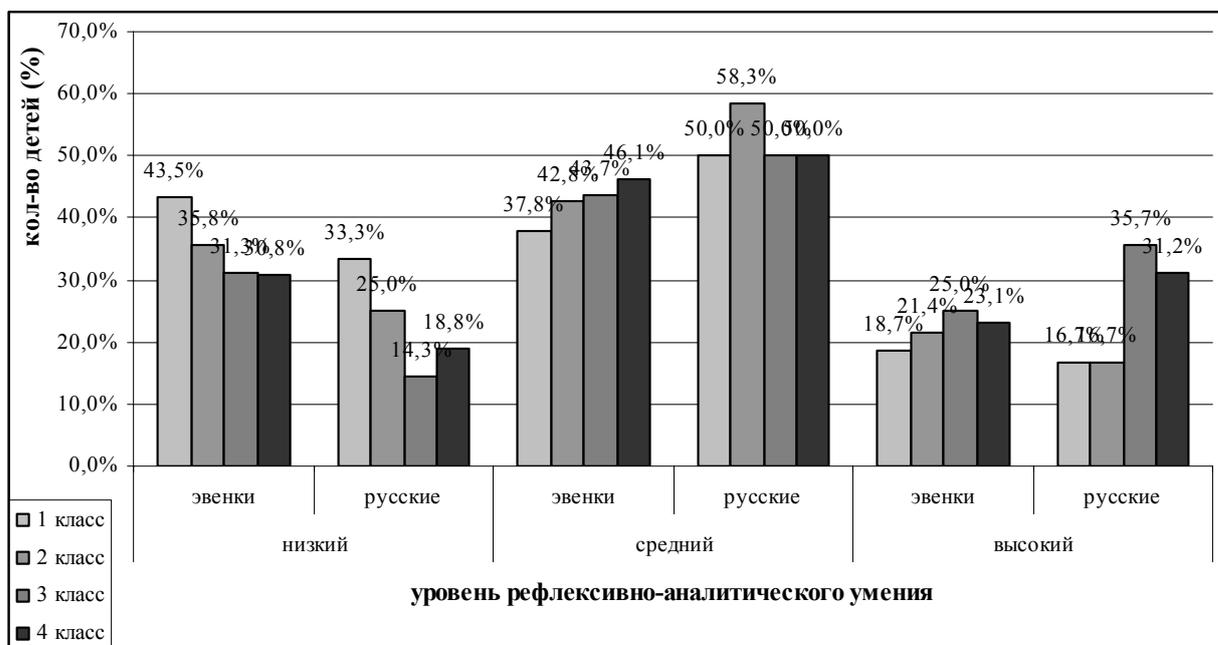


Рис.6. Уровень рефлексивно-аналитического умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного эвенкийских и русских младших школьников

Результаты исследования различия в умении обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного младших школьников позволяют сделать следующие выводы.

В группе эвенков умение обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного менее развито, в сравнении с русскими младшими школьниками. Так в группе русских младших школьников

преобладающим уровнем во всех четырех классах является средний уровень, его имеют половина исследуемых русских младших школьников (1 класс – 50,0% детей, 2 класс – 58,3% детей, 3 класс – 50,0% детей, 4 класс – 50,0% детей). В группе эвенков младших школьников в 1 классе преобладает низкий уровень развития данного умения (43,5% детей).

Сравнение показателей низкого уровня развития умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного позволяет сделать вывод, что во всех классах начальной школы показатели низкого уровня в группе эвенков выше, чем показатели в группе русских детей.

Показатель высокого уровня теоретического мышления, выраженное в умении обнаруживать знание о своем незнании у детей – эвенков имеет незначительную положительную динамику в процессе обучения в начальной школе, произошло повышение показателя на 12,1%. В группе русских младших школьников показатель высокого уровня данного умения повышается с 1 к 4 классу на 20,8%.

Таким образом, в результате изучения развития умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного можно сделать следующий вывод: умение у эвенков младшего школьного возраста развито в меньшей степени в сравнении с русскими младшими школьниками; в группе русских детей преобладающим является средний уровень развития данного умения, в группе эвенков – средний и низкий уровни. В большинстве случаев эвенки посредством указания учителя могут обнаружить дефицит своих знаний и отличить известное от неизвестного, в 1 классе большинство детей-эвенков даже при помощи учителя с трудом обнаруживают дефицит своих знаний, затрудняются в отличии известного от неизвестного.

Полученные различия следует объяснить этническими особенностями дефицита общения с окружающими, полноценной и соответствующей возрасту деятельности, а, следовательно, затруднение своевременной реализации возрастных возможностей психического развития, в частности, умственного плана.

Определение значимости различий в каждом классе с помощью χ^2 - критерия Пирсона по параметру умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного выявило значимость различий между обучающимися эвенками и русскими в 3 классе ($p < 0,05$) и 4 классе ($p < 0,05$).

Для исследования умения младших школьников указать в недоопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия, была использована модифицированная методика А.Б. Воронцова. Основные различия и динамика данного рефлексивно-аналитического умения эвенкийских и русских младших школьников представлены в таблице 7

Таблица 7. Уровень рефлексивно-аналитического умения указать в недоопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия эвенкийских и русских младших школьников

Уровень развития	обучающиеся 1 класса		обучающиеся 2 класса		обучающиеся 3 класса		обучающиеся 4 класса	
	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские
Низкий	31,3%	41,7%	35,8%	25%	25%	14,3%	23,1%	12,6%
Средний	62,5%	50,0%	57,1%	58,3%	62,5%	64,3%	61,5%	68,7%
Высокий	6,2%	8,3%	7,1%	16,7%	12,5%	21,4%	15,4%	18,7%

Преобладающее большинство младших школьников в обеих исследуемых группах имеют средний уровень развития данного умения, так в группе эвенков показатели в процессе обучения распределились следующим образом: 1 класс – 62,5% детей, 2 класс – 57,1% детей, 3 класс – 62,5% детей, 4 класс – 61,5% детей; в группе русских младших школьников: 1 класс – 50,0% детей, 2 класс – 58,3% детей, 3 класс – 64,3% детей, 4 класс – 68,7%.

Таким образом, большинство младших школьников, обнаружив ситуацию дефицита знаний, вместе с учителем могут указать, каких знаний ему недостаточно, чтобы решить учебную задачу.

Наглядно данные таблицы 7 динамики и различия данного рефлексивного умения эвенкийских и русских младших школьников представлены на рис.7.

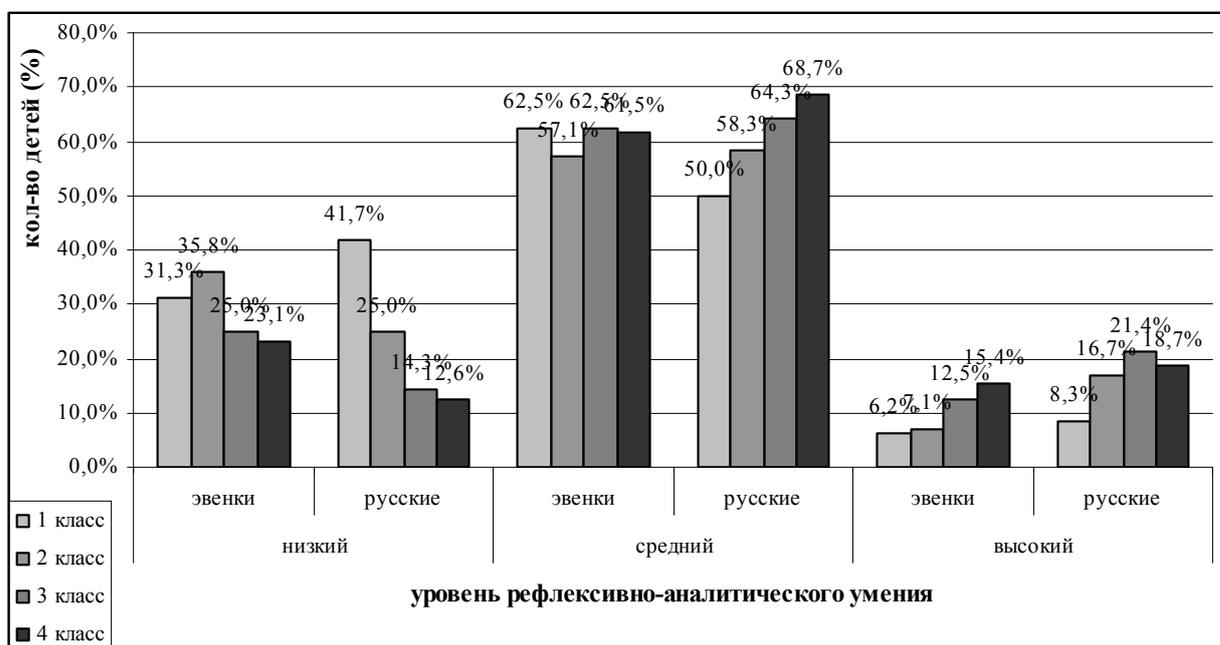


Рис.7. Уровень рефлексивно-аналитического умения указать в недоопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия эвенкийских и русских младших школьников

В группе эвенков неразвитость данного умения представлена в большей степени, чем в группе их русских одноклассников. Так, в группе эвенков показатели низкого уровня данного умения распределилось следующим образом: 1 класс – 31,3% детей, 2 класс – 35,8% детей, 3 класс – 25,0% детей, 4 класс – 23,1%, в группе русских детей показатели низкого уровня ниже, причем следует отметить, что показатель низкого уровня к 4 классу снижается в большей степени у русских детей в сравнении с эвенками (с 41,7% в 1 классе до 12,6% к 4 классу): 1 класс – 41,7% детей, 2 класс – 25,0% детей, 3 класс – 14,3% детей, 4 класс – 12,6%. Следовательно, в начале обучения в школе эвенки и русские младшие школьники, обнаружив ситуацию дефицита знаний, вместе с учителем и одноклассниками не могут указать, каких знаний им недостаточно, чтобы решить учебную задачу, к

окончанию начальной школы эвенки также не могут указать, каких знаний им недостаточно, чтобы решить учебную задачу.

Полученные особенности данного рефлексивно-аналитического умения следует объяснить тем, что эвенкам приходится оперировать лишь образами предметов (т.е. оперировать предметами лишь в мысленном плане), поэтому в этом случае труднее осознавать свои действия.

Следует отметить, что высокий уровень развития умения практически не представлен в обеих исследуемых группах младших школьников, но показатели высокого уровня данного умения является более высоким (показатели в группе эвенков: 1 класс – 6,2% детей, 2 класс – 7,1% детей, 3 класс – 12,5% детей, 4 класс – 15,4% детей; показатели у группы русских детей: 1 класс – 8,3% детей, 2 класс – 16,7% детей, 3 класс – 21,4% детей, 4 класс – 18,7%).

Определение значимости различий в каждом классе с помощью χ^2 - критерия Пирсона по параметру умения указать в недоопределённой ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действий, значимых различий между обучающимися эвенками и русскими не выявлено, следовательно, различия по данному умению представлено на уровне тенденции.

Рассмотрим результаты исследования динамики и особенностей развития эвенкийских и русских младших школьников рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной. Основные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8. Уровень рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» эвенкийских и русских младших школьников

Уровень развития	обучающиеся 1 класса		обучающиеся 2 класса		обучающиеся 3 класса		обучающиеся 4 класса	
	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские	эвенки	русские
Низкий	50,1%	41,7%	42,9%	33,3%	43,8%	28,6%	46,2%	25,1%
Средний	43,7%	50,0%	50,0%	50,0%	43,7%	42,8%	38,4%	43,7%
Высокий	6,2%	8,3%	7,1%	16,7%	12,5%	28,6%	15,4%	31,2%

Наглядно данные таблицы 8 динамики и различия данного рефлексивного умения эвенкийских и русских младших школьников представлены на рис.8.

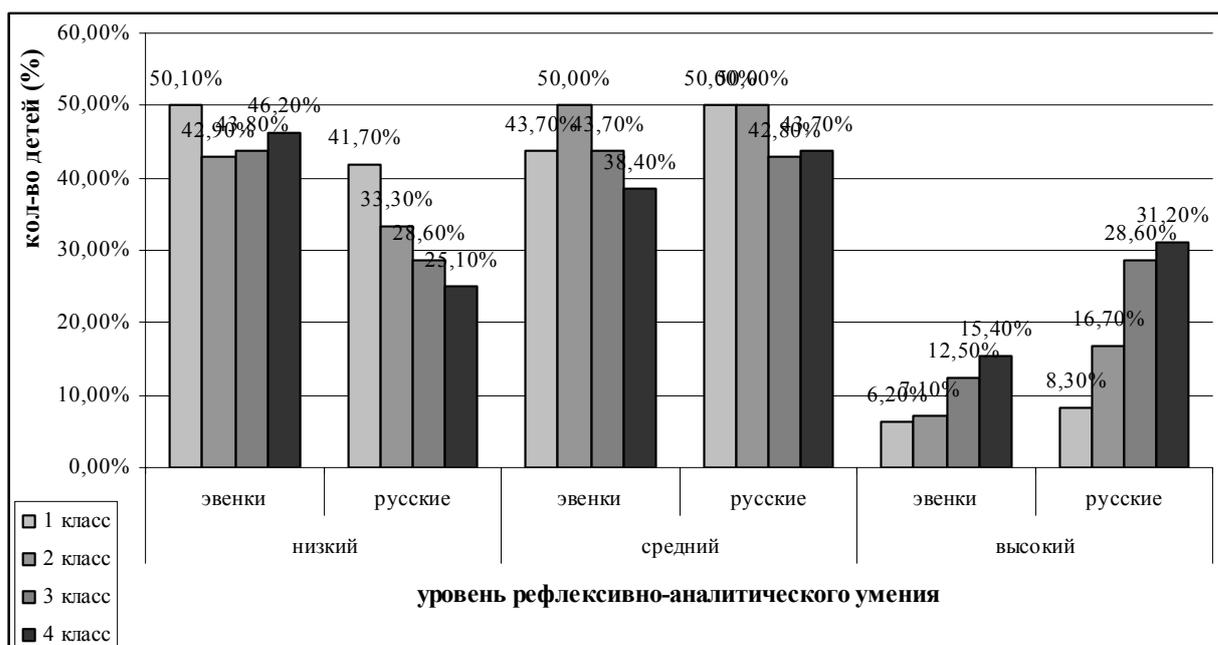


Рис. 8. Уровень рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» эвенкийских и русских младших школьников

Рассмотрим результаты исследования рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной.

Анализ результатов исследования свидетельствует, что на начальном этапе обучения у младших школьников умение и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» является не развитым, в обеих группах эвенков и русских младших школьников преобладает средний и низкий уровни их развития. Так, в группе детей-эвенков в 1 классе средний уровень имеют 43,7% детей, низкий уровень – 50% детей, в группе русских младших школьников средний уровень представлен у 50% детей, низкий уровень – 41,7% детей.

В группе эвенков младшего школьного возраста на протяжении всего обучения в начальной школе преобладающими уровнями развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» являются средний и низкий. Так, в 1 классе средний уровень представлен у 43,7% детей, низкий – у 50% детей; во 2 классе средний уровень имеют – 50,0% детей, низкий – 41,7% детей; в 3 классе средний и низкий уровни имеют по 41,7% детей; в 4 классе средний уровень имеют 38,4% детей, низкий – 46,1%). Таким образом, эвенки не могут дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания даже под чьим-то руководством, либо со значительной помощью со стороны учителя.

В группе русских младших школьников во всех классах преобладает средний уровень развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» (1 класс – 50,0% детей, 2 класс – 50,0% детей, 3 класс – 42,8% детей, 4 класс – 43,7%). Русские обучающиеся начальной школы могут дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания под руководством учителя.

Следует отметить положительную динамику снижения низкого уровня развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» к окончанию начальной школы: 1 класс – 41,7% детей, 2 класс – 33,3% детей, 3 класс – 28,6% детей, 4 класс – 25%).

Анализ динамики высокого уровня развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» свидетельствует о

наличии положительной динамики к 4 курсу в группе русских младших школьников (1 класс – 8,3% детей, 2 класс – 16,7% детей, 3 класс – 28,6% детей, 4 класс – 31,2% детей), в группе эвенков высокий уровень развития данного умения характеризуется незначительными показателями и слабой положительной динамикой развития к окончанию школы (1 класс – 6,2% детей, 2 класс – 7,1% детей, 3 класс – 12,5% детей, 4 класс – 15,4% детей). Таким образом, русские младшие школьники в большей степени могут самостоятельно дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания, чем их одноклассники эвенки. Полученные особенности данного рефлексивно-аналитического умения следует объяснить тем, что эвенкам приходится оперировать лишь образами предметов (т.е. оперировать предметами лишь в мысленном плане), поэтому в этом случае труднее осознавать основания своих действий.

Определение значимости различий в каждом классе с помощью χ^2 - критерия Пирсона по параметру рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной выявило значимость различий между обучающимися эвенками и русскими в 3 классе ($p < 0,05$) и 4 классе ($p < 0,05$).

Полученные результаты недостаточного развития показателей рефлексии мышления, представленных в рефлексивно-аналитических умениях эвенков младшего школьного возраста Я.П. Салиндер, Н.Н. Рудь связывают с систематическим напряжением физиологических систем организма, вызванное экстремальными средовыми факторами и ведущее к более позднему созреванию психофизиологических функций; повышенная утомляемость; дефицитом общения с окружающими, препятствующий усвоению общественного опыта жизнедеятельности.

Отличительным свойством живых, ярких представлений ребенка-северянина служит наглядность, предметность, в то же время он затрудняется в восприятии отвлеченных, абстрактных понятий. В связи с указанными особенностями к началу школьного обучения дети Севера

отстают в функциональном плане от сверстников, проживающих в более благоприятных климатических зонах Средней полосы по уровню сформированности наглядно - действенного и словесно-логического мышления.

2.3. Методические рекомендации по развитию рефлексии мышления младших школьников в совместной деятельности

Принимая во внимание сниженные показатели развития рефлексии мышления эвенков целесообразно для развития рефлексивно-аналитических умений эвенков организовывать учебной деятельности младшего школьника в контексте регионально-этнической направленности в форме учебного сотрудничества.

Этнокультурный аспект образования представлен регионально-этнической направленностью. Педагогический процесс в образовательном учреждении в контексте регионально-этнической направленности – это специально организованное взаимодействие (в виде со- действия) педагогов и обучающихся по реализации содержания образования с использованием этнокультуры.

Поликультурность образовательной среды предполагает организацию обучения с опорой на принципы этнофункционального и этнопедагогического подходов; этнофункциональный подход позволяет рассматривать личность в виде сложной системы, обусловленной социокультурными, климато-географическими, расово-биологическими параметрами; этнопедагогический подход акцентирует внимание на единстве общечеловеческого, национального и индивидуального в ходе педагогического процесса; индивидуальность формируется в процессе обучения на основе наследуемых природных задатков, определяющих

траекторию развития личности, способной к самоопределению и творческой самореализации» в социокультурной жизни региона.

В учебном сотрудничестве происходит развитие личности младшего школьника, направленное на становление рефлексии, а значит, и на самоизменение и саморазвитие. Учебное сотрудничество, согласно Г.А. Цукерман, предполагает, что обучающийся приглашает педагога и сверстника оказать ему помощь в поиске решения, но сам определяет, чего именно, каких знаний ему не хватает (в этом и проявляется рефлексия).

Под учебным сотрудничеством, приняв за основу определение Г.А. Цукерман, понимается «такой способ распределения действий между участниками, при котором возможности действия одного партнёра проверяются через действия другого партнёра». Учебное сотрудничество предполагает, что ученик приглашает взрослого оказать ему помощь в поиске решения, но сам определяет, чего именно, каких знаний ему не хватает (в этом и проявляется рефлексия).

В учебном сотрудничестве происходит развитие личности младшего школьника, направленное на становление рефлексии, а значит, и на самоизменение и саморазвитие.

В основу выделения этапов развития рефлексивности мышления взяты результаты исследований Г. А. Цукерман

Этапы развития рефлексии мышления: этап формирования коллективной рефлексии, этап формирования групповой рефлексии, этап формирования индивидуальной рефлексии.

Этап формирования коллективной рефлексии совпадает с началом школьного возраста. На этой стадии перед учителем стоит цель – формирование учебной деятельности класса.

На стадии формирования групповой рефлексии учитель преследует цель – формирование учебной деятельности у группы учащихся. Учитель адресует свои действия не к отдельным учащимся, а к группе учеников.

На стадии становления индивидуальной рефлексии учитель ставит цель – формирование индивидуальной учебной деятельности. Именно в такой форме рефлексия становится основой саморазвития личности.

Обучение рефлексии можно условно разделить на следующие этапы:

- 1 этап-анализ своего настроения, анализ своих успехов
- 2 этап-анализ работы одноклассников
- 3 этап-анализ работы группы как своей, так и других.

Исходя из функций рефлексии, предлагается следующая классификация:

- рефлексия деятельности;
- рефлексия содержания учебного материала;
- рефлексия как способ обратной связи.

Таблица 9. Приемы развития рефлексии мышления младших школьников

Классификация	Приемы	Предполагаемый результат
Рефлексия деятельности	Приёмы: лесенка успеха, наряди ёлку, дерево достижений, солнышко.	Рост мотивации учения и развитие умения определять степень достижения цели. Учащиеся выходят на более высокий уровень осмысления способов и приемов своей работы, проявляют умение работать в разных режимах (индивидуальном, коллективном, групповом). Рост активности каждого учащегося.
Рефлексия содержания учебного материала	Приемы: незаконченное предложение, (я не знал... - теперь я знаю...), выбор афоризма, точка зрения, достижение цели, дерево цели,	Рост уровня осознания содержания пройденного материала. Развитие речи учащихся (речь становится более яркой, выразительной, образной, насыщенной). Учащиеся размышляют, не боятся выразить свое отношение к проблеме,

	отношение к проблеме, умозаключение, кластер, синквейн, работа с текстом, работа с фрагментом фильма.	сами ставят цели, осмысливают то, что поняли, усвоили. Информацию могут передавать в более сжатой форме, выявляя основное. Могут рефлексировать в письменной форме, более подробно излагая свои мысли. Формирование и развитие новых способов самовыражения учащихся. Повышение мотивации учения, получения новых знаний. Рост активности каждого учащегося.
Рефлексия как способ обратной связи	Приемы: тесты, сочинения, стихотворения, эссе, размышления над вопросами, составление таблицы, многоточие, открытый финал.	Стимулирование речемыслительной деятельности учащихся. Возможность нового взгляда учащихся на проблему. Формирование и умение выдвигать свои предположения, гипотезы развития событий. Развитие гипотетического мышления учащихся.

Особенности организации обучения на разных стадиях становления рефлексии младших школьников

I этап становления коллективной рефлексии (1 класс)

Работу с первоклассниками в дни адаптации к школе лучше начинать с формирования рефлексии настроения и эмоционального состояния.

1. Самый простой вариант - карточки с изображением трех лиц: веселого, нейтрального и грустного.

Учащимся предлагается выбрать рисунок, который соответствует их настроению.

2. Детям также можно предложить представить себя лучиками солнца. В конце урока дать задание: разместить лучики на солнце согласно своему настроению.

3. Интересен прием с различными цветовыми изображениями. У учащихся две или три карточки: синяя, зеленая и красная. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце урока. В данном случае мы можем проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе урока, от урока к уроку, к концу учебного дня.

4. Еще один цветовой прием «Дерево чувств». Если чувствую себя хорошо, комфортно, на дерево вешаются яблоки красного цвета, если нет, зелёного.

Помогая первокласснику сформулировать собственные оценочные критерии, вводим оценочные линейки, напоминающие ребёнку измерительный прибор, по которым учащиеся оценивают свою и чужую работу по различным параметрам: красиво, аккуратно, правильно. При этом педагог вправе согласиться с оценкой и обвести детский знак, что означает высшую похвалу учащемуся.

На уроках окружающего мира и литературного чтения «линейки» можно заменить «Лесенкой знаний» (принцип тот же).

С первого класса вводятся задания-«ловушки», различающие ориентацию ребенка на задачу и ориентацию на действия учителя.

К рефлексивно-диагностическим относятся задания, в которых учащиеся должны самостоятельно придумать задания-«ловушки» для своих одноклассников, что позволяет выяснить, умеет ли ребенок выделять существенные связи и отношения.

Наиболее ценной является удержание ситуации открытого незнания, когда первоклассник принимает себя как существо неумелое, но способное научиться. Для этого учитель создает возможность и поощряет «умное спрашивание», такие вопросы, в которых содержится анализ причин незнания.

Очень важно, чтобы дети научились спокойно говорить о своем незнании, о причинах этого незнания, а также знали способ действия в подобной ситуации: вопрос к учителю.

Важно использовать, начиная с первого класса, задания рефлексивно-методического характера типа «как научить других выполнять (придумывать) такие же задания».

Формированию рефлексии способствуют задания, которые требуют от первоклассника применения открытого способа действия в новой нестандартной ситуации. Например, на уроке математики, после «открытия» способов сравнения по длине предметов задаётся вопрос: «Нам нужно сравнить по длине различные чумы? Приложить их друг к другу трудно: ведь не станем же ради этого чум! Как быть?»

Уже в первом классе используется на уроках прием решения учебных задач с недостающими данными. Цель данного приема: научить детей обоснованному отказу от выполнения задания.

II этап становления групповой рефлексии (2-3 класс)

На втором этапе формирования рефлексивных способностей у детей происходит становление содержательной самооценки. Этот этап продолжается до конца 4 класса. Теперь важным является не общее оценивание своих действий по параметру «правильность» (т.е. по количеству допущенных ошибок), а оценивание своих умений по количеству правильно выполненных операций, входящих в способ действия.

Например, способ умножения многозначных чисел строится на способе умножения многозначного числа на однозначное число, который состоит из следующих операций:

Эти выделенные операции (отдельные «шаги») и становятся критериями для оценки освоения способа действия. Теперь уже каждая «линеечка» будет оценивать отдельную операцию (отдельный «шаг»).

От заданий с «ловушками» во втором классе переходим к заданиям, направленным на выявление личностной позиции учащихся при его выполнении, т.е. выходит ли он за пределы поставленной перед ним задачи.

Например, дан текст. Найдите в нем 5 ошибок и исправьте их (работа в парах). В тексте явно больше пяти ошибок. Но ценность данного упражнения в том, что учащийся должен переопределить задачу, поставленную перед ним, и исправить все ошибки.

На данном этапе целесообразно включать задания на обнаружение причин ошибок и нахождение способов их устранения. Для работы в парах предлагаются, например, такие задания:

Найди ошибки. В чем причины этих ошибок? Что нужно объяснить ребятам, которые допустили ошибки?

Такие задания нацелены на рефлексию способа действия, его осознание в данной ситуации.

Ситуации интеллектуального разрыва ставят учеников в позицию выбора. На этом этапе обнаруживается умение учащегося определить границу своего знания, а также дефицит своих знаний. При изучении темы «Умножение на двузначное число» в 3 классе в качестве разминки предлагается учащимся решить примеры, записанные на доске:.... После выполнения работы спрашивается: «Все ли примеры удалось решить? Какие решили быстро? Каким способом действовали? Почему не решили пример №4? А почему смогли решить №3? Каким способом вы действовали при решении примера №5? Можно ли таким же способом решить пример №4? Какую цель поставим себе на урок?». Таким образом, возникает определенный разрыв между тем, что школьники знают, и чего они еще не знают.

На уроке русского языка в 3 классе при изучении темы «Правописание непроизносимых согласных в корне слова» учащиеся ставятся в ситуацию выбора: писать или не писать непроизносимую согласную.

Задание: сравните звуковую и буквенную записи слов:

- Почему в слове «звездочка» пишется буква Д, понятно. Нужно ли писать эту букву в слове «звездный», если никакого звука на ее месте нет? Какие знания русского языка помогут нам подобрать способ проверки таких орфограмм?

Отвечая на поставленные вопросы, ученики осуществляют рефлексию способа действия и применяют уже известный закон русского письма: орфограммы слабых позиций проверяем по сильной позиции.

Сопоставление своих действий и результата с образцом-«помощником» позволяет младшему школьнику в случае ошибки вернуться к своим действиям, рассмотреть их ход и найти, и устранить ошибку.

Предлагается учащимся 3 класса при изучении темы «Распределительное свойство умножения относительно сложения» задание для работы в группах: Для какой из данных схем записана формула и выполнены действия? Таким образом, даётся возможность группе учащихся воспроизвести все предыдущие этапы деятельности, а также осмысленно построить свои действия в схематическом виде.

В 3–4 классах практикуется постановка баллов, с постоянным изменением балльных шкал. Так совместно с детьми мы вырабатываем критерии и производим оценку своей работы по ним, что способствует формированию рефлексии, самооценки. Например, на уроках литературного чтения в 3 классе предлагаем оценить свое чтение по заданным критериям и узнать мнение одноклассника (работа в парах).

III этап становления индивидуальной рефлексии (4 класс)

На третьем этапе строим учебную деятельность таким образом, чтобы она приобрела характер деятельности, направленной на самоизменение ребенка.

На уроках в 4 классе предлагаем работу по прогностической самооценке – прием специальных вопросов перед выполнением контроля, проверки работ. Прогностическая самооценка является «точкой роста»

способностей детей младшего школьного возраста. Можно предложить подобное задание после изучения темы «Правописание глагольных окончаний».

- Сегодня вам предстоит написать диктант. Но прежде, чем приступить к диктанту, нарисуете две линии.

С помощью первой линии оцените, насколько вы уверены, что сможете проверить орфограммы слабых позиций в окончаниях глаголов. Вторая линия измерит уверенность в том, что те орфограммы слабых позиций, которые вы еще не умеете проверять, вы пропустите. После учительской проверки вновь раздаются работы учащимся, и дети ставят на каждой линии собственный второй крестик – по результатам учительского контроля. Наиболее выразительные расхождения двух самооценок стоит прокомментировать индивидуально или открыто. Смысл прогностической самооценки – надо учиться рассчитывать на свои силы.

На уроках контроля и оценки используется прием «Разноцветные поправки». Учащимся предлагается выполнить работу по предмету (написать диктант, сочинение, изложение, либо решить контрольную работу по математике). После выполнения работы даётся возможность ученикам сделать поправки карандашом синего цвета. Учащемуся предлагается вновь вернуться к работе через определенный промежуток времени и сделать, если это необходимо, поправки карандашом зелёного цвета. Фактически дети «редактируют» свою работу, что помогает взглянуть на нее с позиции другого человека: давность написания работы делает ее в какой-то степени «чужой», и ученик легко находит в ней недочеты, ошибки, которые ранее оставались незамеченными. Дети учатся сами анализировать результаты своего труда.

Пример задания, направленного на формирование содержательной рефлексии: найди «лишнее» слово и объясни, почему ты так считаешь (работа в парах). Задача направлена на определение способности учащихся выявить существенные признаки у объектов исследования и умения

обосновать свою точку зрения, выслушать партнера и доказать свою правоту. Учителю предоставляется возможность выявить учащихся, которые отказываются от решения или выделяют «лишнее» слово по непонятным основаниям или по формальным признакам.

В 3-4 классах используется приём специальных заданий и вопросов после выполнения работы. Целесообразно использовать подобные задания на уроках литературного чтения после выполнения творческого задания (сочинения, написания продолжения и.д.). Отвечая на поставленные вопросы, ребенок еще раз обращается к основаниям своих действий, осуществляет рефлекссию, анализирует не только конечный результат своей деятельности, но и сам процесс выполнения работы.

На любых уроках в 4 классе на стадии становления индивидуальной рефлексии можно использовать прием «Многоступенчатый выбор». Школьникам предлагаются задания, среди которых имеются задания репродуктивного характера, задания на применение знаний в незнакомой ситуации, задания на применение знаний в новой ситуации на основе частичной переработки способа решения, задания на применение знаний в новой ситуации на основе поиска новых способов решения.

Дается следующая инструкция: а) выбери одно задание и реши его; б) выбери задания, наиболее трудные для тебя, наиболее лёгкие для тебя, наиболее понравившиеся тебе; в) из наиболее понравившихся тебе заданий выбери те, за которые учитель положительно оценит тебя; г) придумай сам задания на поиск нового способа работы из числа заданий, наиболее трудных для тебя, наиболее лёгких для тебя, наиболее понравившихся тебе.

«Выбор задач любой трудности, но доступных для решения». Ученикам предлагается выбрать задания в соответствии со своими возможностями, выполнить их и после выполнения ещё раз оценить свои возможности (разноуровневые задания по выбору учащихся).

«Приём специальных вопросов по ходу выполнения работы». Ученики выполняют задания и по ходу выполнения им задаются вопросы: «Как ты

сейчас работаешь?» «На каком этапе находишься?» «На какие признаки предмета опираешься?» «Как можешь себя проверить?» «Есть ли другие способы выполнения задания?». Вопросы задавать может учитель, либо сосед по парте.

Выводы по Главе 2

Динамика типа рефлексии мышления младших школьников в процессе обучения в начальной школе представлена следующими характеристиками:

В процессе обучения в начальной школе снижается количество младших школьников, у которых рефлексия на способ действия не представлена, в процессе решения задач, которые не рассматривали основания своих действий, не могли выделить способ решения задач. Данный показатель снижается с 21,4% в 1 классе до 13,8% в 4 классе.

Формальная рефлексия на способ действия представлена у преобладающего большинства во всех классах начальной школы. Динамика формальной рефлексии мышления представлена незначительным ее снижением к окончанию начальной школы с 60,7% в 1 классе до 55,1% к 4 классу.

Содержательная рефлексия мышления у младших школьников во всех классах представлена в меньшей степени. При этом следует отметить положительную ее динамику к окончанию начальной школы с 3,5% в 1 классе до 24,1% в 4 классе.

Особенности рефлексивно-аналитических умений детей младшего школьного возраста (осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны») характеризуется доминирующим средним уровнем и незначительной положительной динамикой к окончанию начальной школы.

Сравнительный анализ типа рефлексии эвенкийских и русских младших школьников позволяет сделать следующие выводы:

В обеих группах во всех классах преобладающей является формальный тип рефлексии мышления. В сравнении с русскими детьми, в группе эвенкой показатели во всех классах выше, чем в группе русских одноклассников.

Эвенки в большей степени во всех классах в процессе решения задач не рассматривали основания своих действий, не сумели выделить способ решения задач, что соответствует отсутствию рефлексии. В свою очередь, показатели содержательной рефлексии в группе русских младших школьников выше, чем в группе эвенков.

Особенности рефлексивно-аналитических умений эвенков младшего школьного возраста (осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны») характеризуется сниженным уровнем их развития на начальном этапе обучения и слабой положительной динамикой к окончанию начальной школы.

К окончанию школы (3-4 класс) эвенки младшего школьного возраста имеют статистически значимые более низкие показатели развития рефлексии мышления в сравнении с русскими одноклассниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе позволил выявить противоречивость в существующих трактовках рефлексии, обусловленных различными методологическими подходами; определить психолого-педагогическую содержательность понятия рефлексии в отличие от ее собственно философских трактовок. Среди экспериментальных работ по рефлексии в рамках теоретического мышления, мы особо выделяли исследования, проводимые на основе разработанной Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым теории и практики учебной деятельности, так как они имели прямое продолжение в нашей работе при исследовании воспитания рефлексии младших школьников в процессе обучения. Рефлексия рассматривалась нами как «умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» (В. В. Давыдов).

Психологическое содержание рефлексивного действия способа осуществления рефлексии взаимосвязаны с мышлением. В психологии выделяются два существенно разных типа мышления: эмпирическое и теоретическое, которым соответствуют и два основных типа рефлексии: формальная и содержательная соответственно. Именно в младшем школьном возрасте происходит развитие теоретического мышления, следовательно, в процессе осуществления развернутой учебной деятельности происходит развитие содержательной рефлексии младших школьников.

В контексте младшего школьного возраста «умения учить себя» означает умение знать свои ограниченности в учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте и умения их преодолевать.

Становление рефлексии рефлексивных процессов и образований происходит в младшем школьном возрасте в учебной деятельности.

Специфика развития рефлексии мышления младших школьников коренного народа Севера в значительной мере определяется соотношением экстремальности экологической ситуации и степени ее коррекции социальными факторами. При высокой экстремальности климатогеографических условий неразрывность социальной инфраструктуры в сочетании с рядом неблагоприятных характеристик семейного воспитания достоверно ухудшает показатели когнитивного развития на субпопуляционном уровне.

У коренного населения психический темп носит малоподвижный и ригидный характер, обеспечивая тем самым реальную возможность сохранения и восстановления оптимального уровня работоспособности в нестабильной арктической среде. Многие дети достигают того уровня познавательной деятельности, который позволяет осознанно усваивать учебную программу, только к концу начальной школы.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

Развитие содержательной рефлексии у обучающихся происходит стихийно и у небольшого количества младших школьников, к окончанию начальной школы только четверть обучающихся имеют содержательную рефлексия - наиболее многочисленная группа (показатели находятся в диапазоне 53,8% - 60,8% младших школьников). Обучающиеся с формальной рефлексией, для которых характерен эмпирический подход (метод проб и ошибок) к решению задач.

Особенности рефлексивно-аналитических умений эвенков младшего школьного возраста (осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны») характеризуется сниженным уровнем их развития на начальном этапе обучения и слабой положительной динамикой к окончанию начальной школы. К окончанию

школы (3-4 класс) эвенки младшего школьного возраста имеют статистически значимые более низкие показатели развития рефлексии мышления в сравнении с русскими одноклассниками. Эвенки младшего школьного возраста затрудняются самостоятельно обнаружить дефицит своих знаний и отличить известное от неизвестного, а обнаружив ситуацию дефицита знаний, могут указать, каких знаний ему недостаточно, чтобы решить учебную задачу в большинстве случаев только с помощью педагога. Эвенки в начальной школе затрудняются дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания в большинстве случаев под руководством учителя.

Таким образом, организованная образовательная деятельность в начальной не обеспечивает развитие содержательной рефлексии младших школьников. В процессе обучения в начальной школе у младших школьников преобладающим является эмпирическое мышление и, следовательно, формальная рефлексия.

В условиях социокультурной депривации в начале школьного обучения дети еще не в полной мере могут принимать познавательную задачу. Они стремятся копировать готовые образцы действий, демонстрируемые взрослым. Смысл выполняемых действий интеллектуального характера (перцептивных, мнестических и мыслительных) им недостаточно понятен. В то же время, имеющееся отставание может не носить патологического характера. Школьное обучение приводит к незначительному улучшению рефлексии мышления эвенков.

Принимая во внимание сниженные показатели развития рефлексии мышления эвенков целесообразно для развития рефлексивно-аналитических умений эвенков организовывать учебной деятельности младшего школьника в форме учебного сотрудничества. В учебном сотрудничестве происходит развитие личности младшего школьника, направленное на становление рефлексии, а значит, и на самоизменение и саморазвитие. Учебное сотрудничество предполагает, что обучающийся приглашает педагога и

сверстника оказать ему помощь в поиске решения, но сам определяет, чего именно, каких знаний ему не хватает (в этом и проявляется рефлексия мышления).

Рефлексия, сформированная в ситуации учебного сотрудничества и системно-организованного учебного содержания, обеспечивает развитие рефлексии мышления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айварова Н.Г. Этнорегиональные особенности организации образовательной системы для детей коренных малочисленных народов Севера // Миры культур и культура мира. Сборник материалов третьей Всероссийской научно-практической конференция «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития»: 11–12
2. Алексеев Н.Г. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: ТГУ, 1997. 216 с.
3. Алфёрова Е.И. Три века сибирской школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 300-летию народного образования в Сибири (21-23 ноября 2001 г, г. Тобольск). – Тобольск: Изд-во Тобольск. гос. пед. ин-та, 2001. – 270 с.
4. Амурские эвенки: Большие проблемы малого этноса. – Благовещенск, 2003. – 217 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: 1979, Т. 2. 287 с
6. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: Наука, 2001. 279 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Академия, 2014. 314 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. Учеб. для студентов вузов. М.: Аспект - Пресс, 2001. 364 с.
9. Артеменко О. И. Организация образования в интернатах семейного типа для детей коренных малочисленных народов Севера с учетом психофизиологии ребенка / О. И. Артеменко, Н. Н. Рудь; ред. О. Е. Хухлаев, Т. Э. Руссита // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития: сб. тез. науч.-практ. конф. 16–17 марта 2007 г. – М.: МГППУ, 2007. – С. 4–5.

- 10.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. (Метод, основы). М.: Просвещение, 1982. 192 с
- 11.Белозерцева Т.В. Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процесс обучения Дис канд. пед. наук. Челябинск, 2000.204 с.
- 12.Берцфаи Л.В., Романко В.К, Исследование особенностей рефлексивного контроля // Новые исследования в психологии. 1981. No 2. С. 68 - 72
- 13.Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды. 2-е изд., перераб. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 326 с.
- 14.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Политиздат, 1968. 464 с.
- 15.Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М.: Просвещение, 1979. 98 с.
- 16.Бурыкин А. А. Специфика межэтнических контактов в сфере образования: что именно наблюдатель принимает за этнопсихологические особенности учащихся? / ред. О. Е. Хухлаев, Т. Э. Руссита // Практическая этнопсихология... С. 5–6.
- 17.Бучек А. А. Социально-психологические особенности формирования этнической идентичности коренных народов Камчатки / Камч. гос. пед. ун-т. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КГПУ, 2004. – 173 с.
- 18.Бучек А. А. Этнопсихологические исследования «малых» народов северо-востока России // Люди великого долга: материалы междунар. ист. XXVI Крашенинник. чтений. - Петропавловск-Камчатский, 2009. - С. 26-33. - Библиогр.: с. 31-33.
- 19.Быханов И.И. Исследование рефлексии в зарубежной и отечественной психологии// Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. 2015. С. 303-310.

20. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., Изд. «Академия», 2000. – 174 с.
21. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М.: Потребность, сущность, управление // Магистр. 1995. № 1. С. 71 - 79.
22. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика; Пресс, 1999. 536 с. 52.
23. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М Изд. акад. пед. наук., 1960. 500 с.
24. Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. 1007 с. 53.
25. Головин А.Ф. О концепции модели этнической (национальной) школы для коренных малочисленных народов Севера России/ Амурские эвенки: Большие проблемы малого этноса: Сборник научных трудов (Под ред. проф. Быковой Г.В.) - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. - 266 с. <http://txtb.ru/4/12.html>
26. Гончаров О. А. Восприятие перспективы и пространственные представления у коренных жителей Крайнего Севера / О. А. Гончаров, Ю. Н. Тяповкин // Вопр. психологии. – 2007. – № 1. – С. 91–100.
27. Гончаров О. А. Культурные и экологические факторы восприятия перспективы у коренных жителей тундры / О. А. Гончаров, Ю. Н. Тяповкин // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 2–11.
28. Громько Ю.В. Оргдеятельностные игры и развитие образования / Технология прорыва в будущее. М.: Независимый методологический унт, 1992.
29. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности, теория и эксперимент. М., 1992. С. 100 - 108.
30. Давыденко Т.М. Теория и практика рефлексивного управления школой: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: НИИ ТОиПОР, 1996. 36 с.

31. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1973. С. 66 - 97.
32. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Рос. Акад. образования, психол. ин-т; Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». М.: Интор, 1996. 544 с. 68.
33. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. Новосибирск: Наука, 1987. С. 43 - 49. 69.
34. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 14 -19.
35. Дедерер Л.П. О механизме возникновения рефлексии // Рефлексия в науке и обучении. Тезисы докладов. / Под ред. И.С. Ладенко и др. Новосибирск: АПН ССР, 1984. С. 31-32.
36. Дерябина С. В. К вопросу об актуальности междисциплинарных исследований личности в малых реликтных группах / С. В. Дерябина, Т. З. Биктимиров; под ред. О. Е. Хухлаева // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития: сб. мат-лов второй Всероссийской науч.-практ. конф. 21–22 ноября 2008 г. – М., 2008. – С. 150–167.
37. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. 17 с. 166
38. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. / АПН СССР. Ин-т теории и истории педагогики. М., Просвещение. 1988. 175 с.
39. Занков Л.В. Избранные пед. труды. М.: Новая школа, 1996. 432 с.
40. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте / Новые исследования в психологии. 2011. № 2. С. 72 - 77.

41.Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психологического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 2002. С 107 - 113.

42.Зимин А.В. Вопросы социализации школьников в общеобразовательных учреждениях на Крайнем Севере. / Актуальные вопросы современной психологии и педагогики [Текст]: Сборник докладов IV-й Международной научной заочной конференции (Липецк, 21 августа 2010 г.) / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Дефакто», 2010. – 256 с. – С. 16-21.

43.Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., испр. перераб и доп. М.: Логос 2016. 384 с.

44.Зяблицева Т.И., Ивина Н.Н., Макарова Н.В., Отрощенко Т.В. Формирование рефлексии и оценочной деятельности младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО. // Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования в условиях реализации федеральных государственных и профессиональных стандартов Сборник трудов по итогам IV Всероссийской заочной научно-практической конференции. 2015. С. 106-111.

45.Илимдарова А.Б. Формирование и развитие рефлексии у младших школьников в учебной деятельности. // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-2. С. 157-163.

46.Казанцева В.А., Исмаилова Р.Г. Учебная деятельность - основное условие формирования основ рефлексии младших школьников. // НАУКА И СОВРЕМЕННОСТЬ сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 127-130.

47.Карабанова С. В. Особенности современного образа мира коренных народов Камчатки / под ред. Р. Д. Санжаевой // Актуальные проблемы этнопсихологии в контексте культурно-экономического сотрудничества со странами Азиатско-Тихоокеанского региона: сб. науч. статей международной

научно-практической конф. 23–25 мая 2008 г.: в 2-х т. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – Т. 2. – С. 199–203.

48. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика самосознания учащихся: Метод рекомендации. – Екатеринбург.: Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 36 с.

49. Каяшева О.И. Развитие представлений о рефлексии в философии и психологии. // Психология личности: изучение, развитие, самопознание Сборник научных материалов. Под общ. ред. О.И. Каяшевой, Н.В. Николаевой. СПб, 2015. С. 5-31.

50. Козырева Т.В. Понятие рефлексии в истории философии. // Вестник угроведения. 2013. № 2 (12). С. 75-85.

51. Кононов В.С., Интернат как социокультурный центр сохранения и пропаганды культурных традиций народов Севера в городе Муравленко. // Образование Ямала. – 2017. - №15. [Электронный ресурс]: <http://yamal-obr.ru/articles/internat-kak-sotsiokulturniy-tsentr-sokh/>

52. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. М.: Академия, 1997. 496 с

53. Коренные малочисленные народы России на пороге XXI века: проблемы, перспективы, приоритеты (материалы Всероссийского конгресса). – СПб., 2000. – 318 с.

54. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 238 с.

55. Кригер Г. Н. Особенности структурно-содержательных характеристик этнического самосознания коренных малочисленных народом Сибири (на примере телеутского этноса): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2005. – 18 с.

56. Куликова О.И., Каяшева О.И. Проблема рефлексии в отечественной и зарубежной психологии. // Балтийские встречи Сборник по материалам

научно-практической межвузовской междисциплинарной студенческой конференции. 2015. С. 62-65.

57.Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мышления // Деятельность и психологические процессы. М., 1977. С.67-69.

58.Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособ. – М.: Ключ – С, 1999. – 224 с.

59.Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М., Наука, 1980. 358 с.

60.Лобова В. А. Психический темп у представителей разных этнических групп Крайнего Севера. Социально-психологические аспекты // Психическое здоровье. – 2007. – № 4. – С. 43–46.

61.Магомедова М.Г. Психолого-педагогические особенности развития рефлексии мышления школьников. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 2. С. 111-119.

62.Меняшев А. Е. Мифологическое в структуре этнического сознания коренных народов о. Сахалин: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2005. – 22 с.

63.Метаева В.А. Рефлексия, от философии к педагогике. // Омский научный вестник. 2016. № 4 (38). С. 45-47.

64.Метаева В.А. Рефлексия: формирование нового типа мышления человека. // Человек и образование. 2016. № 6. С. 32-34. 1

65.Морозова Е.В. Проблемы формирования готовности школьников к развитию рефлексии логического мышления. // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 11. С. 126-130.

66.Мухина В. С. Психология этнической идентичности детей коренных малочисленных народов Севера / В. С. Мухина, С. М. Павлов // Развитие личности. – 2001. – № 3–4. – С. 55–75.

67.Мухина В. С. Современное самосознание народностей Севера // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 4. – С. 44–53.

68.Новиков, П. В. Развитие рефлексии у младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук [Текст]: 19.00.07 / П.В, Новиков. - М, 1998. - 190 с.

69.Новикова И. И. Психологический портрет учащихся коренной национальности // Соколова Ю. В. Национально-психологические особенности представителей эвенкийского этноса: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2004. – 22 с.

70.Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995.360 с.

71.Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2013. 192 с. 166.

72.Пигузова, С В. Этапы становления рефлексии младшего школьника в учебной деятельности / С. В. Пигузова, Н. Н. Тулькибаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: Серия 3: Развитие и профессиональное становление личности в образовательном процессе. — Челябинск. Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. — С. 208—212.

73.Рабинович О.Т. Культура мышления личности в осознанной рефлексии. // Высшее образование сегодня. 2010. № 3. С. 56-58.

74.Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика [Текст]/ В.В. Репкин. – Томск: «Пеленг», 1997. 280 с.

75.Романко, В.Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия [Текст]/ В.Г. Романко //Новые исследования в психологии. 2005. №1. С. 27-31.

76.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2017. – 1096 с.

77.Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255-385.

78.Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы организации творческого мышления и рефлексии—подходы к исследованию // Психология творчества. М., 1990. С. 37-52. 194

79.Семенов И.Н. Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспериментатику к практике. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 3-6.

80.Семенов И.Н., Степанов СЮ. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии.1983. No2 С. 35 - 42.

81.Сергеева В.П. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования. М.: Граф - Пресс, 2002. 144 с.

82.Сергеева С.Б. Активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках природоведения // Начальная школа. 1997. No 4. С. 55 - 57. Климов Е.А. Психологи, воспитание, обучение: Учеб. пособие для вузов. М.: Юнити-Дана, 2000. 367с

83.Серёгин К.С. Связь рефлексии и понятийного мышления подростков. автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / исслед. ун-т "Высш. шк. экономики". М., 2013. – 29 с.

84.Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. педагогическая рефлексия. // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 2. С. 89-102.

85.Сиротина Е. А., Степанов С. Ю., Зарецкий В. К. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления // Эргономика. Исследование процессов принятия решений. – Вып. 14. – М.: ВНИИ ТЭ, 1977. – С. 110–133.

86.Слободчиков, В.И. Психология человека [Текст] / В.И. Слободчиков. - М.: АСТ, 2013. 360 с.

87.Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 542 с

88.Степанов С.Ю., Варламов Е.П. Рефлексивно-инновационный подход подготовке кадров управления // Вопросы психологии. 1995. No 1. С.

89.Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач //Вопросы психологии. 1991. No 5. С. 5 — 15

90. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / Ран. Ин - т психологии. М.: Наука, 2000. 174 с. 220.

91. Суворова К.А. Определение перспектив формирования учебной рефлексии у младших школьников. // Вектор развития современной науки сборник материалов X Международной научно-практической конференции. 2016. С. 1126-1131.

92. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1998. 176 с.

93. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.

94. Трефилова Е. Г. Традиционные экологические знания как часть экологического сознания коренных народов Камчатки // Актуальные проблемы этнопсихологии в контексте культурно-экономического сотрудничества со странами Азиатско-Тихоокеанского региона: Сб. научных статей международной научно-практической конференции 23–25 мая 2008 г.: В 2-х т. / под ред. Р. Д. Санжаевой. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – Т. 2 – С. 214–219.

95. Трутнева И. В. Влияние билингвизма на формирование образа мира коренных народов Сахалина (на материале нивхов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004. – 22 с.

96. Тулькибаева Н.Н., Пигузова С.В. Этапы становления рефлексии младшего школьника в учебной деятельности. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2005. № 27. С. 208-211.

97. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д. И. Фельдштейн / Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал №2(23). – 2010. – С.12–18.

98. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. - № 2. – С. 58 - 64.

99. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1963. 268с.

100. Шабурова. И. К. Сравнительный анализ семантического пространства национального сознания (на примере нанайского и русского этносов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2005. – 22 с.

101. Шабрак И.В. Оценочная деятельность и рефлексия младших школьников. // Наука в современном мире: приоритеты развития. 2017. № 1 (3). С. 51-52.

102. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика., 1982. 208 с

103. Шипулина Т.Я. Нарушения развития речи у детей-северян младшего школьного возраста / Шипулина Т.Я., Мальцева Т.В., Токарев С.А., Буганов А.А. // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы психогигиены и охраны психического здоровья детей и подростков». -М., 2007. - С. 264-265.

104. Шипулина Т.Я. Психическое здоровье детей на Крайнем Севере: проблема когнитивных нарушений у младших школьников / Шипулина Т.Я., Мальцева Т.В. // Здоровоохранение Ямала. — 2007. — № 1-2 (12-13). — С. 53-56.

105. Шипулина Т.Я. Особенности психического развития детей коренного этноса Ямальского Севера: автореферат дис. ... кандидата медицинских наук: 14.01.08. - Москва, 2010. - 25 с.

106. Щедровицкий Г. П. Мышление — Понимание — Рефлексия I Г. П. Щедровицкий. — М.: Наследие ММК, 2005. 460 с.

107. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия в деятельности Публ. докл. прочит. в 1972 г. [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. // Вопросы

методологии. - 1994. - № 3 - 4. – С. 76 - 120. – Режим доступа: <http://www.reflexion.ru/Library/Schedr1972.doc>.

108. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия в деятельности Публ. докл. прочит. в 1972 г. [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. // Вопросы методологии. - 1994. - № 3 - 4. – С. 76 - 120. – Режим доступа: <http://www.reflexion.ru/Library/Schedr1972.doc>.

109. Эвенкийский этнос в начале третьего тысячелетия: Сборник научных трудов /Под ред. проф. Г.В. Быковой, проф. Г.И. Варламовой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2006. - 270 с.

110. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Вестник. 1990. №6. С. 40 - 66.

111. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. — М.: Академия, 2007. 194 с.

Приемы рефлексивной деятельности

Выбор приёмов зависит от конкретной цели проводимой рефлексии.

«Запрет»

Этот прием используется, когда учащиеся сводят размышления о себе и происходящих событиях к фразам: «я не могу...», «я не знаю, как...», «у меня не получится...». Учащимся запрещается говорить: «Я не ...», а предлагается эту же мысль выразить другими словами: что нужно, чтобы получилось; какие средства необходимо было бы иметь для...; какая дополнительная информация мне нужна для этого и т.п. В реализации данного приема происходит трансформация пассивного поведения ученика в направленную, позитивную рефлекссию над своим опытом.

«Дерево цели»

Для стимулирования мотивации. На листе ватмана (или используется ПК) изображено дерево. Каждый ученик прикрепляет листочек зелёного цвета. На одной стороне учащиеся пишут свою личную цель - чтобы он хотел узнать, понять, какую информацию получить по данной теме. В конце прохождения темы каждый ученик пишет на своем листке, достиг ли он цель частично или полностью.

«Мнение»

При обучении учащихся оцениваются устные ответы одноклассников, уже в первом классе предлагается высказать свое мнение по поводу рассказанного наизусть стихотворения или прочитанного отрывка по следующим критериям:

1. Громко – тихо.
2. С запинками – без запинок.
3. Выразительно – нет.
4. Понравилось – нет.

При этом в первую очередь, отмечаются положительные моменты в ответе учащегося, а о недочётах дети высказываются с позиции пожеланий. Надо отметить, что в результате организации такой деятельности, учащиеся приучаются внимательно слушать говорящего, объективно оценивать ответ одноклассника. Нередко великолепное чтение наизусть стихотворения ребята сопровождают аплодисментами, что создаёт доброжелательную дружескую атмосферу в коллективе.

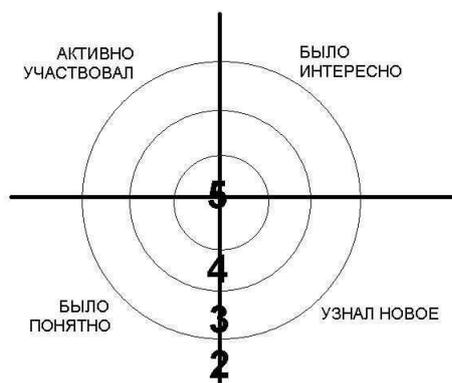
«Солнышко»

На доске прикреплен круг от солнышка, детям раздаются лучики жёлтого и голубого цветов. Лучики нужно прикрепить к солнышку: желтого цвета – мне очень понравилось занятие, получили много интересной информации; голубого цвета – занятие не интересное, не было никакой полезной информации.

«Яблоня»

На доске нарисована яблоня. Детям раздаются нарисованные яблоки двух цветов – красные и зелёные. Они приклеивают яблоки на яблоню: зелёные – я считаю, что сделал всё отлично, у меня хорошее настроение; красные – не справился с заданием, у меня грустное настроение.

«Мишень»



«Пик взаимопонимания»

Настроение изображено в виде ступеньки. Первая - настроение крайне скверное. Вторая - плохое. Третья - хорошее. Четвертая - уверен в силах. Пятая – отличное.

«Звездочки»

На символах в виде «звездочек» учащиеся записывают свои личные достижения на уроке, за неделю, четверть и т.п. и прикрепляют их в дневник, на стенд, на доску и т.д.

«Корзина идей»

Учащиеся записывают на листочках свое мнение об уроке, все листочки кладутся в корзину (коробку, мешок), затем выборочно учителем зачитываются мнения и обсуждаются ответы. Учащиеся мнение на листочках высказывают анонимно.

«Смайл»

Рефлексия эмоционального состояния, может использоваться на различных этапах урока. Учащиеся на планшетах или листах рисуют «смайлы», которые соответствуют их настроению.

«Светофор»

Учащиеся в начале урока выбирают один из цветов: красный, желтый или зеленый. После урока или выполненной работы ребята должны высказать свое мнение по вопросу цвета. Красный – нет (не понравилось, ошибки), желтый – не совсем (сомнения, трудности) и зеленый – да (понравилось, получилось).

«Пятерочка – 1»

Учащимся предлагается на листе обвести свою руку.

Каждый палец – это какая – то позиция, по которой необходимо высказать своё мнение.

Большой палец – для меня важно и интересно;

Указательный палец - мне было трудно (не понравилось);

Средний – для меня было недостаточно;

Безымянный палец – мое настроение;

Мизинец – мои предложения.

«Пятерочка – 2»

Для оценивания учащимися своей активности и качества своей работы на уроке предлагается на листочке условно отмечать свои ответы:

«V» - ответил по просьбе учителя, но ответ не правильный

«W» - ответил по просьбе учителя, ответ правильный

«|» - ответил по своей инициативе, но ответ не правильный

«+» - ответил по своей инициативе, ответ правильный

«0» - не ответил.

Обсуждая в конце урока результаты своих наблюдений, учащиеся смогут объективно оценить свою активность и качество работы.

«Дело в шляпе»

Учащиеся передают шляпу друг другу, когда заканчивается музыка или считалка, тот, у кого в руках осталась шляпа, анализирует свою работу на уроке или ставит оценку работающим у доски и обосновывает ее.

«Плюс – минус – интересно»

В графу «+» записываются все факты, вызвавшие положительные эмоции. В графу «-» учащиеся выписывают все, что у них отсутствует или осталось непонятным. В графу “интересно” (?) учащиеся выписывают все то, о чем хотелось бы узнать подробнее, что им интересно.

«Синквейн»

Это способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление. В данном случае информация не только более активно воспринимается, но и систематизируется, и оценивается. Слово происходит от французского “5”. Это стихотворение из 5 строк, которое строится по правилам:

1 строка – тема или предмет (одно существительное);

2 строка – описание предмета (два прилагательных);

3 строка – описание действия (три глагола);

4 строка – фраза, выражающая отношение к предмету;

5 строка – синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово).

«Итог урока»

✓ Что произвело наибольшее впечатление?

- ✓ Пригодятся ли знания, приобретенные на уроке, в дальнейшей жизни?
- ✓ Что нового узнали на уроке?
- ✓ Подумай, что тебе нужно изменить, чтобы работать лучше?

«Экспертная комиссия»

В начале урока выбираются эксперты (учащиеся, справившиеся с контрольной работой отлично). Они в течение всего урока фиксируют деятельность учащихся (ряда, варианта). В конце урока эксперты анализируют деятельность своих подопечных, указывают успехи и ошибки, выставляют им оценки.

«10 баллов»

Оценить по 10-бальной шкале работу на занятии с позиции:

«Я» 0 _____ 10

«Мы» 0 _____ 10

«Дело» 0 _____ 10

«Эссе. Завтра контрольная»

Прием эссе перед контрольной или самостоятельной работой, с целью выявления готовности учащихся, пробелов в знаниях, их переживаниях. Для эссе можно заранее подготовить вопросы.

«Пантомима»

Учащиеся пантомимой должны показать результаты своей работы. Например, руки вверх – довольны, голова вниз – не довольны, закрыть лицо руками – безразлично.

«Письменное интервью»

Вариант групповой письменной рефлексии в форме вопросов и ответов участников группы. Данный способ позволяет в достаточно короткий промежуток времени провести письменную рефлексия с целью взаимообмена мнениями.

«Комплимент»

Для того чтобы закончить урок на положительной ноте можно воспользоваться одним из вариантов упражнения «Комплимент»

(Комплимент-похвала, Комплимент деловым качествам, Комплимент в чувствах), в котором учащиеся оценивают вклад друг друга в урок и благодарят друг друга и учителя за проведенный урок. Такой вариант окончания урока дает возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого.

«Кластеры»

Выделение смысловых единиц текста и графическое оформление. Рисуем модель солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре звезда - это наш урок, вокруг нее планеты – части урока или задания, соединяем их прямой линией со звездой, у каждой планеты свои спутники – результаты работы. По готовому кластеру можно видеть всю картину урока и сделать соответствующие выводы. Звездой может быть тема, работа учащихся по группам, контрольная работа, учитель на уроке. В качестве результатов могут быть оценки, предложения, затруднения, успехи.

«Букет настроения»

В начале урока детям раздаются бумажные цветы: голубые и красные. В конце урока учитель говорит: «Если вам понравилось на уроке, и вы узнали, что – то новое, то прикрепите к вазе красный цветок, а если не понравилось, то - голубой». Можно предложить детям более широкий спектр цветов: красный, жёлтый, синий. В конце урока собрать цветы в корзину или вазу.

«Рефлексия одного из участников группы»

Один ученик анализирует свою работу и работу группы. Такой способ организации рефлексии заставляет одновременно и других участников проводить границы своих представлений. Как только кто-то скажет: «я делал так, потому, что считал, что ...» - в этот момент другие участники рефлексии смогут начать смотреть на себя и думать: «А я считаю так же или иначе?».

«Мозговой штурм»

Выбор действий для достижения цели задания. Обсуждение результатов и достижений в совместной работе. Выделение причин неудач в работе и способов их преодоления.

«Круглый стол»

Совместное обсуждение всей работы группы. Выводы и предложения.

«Творческий отчет»

Рефлексия проводится в необычной форме (в форме игры, выставки, рисунков). Готовит творческий отчет один участник группы или несколько ребят.

«Рефлексия себя в проекте»

Осуществляется при помощи таблицы и условных обозначений. (Дети оценивают свою работу с позиции Я, МЫ, ДЕЛО). По итогам работы над проектом дети оценивают: Я - как работал, был активен? (хорошо, средне, плохо). Какой внес вклад в работу над проектом? Мы - насколько эффективно смогли работать вместе, чего достигли в совместном обсуждении? Дело – насколько продвинулось? Узнал ли больше?).

- осознание собственных дефицитов и возможных способов их преодоления.

«Горячий стул»

Учащиеся по кругу (по цепочке) отвечают на вопросы, передавая из рук в руки какой-либо предмет. Вопросы могут быть следующими:

-Что нового ты узнал?

-Какие уже имеющиеся у тебя знания, понадобились тебе при работе?

-Какие знания, умения, полученные на уроке, понадобятся тебе в будущем?

-Где во время работы ты чувствовал себя успешным, и у тебя всё получалось хорошо?

-О чем ты думал во время работы?

-Какие формы работы ты использовал (читал, искал дополнительную информацию, записывал, обсуждал, внес идею и т.д.)?

-Что тебе понравилось при работе больше всего?

Учащиеся также могут высказать иную точку зрения относительно работы над заданием, не отраженную в вопросах.

Эмоционально – художественная рефлексия

Учащимся предлагается две картины с изображением пейзажа. Одна картина проникнута грустным, печальным настроением, другая – радостным, веселым. Ученики выбирают ту картину, которая соответствует их настроению.

Эмоционально – музыкальная рефлексия

Учащиеся слушают фрагменты из двух музыкальных произведений (желательно указать композитора произведения). Звучит тревожная музыка и спокойная, восторженная. Учащиеся выбирают музыкальный фрагмент, который соответствует их настроению.

«Что ты чувствуешь сейчас?»

Учащиеся 3 – 4 классов могут оценить не только настроение, но и своё эмоциональное состояние. И вопросы «Что ты чувствуешь сейчас? Какие эмоции ты испытываешь?» быстро становятся привычными и не вызывают у детей удивления. В помощь учащимся для высказывания предлагаем опорный конспект, который также способствует расширению лексического запаса.

«Рефлексивный экран»

Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Обучающиеся по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

1. сегодня я узнал...

2. было интересно...
3. было трудно...
4. я выполнял задания...
5. я понял, что...
6. теперь я могу...
7. я почувствовал, что...
8. я приобрел...
9. я научился...
10. у меня получилось ...
11. я смог...
12. я попробую...
13. меня удивило...
14. урок дал мне для жизни...
15. мне захотелось...

«Фразеологизмы»

Оцените фразеологическим оборотом свои ощущения:

- каша в голове
- ни в зуб ногой
- светлая голова

«Острова»

Обучающиеся выбирают, на каком из предложенных островов они находятся в конце урока: остров Удовлетворения, остров Грусти, остров Знаний, остров Радости.

«Ресторан»

Позволяет получить обратную связь от учеников от прошедшего урока. Используется лист большого формата, фломастеры, скотч, цветные карточки. Учитель предлагает ученикам представить, что сегодняшний день они провели в ресторане и теперь директор ресторана просит их ответить на несколько вопросов:

- Я съел бы еще этого...

- Больше всего мне понравилось...
- Я почти переварил...
- Я переел...
- Пожалуйста, добавьте...

Участники пишут свои ответы на карточки и приклеивают на лист флип-чарта, комментируя.

«Химс»

Позволяет получить обратную связь от прошедшего урока по следующим вопросам:

- ✓ Хорошо...
- ✓ Интересно...
- ✓ Мешало...
- ✓ Возьму с собой...

Каждый участник должен откровенно ответить на вопросы, включая вопросы о своём самочувствии, которое тоже влияет на продуктивность работы на уроке.

«Уборка в доме»

Получение обратной связи от учеников от прошедшего урока, определение каждым участником, что было полезным, а что было бесполезным. Используются три листа большого формата с рисунками, фломастеры. К стене прикрепляются три больших листа. На первом нарисован чемодан, на втором - мусорная корзина, на третьем – мясорубка. Каждый участник получает три цветных листочка. На «чемодане» участник пишет то, что он вынес с урока или семинара, заберет с собой и будет активно применять. На втором листе то, что оказалось бесполезным, ненужным и что можно отправить в корзину. На третьем листе то, что оказалось интересным, но пока не готовым к применению, то что нужно ещё додумать и доработать.

Рефлексия "Благодарю..."

В конце урока учитель предлагает каждому ученику выбрать только одного из учащихся, кому хочется сказать спасибо за сотрудничество и пояснить, в чем именно это сотрудничество проявилось. Учителя из числа выбираемых следует исключить. Благодарственное слово педагога является завершающим. При этом он выбирает тех, кому досталось наименьшее количество комплиментов, стараясь найти убедительные слова признательности и этому участнику событий.

«Фразы»

Урок полезен, все понятно.

Лишь кое-что чуть-чуть неясно.

Еще придется потрудиться.

Да, трудно все-таки учиться!

Дети подходят и ставят знак у тех слов, которые им больше всего подходят по окончании урока.

«Поляна»

На доске – поляна из цветов, над каждым цветком – этап урока – (работа с текстом, фонетическая зарядка и т. д.). Перед каждым ребенком - бабочка. Вы предлагаете детям прикрепить свою бабочку на тот цветок, какой вид деятельности ему понравился больше всего.

«Анкета-1»

Предлагается заполнить по результатам выполнения конкретного задания, например, проверочной работы.

Выполнение этой работы мне понравилось (не понравилось) потому, что _____

Наиболее трудным мне показалось _____

Я думаю, это потому, что _____

Самым интересным было _____

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы сделал следующее

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы по-другому сделал следующее _____

Я бы хотел попросить своего учителя _____

«Сотрудничество»

Внимательно прочитай приведенные ниже утверждения и отметь знаком V, насколько ты согласен с данным утверждением.

Утверждение	Абсолютно согласен	Согласен	Частично согласен	Не согласен
Я в полной мере участвую в выполнении всех заданий группы				
Я внимательно слушаю то, что говорят члены моей группы				
Если я не согласен с чем-то, я не спорю, а предлагаю другое решение				
Я помогаю участникам группы, когда они нуждаются во мне				
Я с уважением отношусь к мнению участников группы, даже если я не согласен с ними				
Когда мы сталкиваемся с проблемами, я стараюсь искать выход, а не предлагаю прекратить работу				
Я стараюсь услышать прежде всего то, что участник группы хочет предложить, а не ищу ошибки в его или ее высказывании				

«Палитра»

Палитра	Закрасьте каждое поле цветом палитры, соответствующим значению ответа			
Уровень достижения результата	Умение планировать работу	Умение принимать решения	Умение работать в группе, готовность к сотрудничеству	Умение применять полученные знания, ответственность за конечный результат
я могу				
я с трудом могу				
я не умею, но хотел бы научиться				

«Для меня сегодняшний урок...»

Учащимся дается индивидуальная карточка, в которой нужно подчеркнуть фразы, характеризующие работу ученика на уроке по трем направлениям.

Урок	Я на уроке	Итог
Интересный	Работал	Понял материал
Скучный	Отдыхал	Узнал больше, чем знал
Безразличен мне	Помогал другим	Не понял