

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

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра психологии

Павлюкова Полина Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ
У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль «Психология и педагогика образования одаренных детей»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

_____ (дата, подпись)

Руководитель к.п.н., доцент, Петрова Т.И.

_____ (дата, подпись)

Дата защиты _____

Обучающийся Павлюкова П.С.

_____ (дата, подпись)

Оценка _____

Красноярск 2016

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования познавательной рефлексии одаренных детей в младшем школьном возрасте.....	7
1.1. Рефлексия как психологический феномен.....	7
1.2. Психологические особенности одаренных детей младшего школьного возраста.....	15
1.3. Формирование рефлексии у младших школьников как педагогическая задача.....	23
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2. Опытнo-экспериментальное исследование формирования познавательной рефлексии у одаренных младших школьников.....	34
2.1. Организация исследования.....	34
2.2. Результаты констатирующего этапа исследования.....	39
2.3. Программа формирования познавательной рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста.....	45
2.4. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы.....	49
Выводы по второй главе	55
Заключение.....	56
Список используемой литературы.....	58
Приложение А.....	60
Приложение Б.....	65
Приложение В.....	68

Введение

Актуальность темы: основной задачей начальной школы является воспитание человека, способного в будущем совершенствовать самого себя, принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути их реализации, то есть человека самостоятельного в широком смысле этого слова. Формированию способности самостоятельно мыслить, обосновано принимать решения способствует рефлексия. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) специалистам образовательных организаций следует уделять большое внимание развитию познавательной рефлексии у детей младшего школьного возраста.

В отечественной педагогике рефлексия – обращение назад, т. е. способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе самого себя.

Она широко обсуждается в трудах отечественных ученых (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Щедровицкий Г.П., Цукерман Г.А.). Изучение структуры рефлексии, динамики её развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности.

Именно рефлексия помогает ученику формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнание в своих знаниях. Рефлексия и умение учиться, сформированные в начальной школе, являются основой для становления зоны ближайшего саморазвития ученика в подростковом возрасте и ранней юности. У младшего школьника ведущий вид деятельности – учебная, учебная деятельность младшего школьника осуществляется в форме учебного сотрудничества. Г.А. Цукерман дает определение учебного сотрудничества: «Такой способ распределения действий между участниками, при котором возможности действия одного

партнёра проверяются через действия другого партнера». 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 [23, с.58] .

Рефлексия как способ осознания одаренным ребенком оснований и результатов проведенных исследований и применение полученных знаний на практике способствует самореализации одаренного ребенка. В то же время для педагогов-практиков, психологов формирование познавательной рефлексии у обучающихся вызывает определенные трудности, так как недостаточно освещены психолого-педагогические условия дифференцированной работы с обучающимися разного возраста, способностей и т.п. Поэтому тема нашего выпускного исследования «Формирование познавательной рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста» является актуальной.

Проблема исследования: каковы психолого-педагогические условия формирования познавательной рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: рефлексия как психологический феномен.

Предмет исследования: формирование познавательной рефлексии у младших школьников.

Цель: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность психолого-педагогических условий формирования познавательной рефлексии у одаренных младших школьников.

Гипотеза исследования: формирование познавательной рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста будет результативным при следующих психолого-педагогических условиях:

- если проводится целенаправленная работа педагога, психолога по формированию познавательной рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста;

- если ведется работа по развитию умений школьника давать развернутую характеристику тому, что он знает-не знает, умеет-не умеет и т.п.;

- если ведется работа по формированию мотивации на осуществление познавательной рефлексии;

- если формируются умения самостоятельно оценивать свои ресурсы и самостоятельно использовать их при выполнении заданий;

- если проводится работа по обучению младшего школьника соотносить свою работу с критериями оценки педагога;

- если проводится работа по формированию умения оценивать работы сверстников, одноклассников.

Задачи:

1) Рассмотреть теоретические аспекты рефлексии.

2) Охарактеризовать психологические особенности одаренных детей младшего школьного возраста.

3) Выявить приемы развития рефлексии в младшем школьном возрасте у одаренных детей.

4) Провести исследование для выявления уровня развития рефлексии одаренных детей младшего школьного возраста.

5) Опытным-экспериментальным путем проверить результативность психолого-педагогических условий по формированию познавательной рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста.

Теоретическую основу исследования составили работы Выготского Л.С., Дубровиной И.В., Лейтеса Н.С., Моляко В.А., Мухиной В.С., Пиаже Ж., С.Л.Рубинштейна, Семенова И.Н., Степанова С.Ю., Теплова Б.М., Г.А.Цукерман, Щедровицкого Г.П. и др.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение;
2. Эмпирические методы: тестирование, беседа, наблюдение, эксперимент.
3. Математические методы: обработка количественных данных.

Эмпирическая база: исследование проводилось на базе МБОУ СОШ№ 149, г. Красноярск, с октября 2015 г. по апрель 2016 г.

В исследовании принимали участие ученики третьих классов.

Практическая значимость исследования обусловлена рядом факторов, а именно:

- адекватностью предложенной теоретической концепции актуальным задачам развития рефлексии в младшем школьном возрасте у одаренных детей;

- широкими возможностями использования разработанного и апробированного в ходе исследования материала для решения задач развития рефлексии в младшем школьном возрасте у одаренных детей в урочной и внеурочной деятельности.

Выпускная квалификационная работа имеет следующую **структуру:** введение, основную часть, состоящую из двух глав, заключения и списка использованной литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования познавательной рефлексии одаренных детей в младшем школьном возрасте

1.1 Рефлексия как психологический феномен

Каждый человек хотя бы раз в жизни задавал себе вопросы: Кто я? Какой я? В чем смысл моего существования, моей жизни? Сама постановка этих вопросов примечательна и свидетельствует о том, что у человека существует потребность в самопознании. Что же такое самопознание? Самопознание - это процесс познания себя, своих потенциальных и интеллектуальных особенностей, черт характера. Самопознание имеет свои механизмы: идентификация и рефлексия. Идентификация дает возможность отождествления с чем-либо, а рефлексия, наоборот, отстраниться от предмета анализа, посмотреть на весь процесс как бы со стороны.

Рефлексия (от лат. *reflexus*) - размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.

Рефлексия - обращение назад, т.е. способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя [7, с.201].

Рефлексия - способность осознавать свои особенности, осознавать, как эти особенности воспринимаются другими, и строить свое поведение с учетом возможных реакций [12, с.152].

В педагогическом энциклопедическом словаре рефлексия трактуется немного по-иному. Рефлексия - (от позднелатинского *reflexio* - обращение назад) - размышление, самонаблюдение.

В философии форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов. Желание понимать свои собственные чувства и действия и разъяснить себе тайны мира обнаруживается очень рано; на всех ступенях культуры человек начинает размышлять о мотивах своих поступков. Однако для многих из этих поступков не может существовать никаких сознательных мотивов. Именно

поэтому для обычных действий подыскиваются вторичные объяснения, совершенно не касающиеся их исторического происхождения, но представляющие собой выводы, основанные на имеющихся у данного народа общих знаниях. Существование таких вторичных объяснений является одним из важнейших антропологических явлений. Тем не менее, очень многие люди сначала совершают поступки, а затем пытаются их оправдать. В психологическом словаре понятие рефлексии дается так: рефлексия (от лат. reflexio - обращение назад) - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [23]

Р. Декарт отождествлял рефлексией со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного [Цит. по 24, с.157]. Дж. Локк разделил ощущение и рефлексией, трактуя последнюю как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств). В этих представлениях неадекватно преломилась реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, самоанализу собственных психических состояний [8, с.160]. Рефлексия - обращение назад, т.е. способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя. Но это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения.

Рефлексия как механизм формируется гораздо позже, чем идентификация. Если к идентификации ребенок проявляет способность с раннего возраста, то зачатки рефлексии возникают только у дошкольника, а как новообразование личности она развивается у младших школьников.

Рефлексия помогает отстраниться, занять самые разные позиции, что позволяет осуществить глубокий и полноценный самоанализ. В младшем школьном возрасте способность к рефлексии отстает, развиваются лишь ее первоначальные основы. К концу младшего школьного возраста прибавляется способность к рефлексии, которая значительно расширяет возможности для самопознания и подготавливает почву для нового открытия себя, своего внутреннего мира в подростковом возрасте.

Рефлексия - это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Дать анализ чему-либо - это значит пережить, пропустить через свой внутренний мир, оценить [8, с. 291].

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

Общим во всех определениях является то, что рефлексия - это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад[18].

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

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

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

3. Интеллектуальная - проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи [13].

Умение человека как киноленту прокручивать свои мысли и действия, возвращая их назад или забегаая вперед; это тот самый механизм, который осуществляет связь сознания с подсознанием. Как ранее было замечено, рефлексия как механизм формируется гораздо позже, чем идентификация. В младшем школьном возрасте способность к рефлексии отстает, развиваются лишь ее первоначальные основы.

Рассмотрим рефлексю как механизм самопознания. Если попытаться выделить последовательность работы рефлексивного механизма, то таких этапов будет шесть.

1. Рефлексивный вывод - осуществляется тогда, когда другими средствами и способами невозможно познать другого человека и самого себя.

2. Интенциональность (интенция - направленность) - направленность на объект рефлексии, выделение его среди других объектов.

3. Первичная категоризация - выбор первичных средств, с помощью которых осуществляется рефлексия.

4. Конструирование системы рефлексивных средств - выбранные первичные средства объединяются в некоторую систему, что дает возможность более целенаправленно и обоснованно проверить рефлексивный анализ.

5. Схематизация рефлексивного содержания - проводится за счет использования разных знаковых средств: образов, символов, схем, языковых конструкций.

б. Объективизация рефлексивного описания - оценка и обсуждение полученного результата; в случае, когда результат неудовлетворителен, процесс рефлексии запускается вновь [21].

Рассмотрим действие рефлексивного механизма с точки зрения самопознания в ходе идентификации с другим человеком и с самим собой. Идентифицируясь с другим, человек выделяет его личностные черты, способы поведения, особенности отношений и общения. Далее все это подвергается рефлексивному анализу, в ходе которого выявляются причины существования того или иного качества или совершенных поступков, происходит их оценка, затем идет процесс переноса этих характеристик на себя и осуществляется сравнение. В результате более глубоко понимаются как личностные особенности другого, так и собственные черты и свойства личности.

Возможен и несколько другой вариант. Идентифицируясь с другим, личность начинает смотреть на себя как бы его глазами, в итоге обнаруживает различие его взгляда на себя со своим собственным, что также способствует углублению самопознания. Это дает возможность сформировать о себе более адекватное и целостное представление [24].

В случае идентификации с собой возможны самые разнообразные варианты самопознания с включением рефлексивных механизмов. Анализируя свою коммуникабельность, личность отмечает следующие особенности:

признает данное качество как свою сильную сторону;

1. вставая в позицию других людей, также отмечает наличие этой черты;

2. в тоже время обнаруживает, что особой потребности общения с широким кругом людей он (она) не испытывает, коммуникабельность возникла на основе упорной работы над собой. Выделяет также и первопричину, побудившую к этой работе;

3. отмечает, что, несмотря на коммуникабельность, сохраняются некоторые трудности в установлении первого контакта, особенно с людьми более старшего возраста;

4. обнаруживает некоторые устоявшиеся программы, которые варьируются в зависимости от собеседника, речевые средства и штампы, стереотипы и т.д.

Понятно, что рефлексия - это сложная работа, требующая времени, усилий, определенных способностей. В тоже время именно рефлексия позволяет преодолеть недостатки, которыми обладает идентификация, сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным. Справедливости ради следует заметить, что в ряде случаев выраженная способность к рефлексии может и мешать, так как человек начинает заниматься самопознанием, бесконечным анализом, который не помогает, а мешает созданию образа Я, порождает пассивную ориентацию в процессе взаимодействия с внешним миром [10].

Возможен и несколько иной взгляд на рефлекссию с педагогической точки зрения. С чего начинается работа по совершенствованию собственной деятельности? С ревизии, осмысления этой самой деятельности, то есть с рефлексии. Допустим, учитель в качестве одной из целей своей работы определил развитие коммуникативных способностей учеников. Выбрал подходящий метод (например, регламентированную дискуссию), подготовил необходимые средства: парты расставил особым образом или видеомэгафитон принес на урок. Вроде бы все учел, а урок не получился, вместо регламентированной дискуссии - детский крик на лужайке.

А вот теперь с помощью рефлексии заглянем внутрь самой деятельности, пройдем в обратном порядке по всем ее элементам.

Всякий раз рефлексия позволяет ставить конкретные задачи по коррекции деятельности. Учитель производит рефлексию - это учитель растущий. Прекращающий применять рефлексию, избегающий рефлексии неминуемо приостанавливается в профессиональном росте.

Таким образом, мы рассмотрели действие двух взаимосвязанных механизмов самопознания. Идентификация дает возможность уподобиться познаваемому в других и в себе, рефлексия - как бы отстраниться и проанализировать познаваемое с разных позиций, с установлением причинно-следственных связей [7].

Рефлексия - это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга.

Дается достаточно определений рефлексии. Но общим во всех определениях является то, что рефлексия - это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад. Суть рефлексии очень хорошо выражена в последних строчках английского стихотворения в переводе С.Маршака:

Иль думал, что я думала,

Что думал он: я сплю!

Художественная литература и поэзия изобилуют рефлексивными образами, когда герои думают за других или думают за самих себя. Это же самое, как с самим собой играть в шахматы [20, с. 168].

Таблица 1

Типы и виды рефлексии по И.И.Семенову и С.Ю.Степанову

Типы рефлексии	Виды рефлексии
Интеллектуальная рефлексия	Формальная, Содержательная
Личностная рефлексия	Ретроспективная, Ситуативная, Перспективная
Коммуникативная рефлексия	Эмпатийная, Проективная, Игровая
Кооперативная рефлексия	Фиксационная, Адаптационная, Ролевая, Коррекционная, Организационная
Экзистенциальная рефлексия	Историческая, Социальная, Экологическая, Философская, Методологическая
Культурная рефлексия	Эгоцентрическая, Герменевтическая, Аксиологическая, Этическая, Эстетическая, Мировоззренческая
Регулятивная рефлексия	Личностное и профессиональное самоопределение, Самореализация, Саморегуляция, Саморазвитие

Согласно И.Н. Семенову и С.Ю. Степанову, каждый тип рефлексии содержит свой предмет изучения:

1. Знания об объекте и способы действия с ним (интеллектуальная рефлексия);
2. Свои поступки и образы своего собственного Я как индивидуальности (личностная рефлексия);
3. Представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков (коммуникативная рефлексия)
4. Знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия (кооперативная рефлексия).

Кроме этих видов рефлексии И.Н. Семеновым особо выделяется культурная и экзистенциальная рефлексия, в качестве объекта которой рассматриваются глубинные, мировоззренческие и экзистенциальные.

Таким образом, в данном параграфе было рассмотрено определение понятию «рефлексия» - это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга.

Также были рассмотрены и изучены типы и виды рефлексии.

1.2. Психологические особенности одаренных детей младшего школьного возраста

Творческие возможности человека проявляются очень рано. Самый интенсивный период его развития - 2-5 лет. В этом возрасте закладывается фундамент личности, и она уже проявляет себя. Первичное проявление способностей в непреодолимой, произвольной тяге к различным сферам деятельности. Значит, предпосылки творческих возможностей надо искать здесь. Дело родителей, педагогов - поддержать эти стремления ребенка

Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Эта способность лежит в основе многих интуитивных скачков («перескакивания через этапы»).

Любознательность и особый интерес к чему-то составляет точку отсчета в развитии каждого. Выбор области исследований ребенка - важный момент, который нельзя пропустить. Диапазон точек творческого роста бесконечен. Такой личностный выбор может относиться равно к природе, искусствам, науке, технике, спорту, к миру профессий, к социальной жизни.

Еще одна точка отсчета - память, характеризующая специальный талант, избирательна и эффективна. Отличная память базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Одаренных отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко использовать накопленные знания. Их склонность к классификации и категоризации иллюстрируется и любимым увлечением - коллекционированием. Большой словарный запас, умение ставить вопросы отличают маленьких «вундеркиндов». Они с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна.

В сфере психосоциального развития талантливым детям свойственны следующие черты:

1. Сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано. Они устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу.

2. Яркое воображение маленьких талантов рождает несуществующих друзей и целую фантастическую жизнь, богатую и яркую. Спустя много лет часть из них как в работе, так и в жизни сохраняют элемент игры, изобретательность и творческий подход.

3. Характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий. Они также чрезвычайно восприимчивы, эмоционально зависимы, несбалансированны, нетерпеливы.

4. В школьном возрасте есть такой индикатор творческих способностей - темы учебного курса, которые вызывают вопросы и желание докопаться до истины. То, к чему проявляется большой интерес, неукротимое стремление понять есть проявление специальных способностей.

Для одаренных детей характерно опережающее познавательное развитие.

1. Отличаясь широтой восприятия, они остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Они способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее.

2. Они обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы; им нравится в своем воображении создавать альтернативные системы.

3. Отличная память в сочетании с ранним языковым развитием и способностью к классификации и категоризированию помогают такому ребенку накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее.

4. Одаренные дети обладают большим словарным запасом, позволяющим им свободно и четко излагать. Однако ради удовольствия они часто изобретают собственные слова.

5. Наряду со способностью воспринимать смысловые неясности, сохранять высокий порог восприятия в течение длительного времени, с удовольствием заниматься сложными и даже не имеющими практического решения задачами, одаренные дети не терпят, когда им навязывают готовый ответ.

6. Они отличаются продолжительным периодом концентрации внимания, и большим упорством в решении той или иной задачи [14].

Психосоциальная чувствительность:

1. Одаренные дети обнаруживают обостренное чувство справедливости; опережающее нравственное развитие опирается на опережающее развитие восприятия и познания.

2. Они предъявляют высокие требования к себе и окружающим.

3. Живое воображение, включение элементов игры в выполнение задач, творчество, изобретательность и богатая фантазия (воображаемые друзья, братья или сестры) весьма характерны для одаренных детей.

4. Они обладают отличным чувством юмора, любят смешные несоответствия, игру слов, шутки.

5. Им недостает эмоционального баланса, в раннем возрасте одаренные дети нетерпеливы и порывисты.

6. Порой для них характерны преувеличенные страхи и повышенная чувствительность.

7. Эгоцентризм в этом возрасте, как и у обычных детей.

8. Нередко у одаренных детей развивается негативное самовосприятие, возникают трудности в общении со сверстниками [14].

Одаренных детей отличает высокий энергетический уровень, причем спят они меньше обычного.

Их моторная координация и владение руками часто отстают от познавательных способностей.

Психологи давно обратили внимание на повышенную потребность одаренных детей в умственной деятельности, в их, без преувеличения, постоянной потребности в познании. Эта черта резко отличает их от обычных детей. Один ребенок придумывает свое государство, его язык, конституцию. Другой маленький интеллектuala, обложившись словарями, целый день ищет и конструирует «самый первый язык». Одаренные дети постоянно ищут и усваивают знания. Педагоги и родители одаренных детей не перестают удивляться их непрерывной потребности в познавательной деятельности. В этой любви к познанию, к умственной деятельности — одна из причин развития способностей у этих детей. Психологи рассматривают потребность ребенка в познании, т.е. их познавательную потребность, как одну из сильнейших потребностей человека, на равных конкурирующих с такой, как потребность в общении.

В исследовании Н.Б. Шумаковой изучались особенности развития постановки вопросов как одной из форм проявления поисковой, творческой активности в период от 5 до 20 лет.

Результаты исследования позволили выделить два критических периода в развитии способности детей задавать вопросы при знакомстве с новым объектом.

Первый критический период наблюдается в возрасте от 6 до 8 лет.

Если дошкольники отличаются чрезвычайно высокой любознательностью, то с переходом к школьному обучению значительная часть детей (20-25%) становятся пассивными; вместе с тем у 20-25% детей наблюдается резкое нарастание активности, а у большинства 50-60% -

активность существенно колеблется в зависимости от условий общения и обучения.

В этот период познавательные вопросы детей приобретают новое качество - поисковый характер: они направлены в основном на самостоятельное нахождение неизвестного.

С педагогической точки зрения одаренные дети - это дети, которые по уровню развития своих способностей явно выделяются среди своих сверстников или в среде своей социальной группы. Педагогов, впервые встретившихся в своей педагогической практике с одаренными детьми, обычно подкупает их ранняя увлеченность (чтением, музыкой, счетом), повышенная любознательность, большой запас знаний, способность быстро обучаться и сосредотачиваться на выполнении учебного задания на длительное время, исследовательская активность и активность в учебном процессе.

Но насколько приятен может быть одаренный ученик в положительных своих проявлениях, настолько же он может быть невыносим в проявлениях отрицательных. Сложно работать с учеником, который всех перебивает (и педагога тоже), обвиняет в невежестве, занимается на занятии непонятно чем, «витают в облаках» или, не скрываясь, читает энциклопедический словарь. Все делает (говорит, пишет, думает) слишком быстро или, наоборот, слишком медленно, и вообще, может встать и выйти из класса, заявив, что на этом занятии ему неинтересно, потому что он и так все это знает. К этому букету негативных проявлений можно добавить эмоциональную неуравновешенность, резкие перепады в отношении к самому себе и к другим, невротизм и иные психологические и физиологические индивидуальные особенности. Однако для полноты картины нужно отметить, что есть и такие одаренные дети, у которых все в порядке - и голова, и здоровье, и общение, и личностное развитие.

При психологическом описании феномена одаренности чаще всего указывают на следующие особенности одаренных детей:

1. Более высокая, чем у сверстников, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления;
2. Наличие некоторой внутренней установки, направленности личности на занятие интересующей его деятельностью;
3. Необычайно высокая познавательная активность, ненасыщаемая потребность в деятельности;
4. Ранняя готовность к целеустремленному умственному напряжению;
5. Способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности.

Подытоживая разные определения, можно сказать, что в самом общем виде одаренность определяется как повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, на основе которых он имеет возможность достигать сверхвысоких успехов в социально значимых видах деятельности и которые, тем самым, выделяют его среди других представителей данной возрастной или социальной группы.

При этом важно отметить, что хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с уровнем развития одной или нескольких из них. В случае, например, с интеллектуальной или академической (учебной) одаренностью - это единство, как минимум, и познавательной потребности, и эмоциональной включенности и мотивации, и способности к регуляции своих действий. Кроме того, проявление и развитие одаренности непрерывно связаны с развитием психофизиологической, волевой и других сфер психики человека.

Следует отметить, что одаренность - это всегда системное качество, в котором в индивидуально-своеобразной форме взаимосвязано развиваются и познавательная, и эмоциональная, и личностная, и иные сферы психики данного человека и которое создает его предрасположенность к достижению высоких и сверхвысоких результатов в выполняемой им деятельности по сравнению с представителями своей возрастной или социальной группы.

Учитывая, что все сферы психики с возрастом обучающегося развиваются, то и одаренность в целом представляет собой явление динамическое, изменяющееся во времени как по предмету и по интенсивности проявления, так и по степени и характеру взаимосвязей между ее структурными компонентами.

Существенным отличием психологической точки зрения на одаренность от педагогической является то, что в качестве объекта теоретической и практической психологии одаренность может быть представлена в психике ребенка не только как наличная данность, но и как потенциальная возможность.

А именно:

1. Как одаренность явная (проявленная). Специалисты утверждают, что число таких явно одаренных детей составляет примерно 1 - 3 % от общего числа детей;

2. Как одаренность возрастная, т.е. в одном возрасте ребенок показывает явную одаренность, а потом, по истечении нескольких лет она исчезает;

3. Как одаренность скрытая (потенциальная), которая по каким-то причинам не проявила себя в учебной или иной деятельности данного ребенка, но существует как потенциальная перспектива развития его способностей, Детей со скрытой одаренностью значительно больше, чем с явной. Предполагается, что общее число явно и неявно одаренных детей составляет примерно 25 % общего числа учащихся.

Учитывая такое расширение возможного контингента одаренных детей, целесообразно ввести критерий своеобразной интенсивности проявления одаренности: от неуспевающих учащихся со скрытой одаренностью до учащихся с повышенной готовностью к обучению, явно одаренных, особо или высокоодаренных учащихся.

Одаренные дети могут различаться также по темпу развития:

1. с нормальным темпом развития в детстве;

2. с опережением возрастного развития, (так называемые вундеркинды),

3. по личностным, гендерным (социально-половым) и иным особенностям.

Таким образом, в данном параграфе были изучены возрастные особенности одаренных детей младшего школьного возраста.

Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Эта способность лежит в основе многих интуитивных скачков.

1.3. Формирование рефлексии младших школьников как педагогическая задача

Формированием рефлексии в образовательном процессе занималась Г.А. Цукерман, при этом в основе ее исследования лежала идея перехода рефлексии от интерпсихической формы в интрапсихическую, то есть субъектом рефлексии является сначала класс, затем - группа школьников, после чего - учащийся. Она доказывала, что такой механизм формирования и развития рефлексии является наиболее эффективным в школьном образовательном процессе [23].

Среди приемов развития рефлексивных способностей учащихся она указывает следующие: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или графическое изображение изменений, происходящих с учеником в течение урока (дня, недели, месяца); вербальное описание чувств и ощущений, протекающих в различных образовательных ситуациях; использование игры-метафоры, где в иносказательной форме ученик рассказывает о себе и своей группе, выслушивает рассказы других участников о нем.

В целом рефлексия в образовательном процессе представляет собой механизм обратной связи о качестве хода и результатов образовательного процесса (особенно учения и развития ученика). Большинство исследователей предлагают учителям на различных этапах образовательного процесса задавать рефлексивные вопросы, в зависимости от того, какие цели реализуются педагогом вместе с учениками и какого вида рефлексия необходима. Например, к ним относятся следующие рефлексивные вопросы:

1. Что нового ты узнал на занятии?
2. Какие уже имеющиеся у тебя знания понадобились в решении задачи (или на занятии)?
3. Кто и как тебе помогал(и) на уроке при решении задач?

4. Какие знания, полученные на уроке, понадобятся тебе в будущем?
5. В какой момент урока ты чувствовал себя особенно успешным?
6. Благодаря каким инструментам ты нашел решение?
7. Какие способы и приемы работы ты использовал на занятии (составлял таблицу, рисовал схему, составлял тезисы и т.д.)?
8. С кем тебе было интереснее всего работать в паре/группе? Почему?
9. За что бы ты себя похвалил на занятии?
10. Что изменил бы в своих действиях на занятии?
11. Что бы ты изменил на занятии в последующем?
12. Что тебе понравилось на занятии больше всего?
13. И т.д.

При этом формы рефлексии могут быть устными и письменными, индивидуальными и групповыми. При реализации групповой рефлексии ученики могут выражать обобщенное мнение от каждой микрогруппы или все высказываться «по кругу» и т.д.

С практической точки зрения важно, чтобы учитель не только уяснил для себя характер задавания рефлексивных вопросов, но и точно мог их конструировать в зависимости от целей рефлексии: выявление хода учения и его коррекция, оценка полученного результата учебной деятельности, корректировка межличностной коммуникации учеников и т.д.

Проектирование образовательного процесса на основе рефлексии, а не просто фрагментарное использование рефлексии представляет собой отдельную и довольно непростую задачу, которая системно и целенаправленно не реализовывалась в современном образовании. Ее осуществление важно как минимум с двух точек зрения: развития личностно ориентированного образования и дальнейшего исследования самой рефлексии.

Выполняя данную задачу и реализуя авторскую концепцию личностно ориентированного образования (индивидуализация развития субъектности), ядром которой является целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС), мы развиваем теорию рефлексии и осуществляем ее в специфическом виде [9, 10].

В технологии ЦРПС рефлексия содержательно направлена на познавательные стратегии учеников, которые являются единицами накопления познавательного опыта школьников, представляя собой индивидуальную взаимосвязь интеллектуальных актов, направленных на реализацию познавательной задачи.

Индивидуализация развития субъектности схематично осуществляется следующим образом:

1. рефлексия учениками сформированных у них познавательных стратегий;
2. рефлексия существующих нормативных познавательных стратегий;
3. сопоставление учениками результатов рефлексии индивидуальных и нормативных познавательных стратегий;
4. осуществление целенаправленного и самостоятельного обогащения (приращения) индивидуальных познавательных стратегий (личностного познавательного опыта).

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

Обогащение его общеучебных (собственно познавательных) стратегий закономерно приводит к развитию обучаемости, а развитие специальных

(внутрипредметных) познавательных стратегий — к формированию предметных компетенций и специальной обучаемости.

Анализируя результаты реализации ЦРПС на протяжении пятнадцати лет, активно используется еще несколько видов рефлексии, которые важны для осуществления индивидуального развития учеников и развития их субъектности.

В частности, по критерию продуктивности выделяется следующие виды рефлексии:

- репродуктивная;
- продуктивная.

А по критерию конструктивности можно выделить следующие:

- конструктивная;
- деструктивная [23].

В основе продуктивности может лежать несколько компонентов (критериев), наиболее важными из которых считается самостоятельность (кто создатель, инициатор, хозяин, автор) и новизну. При этом второй компонент условно вносит чуть меньший вклад в продуктивность в рамках именно образовательного контекста, так как открытие нового субъективно чрезвычайно важно для личности (ее становления, формирования, развития), но почти всегда является открытием [23].

Прокомментируем реализацию каждого из компонентов в образовательной практике. Относительно первого компонента может быть ситуация, когда учитель осуществляет рефлексивное комментирование, например, хода решения задач (то, как он думал) или объясняет ученику то, как школьник что-либо делал: «Хочешь, я расскажу тебе, как ты действовал?» Ученик в этой ситуации вынужден сравнивать все, что рассказывал педагог, с тем, что происходило в его опыте; в этом случае он вынужден инициировать собственные рефлексивные процессы.

Такая рефлексия репродуктивна, так как она как бы следует «поверх» схемы, заданной учителем, и является в некоторой степени копирующей,

хотя в любом случае очень важной и нужной деятельностью. Именно с такого рода рефлексии и надо начинать развитие сложных форм рефлексивной деятельности, особенно у школьников начальных классов, пока осознанность их учения слабо развита. Не имея какой-либо схемы рефлексии, младшие школьники не могут ее целенаправленно и структурно реализовать.

Относительно второго компонента, можно отметить, что чаще всего, если ученик осознал что-либо в своем индивидуальном опыте, то это приводит к иным возможностям в его дальнейшей деятельности (потенциально или реально), и это само по себе продуктивно! Если же ученик обнаружил новое действие, способ или нашел новый смысл своим действиям и т.д., то такая деятельность может быть продуктивной (приводит к развитию опыта, новообразованиям).

Таким образом, при рассмотрении комбинации компонентов можно получить различную степень продуктивности/репродуктивности рефлексии, что представлено в виде следующей таблицы:

Таблица 2.

Степень продуктивности/репродуктивности рефлексии

	Несамостоятельно	Самостоятельно
Осознание известного	Репродуктивная рефлексия	В большей степени репродуктивная рефлексия
Осознание нового	В большей степени репродуктивная рефлексия	Продуктивная рефлексия

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

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

Формирование и развитие рефлексивной деятельности следует начинать с анализа учениками их внешних действий и задания схемы анализа учителем.

В разработанной учебной технологии ЦРПС в целом переход от репродуктивной рефлексии к продуктивной кратко выглядит следующим образом:

- Анализ учениками различных внешних действий;

- Комментарий учителем ключевых действий, которые осуществляются в процессе решения задач, различных творческих видов деятельности. Учащиеся при этом наблюдают, слушают и задают вопросы: зачем, как именно, что это даст? (Возможные вопросы предварительно обсуждаются с учениками);

- Работа ученика с листом планирования и анализа познавательной стратегии. В таком листе в произвольном порядке указан набор ключевых действий — внешних и внутренних. Ученику предлагается выбрать (отметить цифрами) порядок своих действий (а также самостоятельно расширить их арсенал), таким образом, спланировать свою деятельность. Затем, после реализации учебной задачи, ученику предлагается подобный лист, где уже нужно проанализировать, все ли так осуществлялось. Тем самым, имплицитно и пропедевтически формируется метакогнитивная осведомленность и управленческие умения, а эксплицитно — рефлексия своих учебных действий;

- Затем учителя переходят к работе со специализированными вопросниками для выявления познавательных стратегий. Поначалу они содержат вопросы, которые специализированы применительно к конкретной

учебной цели и виду деятельности (например, вопросник для выявления стратегии чтения учебного текста);

-В завершение ученики работают самостоятельно с неспецифическими вопросниками выявления познавательных стратегий полностью самостоятельно [17].

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

Важно отметить, что для развития продуктивной рефлексии полезно формировать у школьников метакогнитивную осведомленность, особенно действия по наименованию того, что рефлексировается. Именно с этим связано то, что дети легче рефлексировать свои внешние действия, а затем известные им предметные действия и сложнее рефлексировать действия и операции внутреннего плана действия. Аналогичная ситуация происходит и в области личностной рефлексии: легче осознаются те качества (свойства, черты и т.д.), которые детям известны.

Таким образом, в области рефлексии проявляется важная закономерность: легче осознаются те структуры индивидуального опыта, наименование которых известно субъекту, при этом сначала внешние, а затем внутренние. Именно в этой логике следует развивать рефлексивную деятельность учеников.

Заметим еще один важный нюанс. Не стоит торопиться с осознанным формированием метакогнитивной осведомленности (эксплицитным). Сначала важно сделать так, чтобы для учеников стало актуальным наименование тех действий, которые они самостоятельно хотят развить. Практика показывает, что если сначала создать «трудность» в рефлексии

своих интеллектуальных действий (не знают, как назвать), то последующее овладение интеллектуальными операциями проходит с большим интересом. То есть метакогнитивную осведомленность лучше формировать эвристически.

Следующим важным основанием в рассмотрении рефлексии, по нашему мнению, может быть ее конструктивность. Она может приводить к созиданию или же к личностному напряжению, что, конечно же, неконструктивно.

А.В. Карпов в своей монографии пишет, что не всегда развитие рефлексивности приводит к эффективным результатам деятельности; отмечает, что часто высокорефлексивные люди обладают более высокой тревожностью [5, с. 212-225]. Он также указывает на то, что низкорефлексивные и высокорефлексивные люди показывают различные способы выхода из личностного кризиса.

Также в образовательной практике можно встретиться с точкой зрения школьного психолога, которая имеет негативное мнение относительно развития рефлексии у школьников. Она долгое время участвовала в психологическом сопровождении класса коррекции после завершения ими начальной школы. В своих доводах она ссылаясь на то, что дети, которые осознавали свои проблемы (рефлексируют больше других), часто не знали, как с ними справиться, после чего проявляли деструктивное поведение.

Данные вопросы, к сожалению, довольно слабо изучены во многом из-за недостаточной разработанности надежных методик диагностики рефлексивности.

Эксперименты используемые в рамках ЦРПС показали, что ученики, занимаясь в процессе учения специфической рефлексией (выявляли познавательные стратегии), показали довольно хорошие результаты личностного развития: управление своей деятельностью, более высокую обучаемость, развитие мотивации к обучению и высокую академическую успеваемость и т.д. [10].

Анализ этапов развития рефлексии у данных учеников показал, что в случае если школьники осознают препятствия в решении любых учебных задач (в широком смысле), а затем приходят к рефлексии имеющихся у них стратегий в сравнении с успешной стратегией (нормативной стратегией или обобщенной стратегией на основе успешного опыта других учеников), то сложностей с личностной напряженностью не возникает. Это объясняется тем, что в нашей технологии ученики самостоятельно узнают, в чем сложность и как ее решать, что приводит их к успешному учению и саморазвитию, а успех, как известно, порождает успех! Тогда сложность перестает быть проблемой, превращается в интересную задачу. В случае если ученик не знал, как ее решать и самостоятельно нашел способ, осознавая свой успех, это может стать поводом для развития «азарта и жажды знаний», по которым так истосковались современные педагоги. Важно отметить, что при подобной организации рефлексии многократно возрастает мотивация к учению, что способствует продолжению школьником своего образования на долгие годы.

Таким образом, отметим еще одну важную закономерность формирования и развития рефлексии: если в ходе учебной деятельности ученики рефлексиируют сложности и одновременно способы их решения, то такая рефлексия является конструктивной.

В связи с вышесказанным, способности к самонаблюдению и самосознанию необходимо формировать на нескольких уровнях: процесса, способа, результата деятельности в сочетании с осознанием изменений в своих возможностях по расширению своего «Я». При этом развитие оптимистической позиции в отношении преодоления жизненных сложностей (в том числе учебных) и подобная рефлексия взаимно обуславливают друг друга. Учебные трудности (прообраз жизненных трудностей) перестают быть проблемой, а приобретают смысл интересных задач, решая которые ученик становится «сильнее» (существенно развиваются его личностные черты, качества и свойства).

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

Вывод по главе 1.

Таким образом, каждый человек в наше время хотя бы раз в жизни задавал себе вопросы: Кто я, какой я, и в чем смысл моего существования, моей жизни.

Сама постановка этих вопросов примечательна и свидетельствует о том, что у человека существует потребность в самопознании.

Самопознание - это процесс познания себя и оно имеет свои механизмы, среди которых рефлексия занимает значительное место.

Рефлексия - обращение назад, т.е. способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя. Но это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

Вопросами формирования рефлексии у младших одаренных школьников в образовательном процессе занималась Г.А. Цукерман, при этом в основе ее исследования лежала идея перехода рефлексии от интерпсихической формы в интрапсихическую, то есть субъектом рефлексии является сначала класс, затем - группа школьников, после чего - учащийся. Она доказала, что такой механизм формирования и развития рефлексии является наиболее эффективным.

В целом рефлексия в образовательном процессе у одаренных младших школьников представляет собой механизм обратной связи о качестве хода и результатов образовательного процесса (особенно учения и развития ученика). Большинство исследователей предлагают учителям на различных этапах образовательного процесса задавать рефлексивные вопросы, в зависимости от того, какие цели реализуются педагогом вместе с учениками и какого вида рефлексия необходима для каждого ученика.

Глава 2. Опытнo-экспериментальное исследование развития познавательной рефлексии у одаренных младших школьников

2.1. Организация исследования

Опытнo-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СШ №149 г. Красноярска. В исследовании участвовали обучающиеся третьего «М» и «Б» класса в возрасте от 9 до 10 лет. Общее количество детей – 60 человек.

Используемые методики:

1. Диагностика уровня развития мышления школьника А.З. Зака (Приложение А).

Методика предназначена для диагностики уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий у младших школьников.

Описание: Результаты исследования позволяют установить степень развития теоретического способа решения задач в целом, сделать вывод об особенностях формирования у ребенка такого интеллектуального умения, как рассуждение, т. е. каким образом ребенок может делать выводы на основе тех условий, которые предлагаются ему в качестве исходных, без привлечения других соображений, связанных с ситуативной, а не содержательной стороной условий.

Методика может иметь как индивидуальное, так и фронтальное использование. Ориентировочное время работы: 30-35 минут.

Авторство методики: Методика разработана А.З.Заком (Зак А. З. Диагностика мыслительной деятельности детей. М., 1993.) Методика А.З. Зака включает два блока – вербальный и невербальный – с уравненными по трудности заданиями. Считается, что благодаря непредметности предложенных А.З. Заком задач все учащиеся ставятся в равные условия, независимо от программ, по которым они обучались, и качества и количества усвоенных ранее знаний. А.З. Зак не опубликовал стандартизацию методики.

Стандартизация непредметной методики диагностики уровня развития основ теоретического мышления младших школьников была проведена И.В.Приклонских в 2000 г.

Возрастная релевантность: 7 – 10 лет (1 – 4 классы)

Инструкция испытуемым:

Детям говорится:

Вам даны листы с условиями 22 задач. Посмотрите на них. Первые четыре задачи простые: для их решения достаточно прочитать условие, подумать и написать в ответе имя только одного человека, того, кто, по вашему мнению, будет самым веселым, самым сильным или самым быстрым из тех, о ком говорится в задаче.

Теперь посмотрите на задачи с 5 по 10. В них используются искусственные слова, бессмысленные буквосочетания. Они заменяют наши обычные слова. В задачах 5 и 6 бессмысленные буквосочетания (например, наее) обозначают такие слова, как веселее, быстрее, сильнее и т. п. В задачах 7 и 8 искусственные слова заменяют обычные имена людей, а в задачах 9 и 10 они заменяют все. Когда вы будете решать эти шесть задач, то можете «в уме» (про себя) вместо бессмысленных слов подставлять понятные, обычные слова. Но в ответах задач с 7 по 10 нужно писать бессмысленное слово, заменяющее имя человека.

Задания:

1. Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто веселее всех?
2. Саша сильнее, чем Вера. Вера сильнее, чем Лиза. Кто слабее всех?
3. Миша темнее, чем Коля. Миша светлее, чем Вова. Кто темнее всех?
4. Вера тяжелее, чем Катя. Вера легче, чем Оля. Кто легче всех?
5. Катя наее, чем Лиза. Лиза наее, чем Лена. Кто наее всех?
6. Коля тпрк, чем Дима. Дима тпрк, чем Боря. Кто тпрк всех?
7. Прсн веселее, чем Лдвк. Прсн печальнее, чем Квшр. Кто печальнее всех?
8. Вснк слабее, чем Рпнт. Вснп сильнее, чем Сптв. Кто слабее всех?

9. Мпрн унее, чем Нврк. Нврк унее, чем Гшдс. Кто унее всех?
10. Вшфп клмн, чем Двтс. Двтс клмн, чем Пнчб. Кто клмн всех?
11. Собака легче, чем жук. Собака тяжелее, чем слон. Кто легче всех?
12. Лошадь ниже, чем муха. Лошадь выше, чем жираф. Кто выше всех?
13. Попов на 68 лет младше, чем Бобров. Попов на 2 года старше, чем Семенов. Кто младше всех?
14. Уткин на 3 кг легче, чем Гусев. Уткин на 74 кг тяжелее, чем Комаров. Кто тяжелее всех?
15. Маша намного слабее, чем Лиза. Маша немного сильнее, чем Нина. Кто слабее всех?
16. Вера немного темнее, чем Люба. Вера немного темнее, чем Катя. Кто темнее всех?
17. Петя медлительнее, чем Коля. Вова быстрее, чем Петя. Кто быстрее?
18. Саша тяжелее, чем Миша. Дима легче, чем Саша. Кто легче?
19. Вера веселее, чем Катя, и легче, чем Маша. Вера печальнее, чем Маша, и тяжелее, чем Катя. Кто самый печальный и самый тяжелый?
20. Рита темнее, чем Лиза, и младше, чем Нина. Рита светлее, чем Нина, и старше, чем Лиза. Кто самый темный и самый молодой?
21. Юля веселее, чем Ася. Ася легче, чем Соня. Соня сильнее, чем Юля. Юля тяжелее, чем Соня. Соня печальнее, чем Ася. Ася слабее, чем Юля. Кто самый веселый, самый легкий и самый сильный?
22. Толя темнее, чем Миша. Миша младше, чем Вова. Вова ниже, чем Толя. Толя старше, чем Вова. Вова светлее, чем Миша. Миша выше, чем Толя. Кто самый светлый, кто старше всех и кто самый высокий?
- (Приложение А)

2. Для получения более полной информации о познавательной рефлексии младших школьников мы составили **диагностическую карту**. В-первых, нам необходимо было оценить уровень *развернутости высказываний школьника, полноты суждений* при проведении рефлексивной

беседы после выполнения задания и т.п.; во-вторых, на основе наблюдения оценивался *уровень развития самостоятельности* школьника при выполнении заданий, умение опираться на свои знания и умения; в-третьих, в ходе беседы и выполнения заданий оценивался *уровень мотивации* ученика на осуществление рефлексии.

Диагностическая карта
изучения познавательной рефлексии у младших школьников

Критери и Уровень	Развернутость высказывания, полнота суждения	Самостоятельность при выполнении задания, опора на свои знания и умения	Мотивация на осуществление рефлексивного анализа
Высокий уровень	6 баллов: полный, развернутый ответ на вопросы рефлексивной беседы; рассуждает, говорит полными предложениями, выделяет несколько сторон, частей знания и незнания	6 баллов: полный, развернутый ответ при устном ответе; самостоятельно выполняет задание, смотрит только в свою тетрадь, вспоминает и т.п.	6 баллов: охотно рассуждает, отвечает на вопросы, задаваемые экспериментатором, сам проявляет желание беседовать по поводу знания-незнания, умения-неумения и т.п.
Средний уровень	3- 5 баллов: говорит односложно, иногда представляет полный, развернутый ответ на вопросы рефлексивной беседы	3- 5 баллов: смотрит в свою тетрадь, иногда обращается к взрослому, товарищу за помощью	3- 5 баллов: отвечает на вопросы, задаваемые экспериментатором (по методике №2)
Низкий уровень	0-2 балла: говорит мало, односложно	0-2 балла: часто обращается к взрослому, товарищу за помощью, несколько раз переспрашивает задание и т.п.	0-2 балла: не мотивирован на рефлексии, нет желания беседовать с экспериментатором относительно знания-незнания, умения-неумения при выполнении задания и т.п.

В качестве стимульного материала при изучении указанных особенностей познавательной рефлексии были учтены возрастные

особенности младших школьников. Вопросы и задания были подобраны на основе изучения методической литературы по проблеме исследования (Приложение Б).

Таким образом, после того, как соответствующие методики были подобраны, была осуществлена процедура констатирующего этапа исследования, результаты которой представлены в следующем параграфе.

2.2. Результаты констатирующего этапа исследования

Результаты изучения познавательной рефлексии у младших школьников экспериментальной группы (3М класса) и контрольной группы (3Б класса) по вышеуказанным методикам представим в материалах данного параграфа.

Диагностика уровня развития мышления школьника А.З. Зака позволила нам выявить данные по трем показателям: 1. Уровень развития умения планировать учебную задачу; 2. Уровень развития умения планировать свои действия; 3. Уровень развития умения анализировать условия задачи. Покажем результаты уровня развития умения понять учебную задачу у школьников экспериментальной и контрольной группы в таблице 3.

Таблица 3

Уровень развития умения понять учебную задачу (по Заку А.З.)

Уровни развития мышления школьника	Экспериментальная группа (3М класс)	Контрольная группа (3Б класс)
Высокий	87% (26 ч.)	67% (20ч.)
Средний	13% (4ч.)	33% (10ч.)
Низкий	-	-

Как показано в таблице 3, высокий уровень развития умения понять учебную задачу показали 87% детей экспериментальной группы и 67% детей контрольной группы, средний уровень выявлен у 13% детей экспериментальной группы и 33% у детей контрольной группы, низкий уровень развития умения понять учебную задачу не выявлен.

По методике Зака А.З. также мы определили уровень развития умения планировать свои действия учащимися экспериментальной и контрольной группы. Представим по отдельности данные по этому параметру в экспериментальных и контрольных группах так как умение планировать свои действия представляет в контексте нашего исследования особый интерес. На рисунке 1 представлены количественные показатели уровня

развития умения планировать свои действия у обучающихся экспериментальной группы (3М класса) (Рисунок 1).

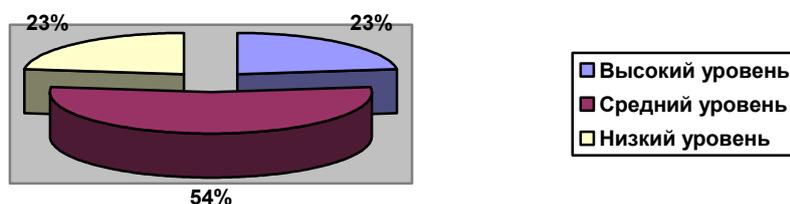


Рисунок 1. Количество обучающихся, распределенных по уровням развития умения планировать свои действия

На рисунке 1 можно увидеть, что 23% обучающихся имеют высокий уровень сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий, 54% средний уровень сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий, 23% низкий уровень сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий.

Далее был проанализирован уровень сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий у младших школьников (по методике А.З. Зака) обучающихся контрольной группы (3Б класса) по результатам диагностики была составлена диаграмма, позволяющая определить количественный показатель развития мышления у обучающихся данного класса по уровням. (Рисунок 2).

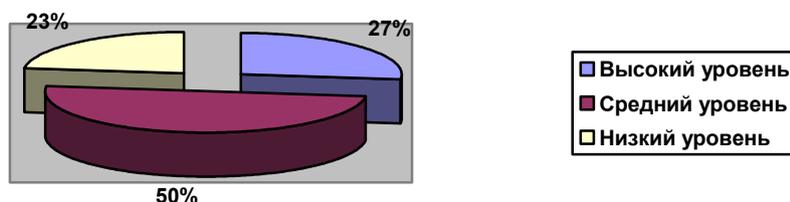


Рисунок 2. Количество обучающихся, распределенных по уровням развития мышления.

Из рисунка 2 можно увидеть, что в данном классе 27% обучающихся имеют высокий уровень развития умения планировать свои действия, 50% средний уровень развития умения планировать свои действия, 23% низкий уровень развития умения планировать свои действия.

Сводные результаты школьников экспериментальной и контрольной группы показаны в таблице 4.

Таблица 4

Уровень развития умения планировать свои действия (по Заку А.З.)

Уровни развития мышления школьника	Количество обучающихся 3М класса	Количество обучающихся 3Б класса
Высокий	23% (7 ч.)	27% (8 ч.)
Средний	54% (16 ч.)	50% (15 ч.)
Низкий	23% (7 ч.)	23% (7 ч.)

Как показано в таблице 4, по методике Зака А.З. мы получили следующие данные: примерно одинаковые показатели уровня развития умения планировать свои действия выявлены у детей экспериментальной и контрольной групп.

На основе анализа результатов выполнения заданий по методике Зака А.З. мы определили уровень развития умения анализировать условия задания. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровень развития умения анализировать условия задачи (по Заку А.З.)

Уровни развития мышления школьника	Количество обучающихся 3М класса	Количество обучающихся 3Б класса
Высокий	63,3 % (19 ч.)	53,3% (16 ч.)
Средний	23,3 % (7 ч.)	13,3 % (4 ч.)
Низкий	13,3 % (4 ч.)	33,3% (10 ч.)

Как видим в таблице 5, по методике Зака А.З. мы получили следующие данные: высокий уровень умения анализировать условия задач показали 63,3% детей экспериментальной группы и 53,3% детей контрольной группы, средний уровень выявлен у 23,3% детей экспериментальной группы и 13,3% у детей контрольной группы, низкий уровень развития умения анализировать

условия задач выявлен у 13,3 % экспериментальной группы и 33,3% детей контрольной группы.

Более развернутую информацию о развитии познавательной рефлексии у младших школьников изучаемых групп позволило получить наблюдение и беседы со школьниками на основе диагностической карты.

Учащимся экспериментальной и контрольной группы были предложены задания (Приложение В), результаты наблюдения за ходом выполнения задания и беседы заносились в протокол. Полученные сведения представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты констатирующего этапа исследования

Показатель Уровень	Развернутость высказываний, полнота суждения		Самостоятельность выполнения задания		Мотивация на осуществление рефлексии	
	Экспер. группа (3М)	Контрольная группа 3Б	экспери	контрольная	экспер	контроль ная
Высокий	50%	43,3%	47%	47%	50%	47%
Средний	33%	33,3%	30%	30%	33%	30%
Низкий	17%	23,3%	23%	23%	17%	23%

Как показано в таблице 6, в экспериментальной группе 50% школьников дают развернутые ответы на вопросы предложенные в задании или вопросы экспериментатора. Говорят полными предложениями, выделяют несколько сторон, частей знания и незнания. 33% детей экспериментальной группы в сходных условиях говорят односложно, лишь иногда предоставляют развернутый ответ по вопросам рефлексивной беседы, 17% школьников при осуществлении рефлексии говорят мало, односложно, что соответствует низкому уровню развития рефлексии по данному показателю. А среди детей контрольной группы 43,3% школьника имеют высокий уровень развития рефлексии по данному показателю, 33,3% - средний уровень (говорят односложно, лишь иногда предоставляют развернутый ответ по вопросам рефлексивной беседы), 23,3% - низкий уровень (говорят мало, односложно).

Оценка самостоятельности школьников при выполнении задания, опора на свои знания так же содержала три уровня.

В экспериментальной группе 47% школьников самостоятельно выполняют задания, рассуждают уверенно, без подсказок, смотрят только в свою тетрадь, вспоминают, то есть демонстрируют высокий уровень самостоятельности при выполнении задания, опираются на свои знания и умения. 30% детей при выполнении заданий предложенных экспериментатором продемонстрировали средний уровень по данному показателю (иногда обращаются за помощью к взрослому, однокласснику, в то же время пользуются своими записями, вспоминают). 23% детей экспериментальной группы при выполнении заданий, предложенных экспериментатором, часто переспрашивают, обращаются за помощью и т.п., что соответствует низкому уровню самостоятельности.

В контрольной группе 47% детей самостоятельно выполняют задания, рассуждают уверенно, без подсказок, смотрят только в свою тетрадь, вспоминают, то есть демонстрируют высокий уровень самостоятельности при выполнении задания, опираются на свои знания и умения. 30% - средний уровень, 23% - низкий уровень.

Так же мы изучали мотивацию младших школьников на осуществление рефлексивного анализа своей учебной деятельности. В экспериментальной группе 50% школьников после выполнения заданий охотно отвечают на вопросы, по поводу знания-незнания, умения-неумения и т.п. 33% детей на констатирующем этапе эксперимента показали средний уровень развития мотивации на осуществление рефлексии, а у 17% детей низкий уровень мотивации на осуществление рефлексивного анализа (нет желания поддерживать беседу с экспериментатором относительно знаний-незнаний, умений- неумений и т.д)

В контрольной группе 47% школьников проявили высокий уровень мотивации на осуществление рефлексивного анализа, 30% - средний уровень, 23% низкий уровень.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты проанализированы и описаны в данном параграфе. Далее были подобраны занятия на развитие рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста. Содержание занятий представлено в следующем параграфе.

2.3 Организация и проведение занятий по программе развития познавательной рефлексии

После проведения диагностики был подобран комплекс развивающих занятий, направленных на совершенствование познавательной рефлексии.

При разработке предлагаемого комплекса занятий учитывалась возможность оказания максимальной помощи ребенку. Содержание и эмоциональный настрой занятий способствуют решению развивающих и воспитательных задач, темп выполнения заданий увеличивает быстроту реакции, доброжелательная атмосфера снимает агрессивность, воспитывает дружелюбие.

Программа развития рефлексии у младших школьников экспериментальной группы.

№	Цель	Содержание
1.	Выявление уровня трудности, эмоционального отношения к заданию	1.Выполнение задания. 2.Упражнение «Эмоциональное состояние» Рядом с каждым выполненным заданием поставить значок -было трудно - не было трудно - легко выполнить 3.Беседа
2.	Обучение оцениванию деятельности одноклассников	1.Проверка и оценка работы соседа по парте. 2. Беседа
3	Оценка деятельности на занятии	1.Беседа (Задается перечень вопросов, исходя из темы занятия)
4.	Выявление самооценки детей	1. Расшифровка оценки учителя (письменно, устно). Оценка дана в виде значка. 2. Беседа
5.	Обучение школьников выявлению критериев оценки	1.Беседа «Как надо вести себя на уроке, чтобы учитель поставил 5?»
6.	Развитие умений критериального оценивания	1.Упражнение «Оценочная лесенка» 2. Беседа
7.	Выявление причин для преодоления имеющихся трудностей, параметров получения знаний, умений, навыков	1.Упражнение «Незаконченные предложения».

8.	Развитие у школьников умений осуществлять самооценку собственной работы на занятии	1. Упражнение «Оцените свою работу на занятии» 2. Беседа
----	--	---

Развивающие занятия проводились в экспериментальной группе 3М класс, по подгруппам каждая из которых включала 15 учеников. На занятиях в соответствии с темой использовались следующие приемы:

Первый прием

Цель: выявление уровня трудности, эмоционального отношения к заданию.

Рядом с каждым выполненным заданием поставить значок

- было трудно выполнить
- не было трудно
- легко выполнить

Второй прием

Цель: развитие оценочной деятельности одноклассников

Проверка работы соседа по парте. Детям нужно проверить работу соседа по парте. Задаются примерные вопросы: Что получилось. Что нет. Какую поставили бы оценку.

Третий прием

Цель: оценка деятельности на занятии

Задается перечень вопросов, исходя из занятия.

Четвертый прием

Цель: выявление самооценки детей

Расшифровать оценку учителя (письменно, устно). Оценка дана в виде значка.

Пятый прием

Цель: выделение детьми критериев оценки

Как надо вести себя на уроке, чтобы учитель поставил “5” (устный или письменный ответ).

Шестой прием

Цель: развитие умений критериального оценивания

Оценочная лесенка. Поставить солнышко на той ступеньке, на которую вы поставили бы себя при выполнении заданий.

Седьмой прием

Цель: выявление причин для преодоления имеющихся трудностей, параметров полученных знаний, умений, навыков.

Незаконченные предложения. Детям нужно закончить предложения
Например: Мне было легко выполнить задание, потому что... Я легко справлюсь с заданием, если ... Мне трудно оценить работу, потому что... Я выполнил задание...

Восьмой прием

Цель: самооценка своей работы на занятии

Оцените свою работу на занятии. Почему вы поставили себе такую оценку.

В конце каждого занятия ведущий использовал для беседы с учащимися ряд рефлексивных вопросов, которые варьировались в зависимости от темы, ситуации и т.п

1. Сегодня я узнал
2. Я понял, что
3. Я научился
4. Я могу проверить
5. Мне захотелось
6. Я поставил цель
7. Я готов поделиться
8. Мне трудно оценить работу, потому что
9. Я легко выполнил задание, потому что
10. И знания помогут мне при ...
11. За этим этапом мне нужно сделать
12. Если такое задание встретиться еще, я должен рассуждать так...

С участниками экспериментальной группы было проведено двенадцать занятий (в каждой из подгрупп). На контрольном этапе эксперимента мы выявили результативность данной работы. Полученные данные представим в следующем параграфе.

2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

После проведения формирующей части опытно- экспериментальной работы мы провели повторное изучение сформированности рефлексии у младших школьников экспериментальных и контрольных групп.

По методике Зака А.З. провели сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного среза, по трем показателям: 1. Уровень развития понять учебную задачу; 2. Уровень развития умения планировать свои действия; 3. Уровень развития умения анализировать условия задачи. Данные по трем критериям представим ниже в таблицах.

Таблица 7

Уровень развития умения понять учебную задачу (по Заку А.З.)

	Экспериментальная группа (3М класс)		Контрольная группа (3Б класс)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	87%	93%	67%	67%
Средний	13 %	7%	33%	33%
Низкий	-	-	-	-

Как показано в таблице 7, высокий уровень развития умения понять учебную задачу на контрольном этапе показали 93% детей экспериментальной группы и 67% детей контрольной группы, средний уровень выявлен у 7% детей экспериментальной группы и 33% у детей контрольной группы, низкий уровень развития умения понять учебную задачу не выявлен.

Представим анализ результатов контрольного этапа экспериментальной и контрольной групп школьников по уровню умения планировать свои действия в таблице 8.

Таблица 8

Уровень развития умения планировать свои действия (Зак А.З)

	Экспериментальная группа (3М класс)		Контрольная группа (3Б класс)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	23%	77%	27%	27%
Средний	54%	23%	50%	50%
Низкий	23%	-	23%	23%

Из таблицы 8 видим: на контрольном этапе высокий уровень 77% учащихся экспериментальной группы и 27% контрольной группы, средний уровень выявлен у 23% учащихся экспериментальной группы и 50% контрольной группы, низкий уровень развития умения понять учебную задачу не выявлен у учащихся экспериментальной группы, а у контрольной группы низкий уровень составил 23%

Далее представим результаты уровня развития умения анализировать условия задачи на контрольном этапе в таблица 9.

Таблица 9

Уровень развития умения анализировать условия задачи (по Заку А.З.)

	Экспериментальная группа (3М класс)		Контрольная группа (3Б класс)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	63,3%	93%	53,3%	60%
Средний	23,3 %	7%	13,3%	27%
Низкий	13,3%	-	33,3%	13%

Как мы види в таблице 9 на контрольном этапе высокий уровень 93% детей экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы, средний

уровень выявлен у 7% детей экспериментальной группы и 27% у детей контрольной группы, низкий уровень развития умения понять учебную задачу выявлен только у контрольной группы 13%

Далее представим сводную таблицу 10 результатов исследования познавательной рефлексии экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе.

Таблица 10

Результаты контрольного этапа исследования

	Полнота суждения		Самостоятельность		Мотивация	
	Экспериментальная группа 3м	Контрольная группа 3б	Экспериментальная группа 3м	Контрольная группа 3б	Экспериментальная группа 3м	Контрольная группа 3б
	Контрольный этап					
В/у	50% 15ч.	43% 13ч.	67% 20ч.	47% 14ч.	53% 16ч.	43% 13ч.
С/у	50% 15ч.	37% 11ч.	33% 10ч.	40% 12ч.	47% 14ч.	37% 11ч.
Н/у	-	20% 6ч.	-	13% 4ч.	-	20% 6ч.

Анализируя результаты, полученные по показателю развернутость высказывания(полнота суждения) при выполнении рефлексивного анализа после выполнений заданий и упражнений, отметим, что в экспериментальной группе высокий уровень продемонстрировали 50% школьников, средний уровень 50%, низкий уровень не выявлен ни у одного обучающегося. Таким образом, после формирующего эксперимента у всех учащихся экспериментальной группы по этому показателю сформирован достаточный уровень (средний, низкий).

В контрольной группе учащихся после формирующего эксперимента по показателю развернутость высказывания (полнота суждения) при осуществлении учащимися рефлексивного анализа 43% школьников показали результаты высокого уровня (этот результат совпадает с данными

констатирующего этапа), 37% школьников показали средний уровень развития умения предоставлять развернутый анализ собственной деятельности, 20% учащихся- низкий уровень, то есть результаты учащихся контрольной группы остались практически без изменений по сравнению с констатирующим этапом.

По показателю самостоятельность выполнения заданий(опора на свои собственные знания, умения, использование своих ресурсов) в экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 67% школьников, что на 20% выше чем было на констатирующем этапе; 33% учеников экспериментальной группы показали средний уровень сформированности самостоятельности (умения использовать свои собственные ресурсы); низкий уровень сформированности самостоятельности у учащихся экспериментальной группы не выявлен, в то время как на констатирующем этапе таких учеников было 23%.

Учащиеся контрольной группы (3Б класс) по указанному параметру, показали следующие результаты: высокий уровень сформированности самостоятельности при выполнении задания (опора на собственные ресурсы) показали 47%, что совпадает с данными констатирующего этапа; средний уровень выявлен у 40% школьников контрольной группы, низкий уровень в 13% учащихся. Как видим с констатирующим этапом, 10% школьников контрольной группы с низкого уровня перешли в группу «Средний уровень».

По показателю мотивация на осуществление учащимися рефлексии после выполнении заданий и упражнений. Получены следующие результаты: в экспериментальной группе 53% отнесены к высокому уровню, 47% к среднему уровню, на контрольном этапе нет учащихся с низким уровнем сформированности мотивации на осуществлении рефлексии.

В контрольной группе 43% учащихся показали высокий уровень сформированности мотивации на осуществление рефлексии, 37% средний уровень, 20% низкий уровень. Как видим результаты школьников контрольной группы, по данному показателю, изменились незначительно.

В целом, после проведения всех трех этапов эксперимента, приходим к выводу, что формирующий этап способствовал развитию познавательной рефлексии у одаренных младших школьников экспериментальной группы 3М класса.

Вывод по главе 2. В данной главе было дано описание опытно-экспериментальной работы по формированию рефлексии у одаренных детей 3М и 3Б классов в количестве 60 человек по следующим методикам:

1. Диагностика уровня развития мышления школьника А.З. Зака
2. Диагностическая карта изучения познавательной рефлексии у младших школьников

Были определены уровни развития рефлексии, составлены рисунки и таблицы.

После анализа проведения исследования на констатирующем этапе была составлена примерная программа формирования познавательной рефлексии, которая была реализована со школьниками экспериментальной группы. Программа была нацелена на формирование умения обучающегося определять уровень трудности задания, развитие умения критериального оценивания, выявление причин для преодоления имеющихся трудностей параметров полученных знаний, умений, навыков, обучению самооценки на занятии и т.п.

Исходя из проделанной работы можно сделать вывод, что программа оказалась эффективной, хорошо сформировалась познавательная рефлексия у учащихся экспериментальной группы. По методике Зака А.З учащиеся показали высокие показатели, не было показателей с низким уровнем исходя из трех критериев. А так же опираясь на диагностическую карту, которая дает нам результаты по таким критериям как : полнота суждения, самостоятельность, мотивация можно увидеть, что в ходе проделанной работы учащиеся с низкого уровня (констатирующий этап) перешли на средний уровень, а средний на высокий (контрольный). Таким образом, данная программа, эффективна развитию познавательной рефлексии у одаренных младших школьников экспериментальной группы 3М класса.

Заключение

Рефлексия (от лат. *reflexus*) – размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.

На основе теоретического анализа литературы можно сделать вывод, что рефлексия - вершина сознания: она является констатирующим признаком личности и формируется вместе с ней. Рефлексия позволяет человеку оценить свои действия, мысли, их результаты, найти свое место в жизни. Рефлексия существенно отличается от сознания, так как сознание есть знание о другом, а рефлексия - знание себя.

Рефлексия в образовательном процессе представляет собой механизм обратной связи о качестве хода и результатов образовательного процесса (особенно учения и развития ученика).

Для одаренных детей характерно опережающее познавательное развитие. Отличаясь широтой восприятия, они остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Они способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее. Они обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы; им нравится в своем воображении создавать альтернативные системы.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогов, психологов на развитие у обучающихся начальных форм познавательной и личностной рефлексии [ФГОС НОО].

Для того чтобы лучше организовать деятельность младшего школьника в данном направлении, необходимо использовать совокупность следующих психолого-педагогических условий:

- целенаправленно проводить работу по формированию познавательной рефлексии у одаренных детей младшего школьного возраста: результаты опытно-экспериментальной работы показали, что у одаренных детей младшего школьного возраста экспериментальной группы уровень развития познавательной рефлексии стал более высоким, чем у обучающихся контрольной группы в связи с проведением специально организованной развивающей работы с учениками;

- осуществлять работу по развитию умений школьника давать развернутую характеристику тому, что он знает-не знает, умеет-не умеет посредством таких методов, как рефлексивная беседа, упражнения и т.д.;

- развивать у одаренного школьника мотивацию на осуществление познавательной рефлексии;

- формировать у одаренного школьника умение самостоятельно оценивать свои ресурсы и самостоятельно использовать их при выполнении заданий;

- обучать младшего школьника соотносить свою работу с критериями оценки педагога;

- формировать умения оценивать работы сверстников, одноклассников.

В ходе нашего исследования была составлена и апробирована программа, нацеленная на формирование умения обучающегося определять уровень трудности задания, развитие умения критериального оценивания, выявление причин для преодоления имеющихся трудностей параметров полученных знаний, умений, навыков, обучению самооценки на занятии и т.п.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные в начале исследования задачи решены.

Список используемой литературы

1. Аверин А.В. Психология детей и подростков. СПб, 2008. 373 с.
2. Афанасьева О.В., Кузнецов В.Ю., Левченко И.П. Психология, педагогика, этика. М.: Закон и право, Издательское объединение ЮНИТИ, 2009. 350 с.
3. Баева Н.В. Психология в понятиях, образах, переживаниях. М.: Изд-во Центр гуманитарного образования, 2006. 96 с.
4. Дубровина И.В. Психология. М.: Академия, 2009. 464 с.
5. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин О.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия, 2009. 320 с.
6. Кашапов Р.Р. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2009. 448 с.
7. Маралов В.Г. Опыт самопознания. М., 2007. 365 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2008. 456с.
9. Обучение жизненно важным навыкам / Под ред. Н.П.Майоровой. Санкт-Петербург: Изд-во “Образование-культура”, 2002. 288 с.
10. Степанова. Психология. М.: Просвещение, 2001. 383 с.
11. Пальзина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 2009. 288 с.
12. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. 288 с
13. Пьянкова Г.С. Развитие профессиональной рефлексии / Г.С. Пьянкова. Красноярск: ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 280 с
14. Реан А.О. Психология развития человека от рождения до старости. М., 2008. 437 с.
15. Рогов Е.И. Общая психология. М.: ВЛАДОС, 2000. 448 с.

16. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 1. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008, 384 с.
17. Рогов Е.И. Эмоции и воля. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. 240 с.
18. Семенов И.Н., Степанов СЮ. Личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. Изд-во “Образование - культура”, 2003. 254 с.
19. Семенов И.Н., Степанов СЮ. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества. М.: Речь, 2003. 254 с.
20. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М.: Школа-пресс, 2007. 384 с.
21. Теплов Б.М. Психология. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 2001. 263 с.
22. Фрумкин А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности (практикум по психодиагностике). Изд-во Речь, 2004. 210 с.
23. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии.- 1998.- №5.
24. Хайди Кэдьусон, Чарлз Шефер. Практикум по игровой психотерапии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 416 с.
25. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. М.: Академия, 2005. 395 с.

1. Непредметная методика диагностики уровня развития основ теоретического мышления младших школьников «Логические задачи»

А.З. Зак

Цель:

Методика предназначена для диагностики уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий у младших школьников.

Описание:

Результаты исследования позволяют установить степень развития теоретического способа решения задач в целом, сделать вывод об особенностях формирования у ребенка такого интеллектуального умения, как рассуждение, т. е. каким образом ребенок может делать выводы на основе тех условий, которые предлагаются ему в качестве исходных, без привлечения других соображений, связанных с ситуативной, а не содержательной стороной условий.

Методика может иметь как индивидуальное, так и фронтальное использование. Ориентировочное время работы: 30-35 минут.

Авторство методики:

Методика разработана А.З.Заком (Зак А. З. Диагностика мыслительной деятельности детей. М., 1993.) Методика А.З. Зака включает два блока – вербальный и невербальный – с уравненными по трудности заданиями. Считается, что благодаря непредметности предложенных А.З. Заком задач все учащиеся ставятся в равные условия, независимо от программ, по которым они обучались, и качества и количества усвоенных ранее знаний. А.З. Зак не опубликовал стандартизацию методики. Стандартизация непредметной методики диагностики уровня развития основ теоретического мышления младших школьников была проведена И.В.Приклонских в 2000 г.

Возрастная релевантность: 7 – 10 лет (1 – 4 классы)

Инструкция испытуемым:

Детям говорится:

"Вам даны листы с условиями 22 задач. Посмотрите на них. Первые четыре задачи простые: для их решения достаточно прочитать условие, подумать и написать в ответе имя только одного человека, того, кто, по вашему мнению, будет самым веселым, самым сильным или самым быстрым из тех, о ком говорится в задаче.

Теперь посмотрите на задачи с 5 по 10. В них используются искусственные слова, бессмысленные буквосочетания. Они заменяют наши обычные слова. В задачах 5 и 6 бессмысленные буквосочетания (например, наее) обозначают такие слова, как веселее, быстрее, сильнее и т. п. В задачах 7 и 8 искусственные слова заменяют обычные имена людей, а в задачах 9 и 10 они заменяют все. Когда вы будете решать эти шесть задач, то можете "в уме" (про себя) вместо бессмысленных слов подставлять понятные, обычные слова. Но в ответах задач с 7 по 10 нужно писать бессмысленное слово, заменяющее имя человека.

Далее идут задачи 11 и 12. Эти задачи "сказочные", потому что в них про известных всем нам зверей рассказывается что-то странное, необычное. Эти задачи нужно решать, пользуясь только теми сведениями о животных, которые даются в условии задач.

В задачах с 13 по 16 в ответе нужно писать одно имя, а в задачах 17 и 18 - кто как считает правильным: либо одно имя, либо два. В задачах 19 и 20 обязательно писать в ответе только два имени, а в двух последних задачах - 21 и 22 - три имени, даже если одно из имен повторяется".

Ключи к тесту:

1. Толя.
2. Лиза.
3. Вова.

4. Катя.
5. Катя.
6. Коля.
7. ЛДВК.
8. СПТВ.
9. Мпрн.
10. Вшфп.
11. Слон.
12. Муха.
13. Семенов.
14. Гусев.
15. Нина.
16. Вера.
17. Коля и Вова.
18. Дима и Миша.
19. Катя, Маша.
20. Нина, Лиза.
21. Юлия, Ася, Соня.
22. Вова, Толя, Миша.

Результаты исследования:

1. Уровень развития умения понять учебную задачу
Правильно решено 11 задач и более - высокий уровень.
От 5 до 10 задач - средний уровень.
Менее 5 задач - низкий уровень.
2. Уровень развития умения планировать свои действия.
Правильно решены все 22 задачи - высокий уровень.

Не решены последние 4 (т. е. 18-22) - средний уровень.

Менее 10 задач - низкий уровень.

Решены только 1 и 2 задачи - ребенок умеет действовать "в уме" в минимальной степени.

Решена только первая задача - не умеет планировать свои действия, затрудняется даже заменить в "уме" данное отношение величин на обратное, например, отношение "больше" на отношение "меньше".

3. Уровень развития умения анализировать условия задачи.

Правильно решены 16 задач и более, в том числе задачи с 5 по 16, - высокий уровень развития.

Задачи с 5 по 16 решены частично (половина и более) - средний уровень.

Задачи с 5 по 16 не решены - низкий уровень развития, ребенок не умеет выделить структурную общность задачи, ее логические связи.

Литература:

1. Зак А. 3. Диагностика мыслительной деятельности детей. М., 1993

Бланк:

Ф.И.О. _____

Возраст _____ Класс _____ Дата заполнения «__» _____ г.

1. Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто веселее всех?
2. Саша сильнее, чем Вера. Вера сильнее, чем Лиза. Кто слабее всех?
3. Миша темнее, чем Коля. Миша светлее, чем Вова. Кто темнее всех?
4. Вера тяжелее, чем Катя. Вера легче, чем Оля. Кто легче всех?
5. Катя наее, чем Лиза. Лиза наее, чем Лена. Кто наее всех?
6. Коля тпрк, чем Дима. Дима тпрк, чем Боря. Кто тпрк всех?
7. Прсн веселее, чем Лдвк. Прсн печальнее, чем Квшр. Кто печальнее всех?
8. Вснк слабее, чем Рпнт. Вснп сильнее, чем Сптв. Кто слабее всех?
9. Мпрн унее, чем Нврк. Нврк унее, чем Гшдс. Кто унее всех?

10. Вшфп клмн, чем Двтс. Двтс клмн, чем Пнчб. Кто клмн всех?
11. Собака легче, чем жук. Собака тяжелее, чем слон. Кто легче всех?
12. Лошадь ниже, чем муха. Лошадь выше, чем жираф. Кто выше всех?
13. Попов на 68 лет младше, чем Бобров. Попов на 2 года старше, чем Семенов. Кто младше всех?
14. Уткин на 3 кг легче, чем Гусев. Уткин на 74 кг тяжелее, чем Комаров. Кто тяжелее всех?
15. Маша намного слабее, чем Лиза. Маша немного сильнее, чем Нина. Кто слабее всех?
16. Вера немного темнее, чем Люба. Вера немного темнее, чем Катя. Кто темнее всех?
17. Петя медлительнее, чем Коля. Вова быстрее, чем Петя. Кто быстрее?
18. Саша тяжелее, чем Миша. Дима легче, чем Саша. Кто легче?
19. Вера веселее, чем Катя, и легче, чем Маша. Вера печальнее, чем Маша, и тяжелее, чем Катя. Кто самый печальный и самый тяжелый?
20. Рита темнее, чем Лиза, и младше, чем Нина. Рита светлее, чем Нина, и старше, чем Лиза. Кто самый темный и самый молодой?
21. Юля веселее, чем Ася. Ася легче, чем Соня. Соня сильнее, чем Юля. Юля тяжелее, чем Соня. Соня печальнее, чем Ася. Ася слабее, чем Юля. Кто самый веселый, самый легкий и самый сильный?
22. Толя темнее, чем Миша. Миша младше, чем Вова. Вова ниже, чем Толя. Толя старше, чем Вова. Вова светлее, чем Миша. Миша выше, чем Толя. Кто самый светлый, кто старше всех и кто самый высокий?

Результат фронтальной диагностики по методике : «Логические задачи»:

№	Фамилия, имя	Умение понять учебную задачу	Умение планировать свои действия	Умение анализировать условия задачи

Задания и упражнения

1) Методика определения уровня умения учащихся указать в недоопределенной ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия (модифицированная методика Воронцова А.Б.)

Прием «Знание о незнании» не только учит школьников размышлять на заданную тему, но и активизировать собственный жизненный опыт, анализировать его на этапе изучения нового, когда известно лишь направление или общая тема урока.

Инструкция. Заканчивается учебный год. Напиши в первый столбик те знания по русскому языку, которые ты хорошо усвоил. Во второй столбик – трудности, с которыми ты столкнулся в году, - знания, которые ты пока не очень хорошо освоил.

1 столбик – «Я знаю.....»

2 столбик – «Я не знаю....»

2) Методика определения уровня умения учащихся обнаруживать знания о своем незнании, отличать известное от неизвестного («Педсовет»)

Инструкция. Представь себя в роли учителя. Оцени, правильно ли девочка определила способы проверки орфограмм слабых позиций в следующих словах:

Ёж__к – ежи – ёжик

В__сел__я – весёлый – весёл__я

Холл__д – холодный – холод

Звёзд__чка – звезда – звёздочка

Ж__вёшь – жить – живёшь

Д__рю – подарок – дарю

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

Инструкция. Дан ряд слов, записанных с орфограммами слабых позиций:

Улы__ка, в деревн__, в__р__бей, к__за, маш__на, п__дъезды, зим__вать.

Раздели эти слова на два столбика. В первый запиши слова, в которых ты сможешь заполнить все дырки, во второй столбик – слова, в которых дырки не сможешь заполнить.

1 столбик – могу проверить;

2 столбик – не могу проверить

3) Методика определения уровня умения учащихся критично, но не категорично анализировать мысли и действия других учащихся, обращаться к основаниям их действий (модифицированная методика Воронцова А.Б.)

Это организация учебной деятельности младшего школьника в форме учебного сотрудничества.

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.

Мы выделили следующие виды учебного сотрудничества, исходя из этапов освоения учебного сотрудничества, обозначенных Воронцовым А.Б.

Инструкция. В классе было дано задание вставить окончания у глаголов СМОТР__Т и ХЛОПОЧ__Т. С каким из рассуждений ты согласен? Выскажи свое мнение.

1 ученик	2 ученик
1 Поставлю глагол в инфинитив и посмотрю,	1) Ставлю в инфинитив и смотрю, на что

<p>на что оканчивается слово:</p> <p>Смотр__т – смотреть</p> <p>Хлопоч__т – хлопотать</p> <p>2) Я знаю, что ко второму спряжению относятся все глаголы на –ить, кроме <i>брить</i>, <i>стелить</i>, а данные глаголы на –еть и –ать, значит эти глаголы первого спряжения.</p> <p>3) И так, инфинитивы СМОТРЕТЬ, ХЛОПОТАТЬ первого спряжения, значит, вставляю Е: СМОТРЕТ, ХЛОПОЧЕТ.</p>	<p>оканчивается слово:</p> <p>Смотр__т – смотреть</p> <p>Хлопоч__т – хлопотать</p> <p>2) Определяю основы у глаголов (У/НУ):</p> <p>Смотреть – смотрю (У)</p> <p>Хлопотать – хлопочу (У)</p> <p>3) Я знаю, что ко второму спряжению относятся глаголы на –еть с усекаемой основой, значит слово СМОТРЕТЬ – второго спряжения.</p> <p>4) У глагола ХЛОПОТАТЬ (У) нет шипящего перед суффиксом, значит этот глагол первого спряжения.</p> <p>5) Вставляю букву в окончание:</p> <p>СМОТРИТ – II спр.</p> <p>ХЛОПОЧЕТ – I спр.</p>
--	---

Выскажи свое мнение: _____

Приложение В

Сводные результаты познавательной рефлексии экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе

	Полнота суждения				Самостоятельность				Мотивация			
	Экспериментальная группа 3м		Контрольная группа 3б		Экспериментальная группа 3м		Контрольная группа 3б		Экспериментальная группа 3м		Контрольная группа 3б	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень	50% 15ч.	50% 15ч.	43,3% 13 ч.	43% (13ч.)	47% 14 ч.	67% 20ч.	47% 14ч.	47% (14 ч.)	50% (15 ч.)	53% 16ч.	47% 14 ч.	43% (13ч.)
Средний уровень	33% 10 ч.	50% 15ч.	33,3% 10ч.	37% (11ч.)	30% 9 ч.	33% 10ч.	30% 9 ч.	40% (12 ч.)	33% (10 ч.)	47% 14ч.	30% 9 ч.	37% (11ч.)
Низкий уровень	17% 5ч.	-	23,3% 7 ч.	20% (6 ч.)	23% 7 ч.	-	23% 7 ч.	13% (4 ч.)	17 % (5ч.)	-	23% 7 ч.	20% (6 ч.)

Показатель	Развернутость высказываний, полнота суждения		Самостоятельность выполнения задания		Мотивация на осуществление рефлексии	
	Экспериментальная группа (ЗМ)	Контрольная группа ЗБ	экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная
Уровень						
Высокий	50%	43,3%	47%	47%	50%	47%
Средний	33%	33,3%	30%	30%	33%	30%
Низкий	17%	23,3	23%	23%	17%	23%

