

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие рефлексивных умений младших школьников

Обучающийся

Е.А.Жданова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

И.В.Голубева

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение важной задачи – развитие рефлексивных умений детей младшего школьного возраста.

Актуальность темы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Цель работы – определить и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие развитию рефлексивных умений младших школьников во внеурочное время.

Во введении раскрывается актуальность исследования по выбранному направлению, ставится проблема, цель и задачи исследования, определяются объект, предмет научных поисков, указывается методологическая база исследования.

В первой главе изучены теоретические основы развития рефлексивных умений младших школьников.

Во второй главе проведена опытно-экспериментальная работа по развитию рефлексивных умений младших школьников на примере государственного бюджетного общеобразовательного учреждения СОШ № 283 Кировского района Санкт-Петербурга.

Общие результаты работы состоят в том, что были разработаны и апробированы условия по развитию рефлексивных умений младших школьников, проанализированы и обобщены результаты первичной и повторной диагностики уровня развития рефлексивных умений, которые продемонстрировали эффективность предложенных условий.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развития рефлексивных умений младших школьников.....	10
1.1 Понятие рефлексии и рефлексивных умений в психолого-педагогической литературе.....	10
1.2 Возрастные особенности развития рефлексивных умений у младших школьников.....	20
1.3 Психолого-педагогические условия развития рефлексивных умений у младших школьников.....	28
Глава 2 Описание опытно-экспериментальной работы по развитию рефлексивных умений младших школьников в творческой деятельности	42
2.1 Диагностика уровня развития рефлексивных умений младших школьников.....	42
2.2 Формирующий этап исследования.....	57
2.3 Контрольный этап исследования.....	66
Заключение	75
Список используемой литературы	78
Приложение А Характеристика блоков экспериментальной программы.....	84
Приложение Б Тематический план экспериментальной программы.....	86

Введение

Актуальность темы исследования определяется тем обстоятельством, что переход на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения с учётом федерального закона «Об образовании» обусловил создание новых условий в современном образовательном учреждении.

Несмотря на различные инновации в сфере педагогики и широкое применение информационных технологий в школах тем не менее до сих пор наличествуют проблемы, которые значительно снижают эффективность педагогической деятельности.

С содержательных позиций одна из проблем состоит в том, что, несмотря на то что учащиеся демонстрируют достаточно высокий уровень знаний у них отсутствуют навыки практического их применения. Значительно снижен и уровень аналитических способностей, при котором учащиеся не могут проанализировать причины своих неудач, планировать свою учебную деятельность на будущих этапах.

Таким образом, возникает определённый парадокс, когда учащиеся не умеют применять свои знания на практике, а сам «багаж знаний» де-факто остаётся формальным и не имеющим практической ценности в жизни.

При этом при бурном развитии информации и новых технологий знания сами по себе стремительно устаревают, теряют свою актуальность на определённом временном промежутке и в связи с этим человек волею-неволей вынужден постоянно самосовершенствоваться, самообразовываться с тем чтобы его знания были конкурентоспособны как в учебной, так и в трудовой деятельности.

Возможный путь более эффективного овладения знаниями – развитие рефлексивных умений школьников, начиная с младшего школьного возраста.

Ребенок, переходя из ДООУ в школу, сразу окунается в процесс, становится полноценным и полноправным участником учебной

деятельности, где образовательные задачи выходят на первый план. При этом для успешного овладения учебной программой хорошую службу оказывает рефлексия.

С содержательных позиций рефлексия может помочь ученику начальных классов в следующих моментах.

Во-первых, благодаря её высокому развитию ученик будет способен видеть границу своих знаний. В этом смысле у него развивается адекватная самооценка, критическое мышление, которые значительно помогают ему в освоении новых учебных знаний.

Во-вторых, благодаря высокому уровню развитию рефлексивных умений у ребенка могут значительно раздвигаться и возрастать границы своих учебных возможностей. С этих позиций в рефлексивных умениях также заложен большой образовательный потенциал, который будет раскрываться по мере демонстрации ребёнком высокого уровня развития рефлексивных умений.

К сожалению, в условиях начальной школы развитию рефлексивных умений у школьников уделяется явно недостаточно внимания. Во многих случаях развитие рефлексивных умений происходит бессистемно, занятия носят эпизодический характер, что конечно же не добавляет оптимизма.

При педагогической работе по развитию рефлексивных умений до сих пор встречаются следующие затруднения, которые значительно осложняют эффективность данного развития: педагогами не учитывается или не всегда учитывается специфика данного процесса. Следует понимать, что рефлексивные умения характеризуются определенными педагогическими условиями, средствами и приемами её развития, которые во многом имеют специфический характер; не до конца учитываются и этапы их становления, что особенно важно учитывая, что работы происходит с детьми младшего школьного возраста.

Особенно благоприятный период для развития рефлексии – это младший школьный возраст. Физиологические особенности данного возраста

предопределяют возможность и огромный потенциал развития рефлексивных умений.

При этом в деле развития данных умений огромное значение имеет и обстановка учебного процесса. По мнению ученых наиболее эффективно рефлексивные умения можно развивать во внеурочное время, в условиях дополнительного образования.

В связи с этим особенно актуально развития данного свойства у учащихся младших классов в условия дополнительного образования в начальной школе.

Вопросами развития рефлексивных умений в период младшего школьного возраста занимались В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Г.А. Цукерман, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин.

Положение о сензитивности детей младшего школьного возраста в развитии рефлексивных умений отмечали Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, П.Я. Якобсон.

Однако для развития рефлексивных умений современного младшего школьника характерным является снижение эмоциональности, усиление негативных эмоциональных проявлений, снижение восприятия мира прекрасного, спад в развитии эстетических эмоций (Т.Ю. Алексеева, Л.Л. Надирова, В.В. Рябухина, Н.А. Терентьева, А.В. Шумакова).

Особое место в развитии рефлексивных умений ребёнка занимает искусство. Влияние искусства на уровень развитие рефлексивных умений отражено в работах Н.Б. Берхина, Л.С. Выготского, С.М. Каргапольцева, Б.М. Неменского, В.Г. Ражникова, Б.П. Юсова. Идея о том, что театр должен быть воплощением духовной жизни человека, средством воспитания, активно развивалась В.И. Немировичем и К.С. Станиславским – реформаторами русского театра. Базис личностной культуры закладывается в раннем детстве, именно в этот период формируется рефлексивная составляющая.

Вместе с тем не смотря на серьезные научные разработки в данной сфере до сих пор фундаментально не исследован вопрос о развитии рефлексивных умений младших школьников в условиях дополнительного образования.

На внеурочных занятиях педагоги часто сталкиваются с проблематикой освоения учащимися программных требований в области изучаемых предметных дисциплин. И здесь не последнее место в достижении успешных результатов младших школьников будет иметь соответствующий уровень развития рефлексивных умений.

Рассматривая рефлексивные умения как «умения, сформированные в процессе самостоятельной работы учащихся по осмыслению собственной познавательной деятельности, её оценке и коррекции при условии формирования ценности образовательного процесса следует отметить, что не стоит полагаться на то, что в ходе освоения образовательной программы рефлексивные умения будут сформированы стихийно, сами по себе, хотя при определённом средовом воздействии это вполне возможно» [6].

Таким образом, развитие рефлексивных умений – это не автоматический процесс, для достижения достойного уровня развития рефлексии необходимо скрупулезная, целенаправленная и настойчивая педагогическая работа.

Вместе с тем, методологические разработки характеризуются определенной проблематичностью в аспекте освещения педагогических условий для развития рефлексивных умений у младших школьников во внеурочное время.

В связи с этим сформулирована следующая проблема настоящего исследования: «Каковы педагогические условия развития рефлексивных умений младших школьников во внеурочное время?».

Объектом исследования выступает процесс внеурочной деятельности младших школьников.

Предмет исследования – развитие рефлексивных умений у младших школьников во внеурочной деятельности.

Цель работы – определить и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие развитию рефлексивных умений младших школьников во внеурочное время.

Гипотеза исследования: развитие рефлексивных умений у детей младшего школьного возраста будет протекать интенсивно при включении их в творческую деятельность на основе специальной программы, которая будет:

- целенаправленно и автономно реализована во внеурочное время;
- строится по содержанию на художественно-образном материале;
- насыщена комплементарными выбранному содержанию методами и приемами для формирования рефлексивных умений.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: раскрыть понятие рефлексии и рефлексивных умений в психолого-педагогической литературе; охарактеризовать возрастные особенности развития рефлексивных умений у младших школьников; обосновать психолого-педагогические условия развития рефлексивных умений у младших школьников во внеурочное время; изучить особенности развития рефлексивных умений младших школьников; провести экспериментальную работу по развитию рефлексивных умений младших школьников; проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Методы исследования: теоретические: анализ, синтез, анкетирование, опрос, сравнение; эмпирические методы: педагогический эксперимент.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили труды И.В. Амбарцумяна, В.А. Антохиной, Ю.К. Бабанского, Л.Г. Баласаняна, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, А.З. Зак, Е.Н. Кабановой-Меллер, Е.А. Климова, В.А. Козловой, Е.В. Коротаевой, В.А. Мижерикова, С.Л. Рубинштейна.

Новизна работы состоит в том, что в рамках исследования была разработана программа театральной студии «Золотой ключик» (г. Санкт-Петербург) по развитию рефлексивных умений средствами художественно-театральной деятельности.

Теоретическая значимость заключается в обобщении исследований, посвященных проблеме развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

Практическая значимость выпускной квалификационной работы состоит в том, что её содержание может быть использовано в работе, направленной на развитие учебной мотивации учителями начальных классов и специалистами дополнительного образования.

Базой исследования выступило Государственное бюджетное общеобразовательное учреждения СОШ № 283 Кировского района Санкт-Петербурга. (возраст испытуемых – 10-11 лет).

Структура. Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (48 наименований). Для иллюстрации текста используется 23 рисунка и 3 таблицы. Объем работы – 83 страницы без приложения.

Глава 1 Теоретические основы развития рефлексивных умений младших школьников

1.1 Понятие рефлексии и рефлексивных умений в психолого-педагогической литературе

Рефлексия – это комплексное и многоаспектное понятие, которое рассматривается в рамках различных наук.

Если рассматривать понятие рефлексии в философском разрезе, то в словарях данное понятие позиционируется как «принцип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок» [43].

С психологических позиций рефлексия представляет собой прежде всего психический процесс. С содержательных позиций он включает некое осмысление предыдущих действий посредством изучения, сравнения, анализа. Иными словами, происходит отражение психических процессов в самой психике человека, т.е. анализируются предыдущие действия, все ли сделано правильно или нет, были ли допущены какие-то ошибки в них или нет.

Таким образом, рефлексия – это способность человека обращать свой взор на себя, занятие самокопанием, самоанализом. Человек как бы смотрит на себя и свои действия со стороны с позиции их содержательного наполнения. Это некий акт самонаблюдения.

В психологическом разрезе исследуемую категорию рассматривают сквозь призму «особого психического предмета экспериментального изучения, оснащённого особыми разработанными для этого методами» [2; 3].

С.Л. Рубинштейн понимал рефлексия «как определённый уровень развития человеческого сознания, при котором человек мысленно выходит за пределы жизни и занимает позицию вне её» [38].

Таким образом, с позиции психологии исследуемую категорию можно трактовать через триединство следующих категорий: «самоанализ», «самопознание», «самонаблюдение».

Вместе с тем со структурных позиций рефлексия можно позиционировать через шесть составляющих с позиции психологических процессов.

Во-первых, это субъект, каков он есть в действительности. Иными словами, это аутентичность субъекта, его подлинность.

Во-вторых, субъект, каким он видит самого себя. Здесь можно отметить некий субъективный взгляд человека, то есть это то, что как он видит себя со стороны своими собственными глазами и эмоциями.

В-третьих, это субъект, каким он видится другому. Иными словами, при рефлексии оценка проводится субъектом с тех позиций что он примет себя по отношению к другому, то есть как он выглядит в глазах окружающих по его собственному мнению [4; 10; 11].

Наконец, к ещё трём составляющим структуры рефлексии можно отнести три вышеизложенные позиции, но со стороны другого субъекта.

Достаточно много позиций касательно определения исследуемого понятия выработано и в педагогике. Это совершенно логично поскольку рефлексия является неотъемлемой составляющей процесса обучения и воспитания.

При этом следует отметить, что уделять внимание в педагогике исследуемой категории стали относительно недавно, можно сказать что рефлексия – это постоянно молодое и новое понятие для педагогики, по сравнению с психологией.

Наиболее распространённое определение исследуемой категории звучит следующим образом: «анализ собственных действий и состояний в ходе осмысления индивидом социальных реалий в процессе социализации, на основе жизненного опыта» [33].

В.И. Загвязинский также выработал определение исследуемой категории и, по его мнению, его можно трактовать сквозь призму значения рефлексии для самообучения и гармоничного развития личности [19].

С сущностных позиций данную категорию исследуемый учёный характеризует сквозь призму следующих аспектов.

Во-первых, это метод, который привёл к результату. Необходимо не забывать, что рефлексия всегда имеет конечный результат – получить оценку в собственных глазах своих действий, поступков, навыков. Иными словами, это некая мыслительная работа над выявлением ошибок, подведением промежуточных итогов.

Во-вторых, именно посредством рефлексии как метода де-факто и происходит систематизация, обобщение способов деятельности, правильности выполняемых учебных действий.

В-третьих, рефлексия – это конкретный приём, способ и метод для самообучения личности. Именно посредством её использования человек совершенствует свои мыслительные способности, приобретает мотивацию для последующего совершенствования в учебе, так как с помощью рефлексии выявляет ошибки и старается их в дальнейшем исправить [31].

Рефлексия «занимает особое место среди интеллектуальных способностей, развитая способность к рефлексии преобразует мыслительные действия и многократно повышает результативность обучения, это специальное рассмотрение учащимся результатов и способов своего анализа условий задачи, обращение учащегося, при решении умственных задач, к основаниям предметных и интеллектуальных действий и возможных условий преобразования этих оснований» [34].

Рефлексивные способности часто возникают в процессе разрешения разнообразных учебных задач. С этих позиций учеба – это благодатная и перспективная сфера для их развития.

Рефлексия со своих структурных позиций имеет три составляющие.

Это образовательная составляющая. Иными словами, она тесно связана с учебным процессом и де-факто выступает эффективным инструментом для повышения успеваемости учащегося.

В структуре рефлексии можно выделить и личностную составляющую. Это значит, что рефлексия непосредственно и самым тесным образом связана с самой личностью его носителя. Высокий уровень развития рефлексии и рефлексивных умений де-факто способствует формированию и дальнейшему развитию гармоничной и всесторонне развитой личности.

Наконец в рефлексии можно выделить и социальную составляющую. Это непосредственно связано с межличностным общением. Совершенно очевидно, что высокий уровень развития рефлексии у человека способствует более успешному протеканию социальных процессов, процессов коммуникации и социального взаимодействия членов социума между собой.

При этом рассмотрение рефлексии представлено в трёх сферах.

Первая сфера связана с теоретическим мышлением и реализацией деятельности. Вектор мышления при этом направлен на самого себя, на продукты своей деятельности. Иначе подобные процессы трактуются «рефлексией оснований».

Вторая сфера – это коммуникационная область. Совершенно очевидно, что без рефлексии нельзя полноценно общаться и выстраивать эффективные коммуникации. И именно в коммуникационной сфере рефлексия также находит свое непосредственное воплощение и применение.

Связь с самосознанием – третья сфера. С содержательных позиций здесь рефлексия тесно связана с эмоциями, «Я» человека. Человек в таком случае познает себя сам с помощью самоанализа и подобных психических процессов.

Рефлексия априори подразумевает и практические навыки, которые обозначаются как рефлексивные умения. Применительно к образовательному процессу такие умения тесно связаны с учебной

деятельностью, то есть в процессе обучения уже происходит непосредственное развитие подобных рефлексивных умений.

Ещё одна трактовка связана с тем, что это «способность младшего школьника соотносить свой результат с целью деятельности, осмысливать, достиг ли он цели и почему или по каким причинам не смог этого сделать, определять границы своих знаний, рассуждать о том, что необходимо узнать, чему еще нужно научиться» [17].

Б.П. Бархаев к рефлексии мышления относят сформированность рефлексивно-аналитических умений [5].

Это выражается в следующих моментах.

Человек осознаёт знание о своём незнании. Иными словами, у него просыпается некое критическое мышление, он смотрит на уровень своих знаний с критических позиций. Кроме того, он способен отличать известное от неизвестного.

При высоком уровне развития рефлексивных умений человек может выделить знания в условиях неопределённости. Именно такое положение дел и позволяет ему успешно справляться с возникающими на его пути трудностями в учебном процессе.

Наконец, сюда также входят умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны».

Кроме того, можно выделить и определённые показатели с помощью которых могут маркироваться рефлексивные умения.

Среди таких показателей можно выделить мотивацию. Совершенно очевидно, что при высоком уровне мотивации человек может демонстрировать и достаточно высокий уровень рефлексивных умений. И наоборот – если достаточно сильно развиты рефлексивные умения, человек может провести работу над ошибками и у него появится мотивация исправить эти ошибки и лучше реализовать учебный процесс, то есть стать более успешным в образовательном плане.

При мотивации как показателе рефлексивных умений формируется некая потребность в результатах. Сюда входит следующее.

Ученик таким образом пытается выполнить что-то для него сложное, он управляет своей мотивационной сферой на пути достижения учебного успеха.

При устойчивой положительной мотивации ученик старается сделать все быстрее и самостоятельно.

При мотивации также очень важно преодолевать препятствия. Это делается для того, чтобы в конечном счёте достигать высоких результатов.

Мотивация связана с улучшениями. Это выражается в качественных аспектах, например, при обучении каком-то учебному предмету.

При устойчивой мотивации у ученика включается некий соревновательный компонент, он уже стремится не отставать от сверстников и даже превосходить их в чём-то путём упорной работы над собой и над учебными предметами [14].

Наконец, совершенно очевидно, что при помощи мотивации у ученика можно значительно повысить самооценку. Он уже начинает понимать, что ему «много по плечу», он многое может.

Мотивацию достижения как показателя рефлексивных умений можно маркировать сквозь призму следующих аспектов: это комплексная система процессов, данные процессы носят познавательный и целенаправленный характер; мотивация достижения носит регулирующую функцию, то есть регулируется деятельность, направленная на достижения цели.

Мотивацию как показатель рефлексивных умений можно маркировать и отталкиваясь от структурных позиций. Здесь можно выделить следующие элементы: мотивация к обновлению, таким образом инспирируется и иницируется деятельность ученика; мотивация выбора, с содержательных позиции данный структурный элемент может реализоваться посредством механизма выбора целей, а уже потом действий, которые носят строго целевой характер, наконец существует и мотивация к реализации. С

содержательных позиций сюда входит регулирование действий, а также потом реализуется контроль.

Мотив достижения необходимо постоянно стимулировать. И очень эффективно это происходит, когда применяются грамотные педагогические технологии. Сюда, например, может входить учёт индивидуальных особенностей ученика, повышение его самооценки. Низкая мотивация как показатель рефлексивных умений – основная причина неуспеваемости.

Второй рассматриваемый показатель рефлексивных умений – это интеллектуальные действия. Совершенно очевидно, что рефлексия связана с оценкой интеллектуальных действий человека, их самоанализом. Кроме того, сами рефлексивные умения можно маркировать как интеллектуальные действия. Это мыслительный процесс, который связан с реализацией аналитической сферы деятельности мозга.

Третий показатель рефлексивных умений – это творческая активность.

Творчество – это процесс и деятельность, где создаются новые ценности, продукты, форма мышления, способности, благодаря всему этому создаётся что-то оригинальное.

Часто термин творческие способности именуют креативностью. Слово креатив в переводе с английского означает «переворачивать». Безусловно это способность замечать что-то новое, там, где этого не видно, способность предпринять нестандартный ход в условиях неопределённости.

В основе таких способностей лежит познавательность и мотивация. Творческий человек всегда что-то делает не так как другие, иначе, применяя нестандартный и оригинальный подход.

Творческие способности – это и своеобразный тип мышления человека. Там, где обычный человек видит один вариант решения проблемы, творческий человек смотрит на эту проблему под разными углами, у него раскачан маятник восприятия, он генерирует множество комбинаций, чтобы разрешить возникшую проблему, или создать новый творческий продукт, ценность.

Понятно, что его развитием необходимо заниматься в школьном возрасте, когда у человека формируются паттерны мышления, педагог должен уделить особое внимание благоприятной эмоциональной обстановке на занятиях, чаще хвалить учеников за какие-либо творческие успехи с тем, чтобы стимулировать развитие такой деятельности.

Важно и задавать наводящие вопросы, чтобы у ученика выработать гибкость мышления, интуицию, способность смотреть на проблему под разными фокусами восприятия.

Таким образом, под творческой активностью понимаются способности, которые позволяют плодотворно заниматься творческой деятельностью, создавать новые творческие продукты и ценности, оригинальность мышления, способность видеть проблему под разными углами.

Сами рефлексивные умения – это творческий процесс, когда человек де-факто применяет нестандартные способы мышления с тем чтобы увидеть себя со стороны, свои действия и поступки. Таким образом, человек оценивает сам себя сквозь разные углы зрения.

Следующим рассматриваемым показателем рефлексивных умений выступает самоконтроль. При рефлексии естественным образом запускаются и механизмы самоконтроля, то есть человек начинает контролировать свои поступки, поведение, и иные аспекты. Он начинает смотреть и анализировать себя со стороны, таким образом реализуется некая контрольная деятельность субъекта рефлексивной деятельности.

И последний рассматриваемый показатель можно маркировать как опыт рефлексивной деятельности. Иными словами, чем более наработан такой опыт и развиты рефлексивные навыки, тем более будут развиты рефлексивные умения у человека. То есть рефлексия может уже выступать как некий автоматический процесс, она реализуется уже с позиции ранее запущенных механизмов и сформировавшихся ранее навыков.

Таким образом, рефлексивные умения – это некие интеллектуальные действия учащихся. Характеризуются следующими составляющими.

Они совершенно всегда носят осознанный характер, то есть бессознательные механизмы в протекании умений исключены.

Это самостоятельный процесс. Иными словами, это индивидуальное образование и процесс развития подобных умений протекает всегда индивидуально.

С содержательных позиций подобные умения могут протекать в виде таких психических и мыслительных процессов, как: анализ, планирование, прогнозирование, регулирование, самоконтроль.

При надлежащем уровне развития рефлексивных умений учащиеся будут демонстрировать достаточно высокую творческую активность на основании ранее приобретенного учебного опыта, знаний, умений, навыков.

Среди рефлексивных умений можно выделить и их определённые виды. Прежде всего, здесь можно выделить следующие разновидности: аналитические; проективные; прогностические умения.

Аналитические умения – это умения, основанные на анализе предыдущих действий и опыта. В результате подобного опыта у человека формируется некий багаж предыдущих знаний, умений, навыков и он уже использует их в дальнейшем при планировании какой-то будущей деятельности, решении будущих учебных задач.

Проективные умения с содержательных позиций включают в себя следующие элементы: самооценка учебно-познавательной деятельности, иными словами, индивид оценивает со своих собственных субъективных и внутренних позиций свои достижения в учёбе; отталкиваясь от самооценки индивид фактически в дальнейшем переходит к выбору конкретных решений для достижения последующей цели в учебно-образовательном пространстве. По своему функциональному предназначению рассматриваемая разновидность рефлексивных умений включает в себя: моделирование собственной деятельности для разрешения ситуаций; коррекция деятельности, побуждающая к ее изменению.

Прогностические умения включают в себя функцию прогнозирования своих собственных поступков и действий в будущем на основе проведённой оценки и самоанализа.

Кроме того, в орбиту данного вида рефлексивных умений входит прогнозирование не только своих собственных действий и поступков, но и других людей.

С содержательных позиций данная разновидность рефлексивных умений включает в себя следующие составляющие: организация межличностного общения; осмысленность действий и общения; мотивация совместной деятельности.

Таким образом, подводя итог данному параграфу можно констатировать следующее.

Рефлексия – это де-факто комплексное и системное психическое образование, которое можно позиционировать сквозь призму нескольких моментов.

Во-первых, это специфическая психологическая особенность индивида.

Во-вторых, со своих содержательных позиций данная особенность реализуется посредством того, что человек может фактически встать в позицию наблюдателя по отношению к самому себе, к собственной деятельности и её результатам.

В-третьих, при развитых рефлексивных умениях человек может видеть и анализировать позицию и поведение других людей, их внутреннее асоциальное состояние, мотивы поступков.

Наконец, рефлексия выступает важнейшим и незаменимым инструментами познания как себя, так и окружающих личность людей.

Таким образом, «в образовательной сфере рефлексивные умения обучающихся следует рассматривать как осознание осуществляемой деятельности, связанное не только с анализом и осмыслением условий, средств, учебных действий и операций при решении задач, но и с осознанием своего эмоционального состояния, трудностей, сомнений, потребности в

трансформации привычного способа действий, готовности к продуктивному взаимодействию с учителем и одноклассниками» [29].

С помощью рефлексивных механизмов человек может выстроить индивидуальный маршрут личностного и образовательного развития.

1.2 Возрастные особенности развития рефлексивных умений у младших школьников

Младший школьный возраст выступает сенситивным периодом для успешного формирования и развития рефлексивных умений.

В качестве особенностей формирования рефлексии у детей младшего школьного возраста в продуктивной деятельности можно выделить: многообразие форм рефлексии: «необходимость обучения детей осознанию того, что они делают и что с ними происходит (обсуждение ситуации или последовательность действий, графическое изображение настроения и оценка своей деятельности); наблюдение за деятельностью друг друга на протяжении определенного времени, ответы на вопросы взрослого и друг друга; вербальное или невербальное описание чувств и ощущений, рефлексия чувств» [9; 16].

Именно с возраста 7 лет, с момента поступления в школу ребёнок начинает более эффективно социально и психологически развиваться.

С позиции внутреннего осмысления именно с этого возраста ребёнок начинает осознавать свою индивидуальность и исключительность, он понимает, что также на его личностное развитие оказывает влияние и социум, одноклассники, взрослые, учителя. Иными словами, его психика и мышление подвергаются социальным воздействиям и это фактически способствует формированию у него определённых личностных черт и специфики психических и мыслительных процессов [35; 36; 37].

С этих позиций можно утверждать, что ребёнок фактически обретает новый социальный статус, а именно «он становится школьником, что приводит к изменению всей системы жизненных отношений ребёнка» [39].

Для самого ребёнка на первый план уже выходит учебная деятельность. С этих позиций можно утверждать, что она становится для него общественно значимой и полезной деятельностью, он уже осознает некую социальную ответственность за свои учебные успехи, он понимает, что учителя и родители ждут от него учебных успехов.

Как справедливо указывается в литературе «учебная деятельность становится ведущей именно с этого возраста, а формирующиеся в ней основные психические новообразования становятся главными факторами, как для интеллектуальной сферы, так и для всей личности ребенка и очевидно, что ребенок будет активным участником образовательного процесса при условии, что он осознает цель учения, в таком случае каждое действие становится ему понятным и осознанным» [47].

Личность младших школьников развивается в ведущей для данного возраста деятельности – учебной, и именно в этом возрасте поведение, ориентированное на достижение, становится для школьников актуальным.

Это и неудивительно, поскольку в этом возрасте у детей достаточно высокий уровень мотивации и развит дух соперничества.

Начальная школа начинает, по сути, обучать ребёнка. Если в детском саду ребёнок, по сути, больше реализовывал игровую деятельность, то в начальной школе от ребёнка уже требуется некая усидчивость, готовность к монотонному умственному труду.

Естественно, что при таком положении дел предъявляются и несколько иные требования к психологической организации детей. Как справедливо на этот счёт указывается в литературе «включение ребёнка в учебную деятельность знаменует начало перестройки всех психических процессов и функций» [25].

Вместе с тем формирование усидчивости и устойчивости психических процессов к учёбе формируется у ребёнка не сразу. Как правило, в первом классе дети ещё больше стремятся играть, чем учиться, сам навык обучения им даётся пока ещё достаточно сложно. С этих позиций можно утверждать – что первый класс – это своеобразный мостик между детским садом и школой.

Однако можно констатировать и то, что с физиологических позиций психические процессы у детей также начинают меняться. Иными словами, дети начинают вести себя более концентрированно и усидчиво, так как это требует учебный процесс в школе.

Превалирующими психическими процессами у ребёнка в начальной школе выступают процессы ощущения и восприятия.

Вместе с тем восприятие у ребёнка также ещё фрагментарно. Ребёнок может допускать определённые неточности в восприятии объекта целиком, упускать какие-то важные детали.

Понятно, что детям пока трудно сосредоточиться и концентрированно выполнять задания, поскольку пока для них это новый вид деятельности и они могут быть рассеяны в каких-то вопросах или отвлекаться на другие вещи.

В отношении непроизвольного внимания можно отметить, что у детей оно развито лучше. Это объясняется тем, что непроизвольная память как правило работает относительно таких объектов и предметов, которые интересны ребёнку.

У младших школьников более развита наглядно-образная память. Это выражается в следующих моментах.

Во-первых, им гораздо легче запомнить точные даты, события, то есть определённую конкретику в учебном материале.

Во-вторых, также наблюдается и механическое запоминание. Это значит, что они могут механически «зазубривать» материал не всегда осознавая и понимая смысл запоминаемого учебного материала [17].

Аналитико-синтетическая деятельность пока носит достаточно примитивный и простой характер. Это значит, что усваивается простой учебный материал при непосредственном восприятии. То есть каких-то сложных мыслительных процессов и навыков при заучивании и усвоении учебного материала в исследуемом школьном возрасте ещё пока не наблюдается [40].

Дети в данном возрасте импульсивны. Причина – «потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения» [25].

Можно также отметить и недостаточное развитие, и становление морально-волевых качеств. Нельзя сказать, что младшие школьники целеустремленны и способны к длительным волевым усилиям.

Однако именно с начальной школы инициируются подобные процессы, ребёнок при правильном педагогическом подходе де факто начинает формировать и развивать свою волю, настойчивость, целеустремлённость. Несомненно, что именно благодаря такому букету морально-волевых качеств, собственно, и формируется личность, которая достигает успеха во всех сферах деятельности во взрослом возрасте.

Младшие школьники очень эмоциональны.

Эмоции превалируют у них как в жизни, так и в учёбе [24].

Очень важно также и знание ребёнка о самом себе. Это первооснова, предпосылка для развития рефлексивных умений. В этом возрасте формируются и познавательные процессы, которые фактически выступают фундаментом рефлексии.

Познавательные процессы в исследуемом возрасте характеризуются следующими закономерностями в формировании и развитии.

Во-первых, они могут носить как произвольный, так и осознанный характер. Ребёнок в данном возрасте очень любопытен и любознателен, по существу, он впитывают всю новую информацию как «губка», с этих позиций можно констатировать, что познавательные процессы носят

непроизвольный характер. С другой стороны, данная деятельность может носить и полностью осознанный характер, так как ребёнок понимает, что важно получить какие-то фундаментальные знания по определённому учебному предмету, чтобы получить хорошую оценку, порадовать родителей.

Учащийся может демонстрировать рефлексивные умения, которые со своих содержательных позиций состоят в двух моментах: индивидуальная психическая способность каждого учащегося; данная способность де-факто устанавливает определённые границы возможностей. Иными словами, ребенок уже знает, что он умеет, а что – нет, что он может, а что – нет.

Таким образом, рефлексия здесь – это определённое общение ребенка с самим собой посредством задавания себе вопросов внутри и получение ответов на них. Младший школьник при этом самоизменяется и самоперестраивается под будущую учебную деятельность.

Также педагогу очень важно чтобы «учащийся устремлялся к развитию познавательных интересов, широкого умственного кругозора, дабы с успехом освоить собственную новейшую общественную роль» [25].

Младший школьный возраст в целом достаточно труден в плане адаптации к новым образованиям, которые испытывает ребенок, когда переходит из ДООУ в начальную школу.

При этом педагог может развить у ребенка два уровня рефлексии: формальный и содержательный. Первый формируется как бы сам по себе в процессе учебной деятельности, ситуационно. Что же касается содержательного уровня рефлексивных умений у младшего школьника то он формируется уже путем целенаправленной педагогической работы, где у ребенка формируются методы контроля и самоконтроля, формируются навыки оценки и самооценки собственных достижений и учебной деятельности в целом, в которую он окунается в условиях начальной школы.

При развитой рефлексии у ребенка появляются важнейшие предпосылки для дальнейшего личностного саморазвития. Ребёнок уже

начинает разбираться в себе, понимать и выстраивать свои отношения с окружающими в рамках учебной деятельности: как со сверстниками, так и с педагогами.

У младшего школьника наряду с учебной деятельностью продолжает иметь значение игра. Это значит, что часто и учебный материал должен им усваиваться в форме игры. Сообразно этому и развитие рефлексивных умений также должно происходить преимущественно в игровой форме. Именно в таком случае педагогу можно будет рассчитывать на развитие таких главных механизмов, как: «самосознания: самооценка, самоанализ, самоконтроль, саморегуляция, идентификация, дифференциация, обобщение, которые считаются основой для развития рефлексивных умений» [20].

Рефлексивные умения – это не единообразный процесс, а поэтапный. И в науке выделяется три таких этапа: «коллективный, групповой, индивидуальный» [40].

Коллективный этап – это обозначение педагогом контуров учебного процесса. Иными словами, ребёнок будет уже знать к чему нужно стремиться в учебном процессе, куда и в каком направлении двигаться и тому подобное.

Групповой этап – это формирование рефлексивных умений в определённой группе учащихся. То есть педагог ставит учебную задачу не одному отдельному ученику, а целой группе.

Индивидуальный этап развития, включает рефлексивные умения как связующее звено ретроспективы и перспективы учения.

При этом на любых этапах и особенно на первоначальном очень важно научить ребенка оценивать свое собственное эмоциональное состояние. Если ребёнок этому научится, то соответственно можно переходить и к следующему этапу, который с содержательных позиций состоит в оценке содержания собственной учебной деятельности.

И только потом учащиеся учатся уже оценивать собственную деятельность своими силами и самоанализом.

Исходя из этого можно заключить, что развитие рефлексивных умений у младших школьников – это сложный, трудоёмкий и кропотливый процесс для педагога, требующий от последнего немало сил, умений, возможностей и терпения.

Рефлексивные умения у ребенка не развиваются просто так. Для этого необходимо два действия: действия контроля (сюда входит как непосредственный контроль, так и самоконтроль за своими действия, своим мышлением при освоении учебного материала); действия оценки. Ребенок, выполняя задание, не только контролирует свои действия, но и оценивает их в следующем моменте. Это очень важно, поскольку именно на этих двух составляющих собственно и зиждется рефлексивные умения младшего школьника.

Для этого как педагог, так и сам ребёнок должны спросить следующие три вопроса: вопрос про то, что он, ребёнок, собственно делает, что позволяет понять весь фронт последующих работ ребёнка при выполнении учебной задачи; отчего делает как раз так, но не по-другому, здесь уже включаются навыки контроля за производимыми действиями; отчего его действие верное? При этом происходит включение анализа и самоанализа собственной деятельности.

Таким образом, «можно сказать, что рефлексия представляет собой магистральный путь развития субъектности, самости, уникальности личности, изучение структуры рефлексии, динамики ее развития в младшем школьном возрасте позволяет понять механизм формирования личности, однако данные позиции еще не нашли своего полного воплощения в современном личностно-ориентированном образовании в школе» [47].

Становление рефлексивных умений и навыков в учебном процессе обуславливаются возрастными особенностями младших школьников и «важно научить учащихся оценивать и чувствовать свое психоэмоциональное состояние, затем необходимо обеспечить ребенку переход к оценке содержания собственной учебной деятельности, в конечном итоге, можно

перейти к обучению оценки результатов учебной деятельности, поэтому развитие рефлексивных умений и навыков младшего школьника – это постоянная работа, которая требует терпения, настойчивости, усилий, способностей, способность же к рефлексивным умениям формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки» [41, с. 130].

Можно с полной временностью утверждать, что именно с младшего школьного возраста происходит формирование рефлексивных умений. Причем этот процесс уже носит целенаправленный и осознанный характер как со стороны педагога, так и со стороны школьника. Происходит некая перестройка сознания и мышления у ребенка, развивается его познавательная сфера, что несомненно помогает ему в учебе, способствует более успешному и плодотворному усвоению нового учебного материала.

Учебная работа закладывает фундамент для психического развития ребёнка в начальной школе, способствует формированию его как личности.

Сама школа априори выступает важнейшим фактором и триггером для того чтобы ученик «окунался» в учебный процесс, развивал свои психические функции, в том числе и рефлексивные.

Всё это говорит о том, что развивать рефлексивные умения в подобном возрасте достаточно перспективно и многообещающе.

В возрасте с 7 лет ребёнок уже начинает потихоньку осмысливать свои суждения и действия, которые он предпринимает на занятиях. Иными словами, у него уже формируются полноценные условия и зачатки для самоанализа собственной учебной деятельности, он уже способен делать свои собственные выводы о самом себе, формировать целостную картину касательно своих предыдущих действий и суждений.

Также именно с исследуемого возраста ребёнок может сопоставлять свои действия с действиями сверстников, взрослых людей.

Проводя такой сравнительный анализ ребёнок способен уже формировать вывод о своём собственном учебном поведении и поведении других субъектов образовательного процесса в начальной школе.

1.3 Психолого-педагогические условия развития рефлексивных умений у младших школьников

Умения рефлексии «выступают в качестве основополагающих факторов в процессе саморегуляции у детей младшего школьного возраста, рефлексивные умения у обучающихся начальной школы чаще всего проявляются в процессе осознанного регулирования своей учебной деятельности, так как являются компонентами основы и заключаются в понимании и анализе своих знаний, а также стремлении к их совершенствованию, поэтому они важное средство саморазвития, они выступает также одним из механизмов развития всех видов саморегуляции, соответственно, процесс формирования умений и навыков учебной деятельности нельзя считать целостным, если отсутствуют составляющие рефлексии и анализа» [15; 18].

Поэтому «целенаправленно организованный процесс обучения, в основе которого лежит формирование рефлексивных умений, может помочь обучающемуся младшего школьного возраста стать субъектом своей учебной деятельности» [15].

В процессе обучения у младших школьников формируются следующие рефлексивные умения: «личностная рефлексия (способность строить новые образы себя; способность оценивать общественную значимость выполняемых действий), коммуникативная рефлексия (умение размышлять от лица других людей; умение анализировать и оценивать сформированность своих коммуникативных способностей), кооперативная рефлексия (способность выйти за рамки процесса деятельности и оценить свою деятельность со стороны; способность оценить свою социальную позицию),

интеллектуальная рефлексия (способность соотносить с предметной ситуацией собственные действия; способность оценивать собственные действия в соответствии с предметной ситуацией» [48].

Развитие рефлексивных умений у младших школьников – это целенаправленный педагогический процесс, при котором необходимо соблюсти и реализовать определённый спектр психолого-педагогических условий.

Во-первых, при данном процессе необходимо соблюсти системность. Это значит, что успешное развитие рефлексии возможно, когда применяется планомерная и последовательная психолого-педагогическая работа. Только в таком случае можно рассчитывать на ощутимый успех в данном деле. Ведь само становление подобных умений – это системный процесс, который не будет ощутим при однократных и эпизодических попытках.

Второе условие состоит в том, что развитие должно носить не автоматический характер. Это значит, что всегда необходимо на каждом занятии вносить определённый элемент новизны, чтобы детям было интересно и сами умения, таким образом формировались в условиях постоянно изменяющейся внешней образовательной среды [32; 42].

Третье, важнейшее психолого-педагогическое условие успешного развития рефлексивных умений у младшего школьника состоит в том, что учителю необходимо наладить полноценное учебное сотрудничество.

По своему целевому предназначению подобное сотрудничество должно состоять в совместном приложении усилий учеников, педагогов и родителей в деле достижения общего совместного результата – развития рефлексии на достойном уровне.

Рассматриваемое условие должно опираться именно на учебную составляющую, цель такого сотрудничества – достигнуть ощутимых результатов в деле достижения достойного уровня рефлексивных умений в учебной деятельности. При этом следует отметить, что сам процесс сотрудничества при этом будет иметь обоюдный характер. Это значит, что и

педагог, и дети в конце концов сформируют рефлексивные умения, причём с обеих сторон.

При этом и в деле налаживания плодотворного сотрудничества могут возникать проблемы. Так, например, в литературе общепризнанно, что одним из распространённых затруднений младших школьников является восприятие познавательного затруднения как неразрешимой проблемы.

В результате формируются негативные (нерефлексивные) стратегии поведения. Естественно, что подобное положение дел самым негативным образом сказывается и на успеваемости в учёбе и на социальном взаимодействии ребёнка как со взрослыми, так и со сверстниками [7; 8].

Данные рефлексивные нарушения можно позиционировать сквозь призму следующих аспектов.

Ребёнок может слепо принимать позицию педагога, никак не задавая ему вопросы и не ища какой-то выход из трудного положения. Таким образом, ребёнок демонстрирует полную пассивность, что совершенно исключает успешное развитие рефлексивных умений [1].

Могут возникать ситуации, когда ребёнок не понял вопроса и не умеет формулировать другие вопросы чтобы прояснить затруднительную учебную ситуацию. Часто такие дети используют такие словосочетания как «Я не понял», «Покажите, как надо». Здесь можно утверждать о некой инфантильности ребёнка, когда он ещё застрял на уровне дошкольника и немного отстаёт по зрелости от школьной программы в начальной школе [12; 13].

Наконец, возможны ситуации, когда ребёнок использует старые приёмы для решения проблемы и это также не приводит к положительному результату, что также исключает полноценное развитие рефлексивных умений.

Все это говорит о том, что педагогу в таких случаях необходимо более активно развивать формы сотрудничества, активнее включаться в

совместный воспитательный процесс по развитию рефлексии у младшего школьника [21].

Ещё одно исследуемое психолого-педагогическое условие состоит в том, что рефлексия у детей следует развивать на всем протяжении урока или занятия в рамках дополнительного образования. Как правило саму рефлексия в полноценном смысле проводят в конце каждого урока, когда подводят некие промежуточные итоги занятия. Однако дети также должны применять и некие приёмы микрорефлексии после каждого задания по учебному предмету. Выполняя задания и завершая его дети должны также проводить некий самоанализ в аспекте того, что именно у ребёнка получилось, а что – нет в рамках выполнения локального учебного задания. Таким образом, будет обеспечена непрерывность процесса рефлексии на протяжении всего урока что, несомненно, скажется в самом положительном ключе в деле формирования рефлексивных умений у младших школьников.

Следующее условие – это обеспечение со стороны педагога всего процесса планирования и реализации рефлексивных умений. Иными словами, это должен быть комплексный процесс, который должен включать в себя следующие звенья [22; 23].

Педагог должен научить ребёнка планированию рефлексии. Это значит, что ребёнок в начале каждого задания уже должен знать, что в конце его выполнения ему необходимо будет провести самоанализ выполненного задания, провести оценку на предмет того, что у него получилось, а что – нет.

Педагогу следует озаботиться и привитием ребёнку конкретных навыков по развитию рефлексивных умений. Для этого он должен обучить ребёнка конкретным способам и приёмам формирования подобных навыков, чтобы дети могли их с успехом применять в самостоятельном режиме. Таким образом, будет обеспечен регулирующий навык, у детей это будет получаться уже на практическом уровне и закрепиться со временем на подсознательном уровне [20].

В рамках реализации данного условия педагог должен сформировать у ребёнка познавательные навыки. С содержательных позиций это будет выражаться в том, что педагог должен научить детей самостоятельно искать и перебрасывать различного рода информацию [26; 27].

Наконец, в рамках реализации данного условия важно сформировать и коммуникативные навыки у детей. Это будет выражаться в привитии детям со стороны педагога умений слушать собеседника, объяснять какие-то отдельные моменты, задавать дополнительные вопросы.

Следующее важнейшее психолого-педагогическое условие развития рефлексивных умений у младшего школьника – это учет цели занятия и содержания учебного материала. Данным вопросом естественно должен озаботиться и педагог, чтобы исследовать саму структуру и содержание урока с позиции изложения последовательности, соответствия определённых составных частей другу [28].

Ещё одно условие состоит в соблюдении требований к формированию рефлексивных умений у детей. Совершенно очевидно, что сам процесс развития рефлексивных умений зиждется на определённых закономерностях как психологического, так и педагогического свойства и поэтому педагогу очень важно учитывать подобные моменты в деле формирования и развития рефлексии у детей. Только в таком случае можно будет рассчитывать на достижение прогрессивного положительного результата в исследуемой сфере [45].

Следующее психолого-педагогическое условие с содержательных позиций выражается в том, что педагога должен заняться организацией исследования по изучению уровня развития рефлексии у учеников и прослеживание ее динамики. Таким образом, можно будет отслеживать исходный уровень формирования рефлексии у каждого ученика, отслеживать положительную или отрицательную динамику. Естественно, что при этом педагог также должен взять на вооружение и прогрессивный диагностический инструментарий, чтобы отслеживать уровень развития

рефлексии, а также пользоваться прогрессивными педагогическими технологиями для развития рефлексии у детей.

Наконец ещё одно важнейшее психолого-педагогическое условие для успешного развития рефлексии у младшего школьника состоит в том, что педагога должен привить ученикам самые разнообразные формы работы в исследуемом аспекте. Это может выражаться в следующих формах: проверка заданий учениками друг у друга; использование согласованного взаимодействия между учениками. Таким образом, будут также обеспечена рефлексивная составляющая в самом учебном процессе, дети научатся анализировать ошибки, как свои собственные, так и друг у друга и все это несомненно более сильно укрепит и разовьёт рефлексивные навыки у детей.

При этом самая важная составляющая всего психолого-педагогического процесса по формированию рефлексивных умений у детей – это обеспечение взаимоконтроля и самооценки [44; 46].

С содержательных позиций всю массу рефлексивных умений можно подразделить на четыре составляющие: индивидуальность, диалогичность, деятельность, разномасштабность.

Рассмотрим их более подробно.

Первое условие – это индивидуальность. Для того чтобы успешно развивать рефлексию необходимо подходить дифференцированно и индивидуально к каждому ребёнку. Ведь совершенно очевидно, что все дети разные, каждый ребёнок – это по-своему уникальная и неповторимая личность не похожая на других и сообразно этому исходный уровень рефлексии у каждого ребёнка также может существенно отличаться. Поэтому очень важно учитывать специфику личностных особенностей и способностей каждого ребенка, чтобы развивать его рефлексивные умения в последующем при построении психолого-педагогического процесса [30].

Во-вторых, для успешного развития рефлексивных умений также необходимо соблюсти и начал диалогичности. Это значит, что необходимо обязательно организовать полноценный диалог как внутри школьного

коллектива, так и во вне, например, при общении в рамках дополнительного образования, при общении в семье воспитанника. Таким образом, будут обеспечены двусторонние и обратные связи, и будет проще выстроить педагогический процесс по успешному формированию рефлексивных умений у ребёнка [44].

В-третьих, важно соблюдать и начала деятельности. Совершенно очевидно, что сами рефлексивные умения – это не статистическое, а динамическое образование и оно будет развиваться лишь в процессе активной деятельности детей, учителей, родителей.

Наконец, ещё один рассматриваемый элемент в деле формирования и развития рефлексивных умений – это разномасштабность. С содержательных позиций формирование разномасштабных рефлексивных умений будет заключаться на постоянной, неуклонной и динамичной смене позиций и различных взор на собственную работу. Иными словами, ученик иногда должен применить на себе роли не только учащегося, но и учителя по отношению к другим ученикам. Естественно, что реализация подобных условий и задач должна прямым образом ложиться на плечи педагога.

Для успешного развития рефлексии у детей могут применяться и разнообразные педагогические приёмы, методы и способы.

С содержательных позиций они могут выражаться в следующих аспектах.

Педагог ставит перед ребёнком задачу оценивания собственной деятельности. В таком случае оцениваются результаты собственной деятельности. Это приучает ребёнка к выявлению различных ошибок, формирует объективность оценки и самокритику при необходимости.

Проводится целенаправленная педагогическая работа по развитию рефлексивных умений. Она проводится на всех этапах внеурочного занятия или же урока.

Педагогическая работа характеризуется регулярностью. Это значит, что рефлексивные умения развиваются неустанно, планомерно и целенаправленно.

Основные методические приёмы, которые можно использовать на данных этапах – это «организация взаимной проверки заданий»; «взаимные задания групп».

Очень перспективен также приём «Нормы социальной жизни». Авторами данных норм могут являться сами дети, и педагог также помогает в их составлении. С позиции содержательного наполнения они могут быть сформулированы следующим образом.

Первое правило может касаться этикета разговоров в классе. Например, можно установить правило, что участники учебного процесса при разговорах не должны мешать друг другу и отвлекать друг друга, поэтому может быть рекомендовано говорить негромкими ровными голосами, без криков и иных неудобств. Главное правило – чтобы один ребенок при разговорах не мешал другому участнику учебного процесса.

Второе правило в виде норм можно закрепить следующим образом: «Общайся по делу». Это значит, что дети должны общаться в рамках учебной деятельности и учебного предмета, не отвлекаясь на посторонние и ничего не значащие не несущие никакой смысловой нагрузки разговоры.

Третье правило – «Слушай, не перебивая другого человека». Таким образом будет формироваться культура общения, умение слушать и ребенку будут прививаться навыки самоконтроля и самоосмысления речевого поведения в обществе сверстников и педагогов.

Четвертая социальная норма может иметь следующий вид: «Принимай и уважай мнение других членов группы».

Наконец пятая социальная норма может быть облачена в виде следующего постулата: «Корректно исправляй ошибки».

Данные социальные нормы по взаимодействию между участниками учебного процесса рекомендуется оформить и закрепить на специальных стендах и вывесить их в классах и учебных кабинетах.

Педагогу при организации целенаправленной работы при формировании рефлексивных умений в учебной деятельности важно обращать внимание на следующие моменты.

Необходимо всегда учитывать развивающую ценность даваемых детям заданий. Педагог, прежде всего, должен ясно осознавать и понимать для чего он дает то или иное задание ребенку, как именно будут в таком случае развиваться рефлексивные умения. Иными словами, педагог должен обязательно продумывать сам алгоритм и процесс учебных занятий.

Второй момент при развитии рефлексии состоит в том, что детей нужно обязательно хвалить и одобрять, если он делает определённые успехи на пути достижения оптимального уровня рефлексивных умений. Это очень важно поскольку такое педагогическое поведение будет способствовать повышению самооценки ребенка, он будет понимать, что ему многое «пол плечу» и будет стремиться также в дальнейшем хорошо выполнять учебные задания.

Третий момент – важно показать целевое предназначение задания. Ребёнок таким образом будет понимать, что от него требуется, для чего вообще нужно выполнять это задание, что хочет увидеть педагог в виде результата выполненного задания.

Четвертый момент – педагог открывает для ребенка новые горизонты в усвоении знаний. Это значит, что он обязательно должен привлекать ребят к сотрудничеству, когда преподается новый материал.

Дети должны научиться также азам самопроверки. Это значит, что каждое выполненное задание должно анализироваться детьми с позиции их правильности, полноты ответов. И только потом ребёнок решается отдать выполненное задание на проверку педагогу. С этих позиций можно утверждать, что педагог вовлекает ученика в процесс оценки и оценивая.

Ещё один немаловажный аспект состоит в том, что педагог должен использовать интерактивные возможности ИКТ. Сейчас время бурного развития информационных технологий и это может сослужить очень хорошую службу педагогу в деле развития рефлексивных умений.

Также педагога должен всячески подстегивать самостоятельность и инициативность ребенка. И сделать это можно путем предоставления ребенку выбора в выборе заданий. Иными словами, сам ребенок будет выбрать задание себе по силам из списка предложенных вариантов. Таким образом, у ребенка будет формироваться адекватная самооценка, самокритичность, умение себя объективно оценивать, что также непосредственно связано с рефлексивными умениями.

Анализ и обобщение исследований по формированию рефлексии в младшем школьном возрасте дают возможность выявить взаимосвязь между динамикой формирования учебно-познавательной деятельности и самопознанием: «в сотворчестве роль учителя заключается в пробуждении у школьников любознательности, самопознании и саморазвитии, в данном случае создаются продуктивные знания, умения и навыки, при которых происходит развитие личности: нравственное, интеллектуальное, психическое содействие, сомышление, которое представляет собой вовлечение двух сторон в идентичную активную деятельность, в то же время отношение учащихся к процессу рефлексии является основополагающим и наиболее значимыми являются положительные эмоции и отношения, при этом ученик должен быть полностью поглощен и заинтересован» [41].

По структурному построению развитие рефлексивных умений в педагогическом процессе должно реализовываться с помощью следующих этапов.

Первый этап – это этап становления коллективной рефлексии. Обычно он реализуется, начиная с первого класса. Совершенно очевидно, что ребенок, попадая из ДОУ в условия начальной школы может испытывать некую растерянность и волнение, так как он попадает в другую среду.

Поэтому важнейшая задача педагога на данном этапе – это формирование рефлексии настроения и эмоционального состояния.

Важно чтобы педагог на данном этапе смог достигнуть следующие результаты: дети должны улавливать свои ошибки и самое главное – научились и приучились говорить о своих ошибках; дети должны не стесняться и признаваться самому себе и окружающим, педагогу в том, что у них что-то не получается и не выходит.

Таким образом, по своему целевому предназначению задания на данном этапе должны быть прежде всего ориентированы на применение способа действия в новой нестандартной ситуации.

Далее начинается второй этап, и он охватывает своей реализацией 2 -3 классы. На данном этапе педагог уже работает над становлением групповой рефлексии.

С содержательных позиций педагогическая работа стоит по следующим направлениям.

Педагог работает над становлением содержательной самооценки. Если в 1 классе она была формальной, то теперь будет уже содержательной. И эта работа должна продолжаться до 4 класса.

Со стороны ученика происходит оценивание своих умений по количеству правильно выполненных операций, входящих в способ действия.

Ученики стараются освоить навыки выявления личностной позиции учащихся при его выполнении, т.е. выходит ли он за пределы поставленной перед ним задачи.

На данном этапе целесообразно включать задания на обнаружение причин ошибок и нахождение способов их устранения.

На третьем этапе строится учебная деятельность таким образом, чтобы она приобрела характер деятельности, направленной на самоизменение ребенка. На уроках в 4 классе можно предложить работу по прогностической самооценке – прием специальных вопросов перед выполнением контроля, проверки работ.

Может оказаться эффективным прием «Разноцветные поправки». Также для 4 класса можно использовать прием «Многоступенчатый выбор».

Сам механизм и алгоритм исполнения задания следующий.

Ребенку, прежде всего, предлагается выбрать из списка одно задание и решить его. Таким образом, подстегивается инициативность ребенка и умение выбирать и адекватно оценивать ситуацию.

После того как данное задание было выполнено предлагается уже усложнённые варианты выбора.

На заключительном этапе ребенку предлагается придумать самому задания

Хорошую службу на данном этапе могут сослужить и иные методические приёмы.

Один из них можно обозначить, как «Выбор задач любой трудности, но доступных для решения». С позиции техники исполнения данное задание выглядит следующим образом.

Первый шаг состоит в том, что педагог предлагает детям выбрать собственноручно задания, при этом сам ребёнок должен отталкиваться от своих возможностей и способностей. Иными словами, выбирать эти задания он должен соизмеряя свои силы, они должны ему быть что называется «по плечу», чтобы он себя не переоценивал при этом.

Второй шаг – это непосредственное выполнение выбранного задания. Здесь педагог предоставляет ребенку самостоятельность и инициативность, ребёнок решает задание по своему собственному алгоритму, наитию, то есть так как он считает нужным.

Наконец третий шаг с содержательных позиций состоит в том, что педагог после выполнения задания ребенком предлагает ему оценить свои возможности.

Ещё один эффективный приём, который можно успешно использовать в исследуемой сфере деятельности – это «приём специальных вопросов по ходу выполнения работы».

Учитель должен «по намеченному плану, последовательно и пошагово обучать младших школьников рефлексировать и оценивать свои действия и это требует введения в план проведения урока рефлексии, как полноценного структурного компонента урока, отличного по своему содержанию от подведения итогов урока, поэтому важнейшим условием активизации формирования рефлексивных умений и навыков у учеников в организации учебного процесса является мотивация учения, которая повышает интерес младших школьников к учебе, целеустремленность и способствует усвоению новых знаний, следовательно, особенности развития рефлексивных умений и навыков у учеников состоят в том, что обязательным требованием рефлексивного развития младших школьников являются содержание учебной деятельности, партнерство и педагогическая поддержка, которая связана с развитием личности учащегося, а именно конструктивное общение ребенка в процессе социального взаимодействия с учителем» [41].

Таким образом, подытоживая данную главу можно констатировать следующее. Рефлексия – это комплексное и системное психическое образование, которое можно позиционировать сквозь призму нескольких моментов: это специфическая психологическая особенность индивида; со своих содержательных позиций данная особенность реализуется посредством того, что человек может фактически встать в позицию наблюдателя по отношению к самому себе, к собственной деятельности и её результатам; при развитых рефлексивных умениях человек может видеть и анализировать позицию и поведение других людей, их внутреннее асоциальное состояние, мотивы поступков.

Развитие рефлексивных умений у младших школьников – это целенаправленный педагогический процесс, при котором необходимо соблюсти и реализовать определённый спектр психолого-педагогических условий: при данном процессе необходимо соблюсти принцип системности; развитие должно носить не автоматический характер; учителю необходимо наладить полноценное учебное сотрудничество; рефлексии у детей следует

развивать на всем протяжении урока или занятия в рамках дополнительного образования; обеспечение со стороны педагога всего процесса планирования и реализации рефлексивных умений; обеспечение со стороны педагога всего процесса планирования и реализации рефлексивных умений; педагогу следует озаботиться и привитию ребёнку конкретных навыков по развитию рефлексивных умений. Для этого он должен обучить ребёнка конкретным способам и приёмам формирования подобных навыков, чтобы дети могли их с успехом применять в самостоятельном режиме; в рамках реализации данного условия педагог должен сформировать у ребёнка познавательные навыки; учет цели занятия и содержания учебного материала; соблюдение требований к формированию рефлексивных умений у детей; педагог должен заняться организацией исследования по изучению уровня развития рефлексии у учеников и прослеживание ее динамики; педагог должен привить ученикам самые разнообразные формы работы в исследуемом аспекте.

Глава 2 Описание опытно-экспериментальной работы по развитию рефлексивных умений младших школьников в творческой деятельности

2.1 Диагностика уровня развития рефлексивных умений младших школьников

Работа проводилась на базе ГБОУ СОШ № 283 Кировского района Санкт-Петербурга с участием 40 обучающихся 4 класса. При этом обучающиеся были разделены на две группы: контрольная; экспериментальная. Численность каждой группы составляла 20 человек.

С содержательных позиций сама экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий; формирующий; контрольный этапы.

Констатирующий этап включал в себя подбор методик для выявления актуального уровня развития рефлексивных умений.

Критерии для определения рефлексивных умений включали в себя три элемента.

Во-первых, это – построение нового образа. С этих позиции рефлексия позиционировалась как личностная. Иными словами, таким образом, диагностировался начальный уровень личностной рефлексии у испытуемых.

Во-вторых, важно было также диагностировать и уровни взаимодействия участников. Таким образом диагностировалась коммуникативная рефлексия у младших школьников.

Наконец, в-третьих, важно также было исследовать и уровень участия детей в коллективной деятельности. Таким образом, измерялся начальный уровень кооперативной рефлексии. Иными словами, важно было выявить как дети общаются, кооперируясь демонстрируют рефлексивные умения.

Обозначенные критерии нашли отражение в таблице 1.

Таблица 1 – Уровневая характеристика сформированности рефлексивных умений у младших школьников

Уровни	Характеристика по критериям		
	Личностная рефлексия	Коммуникативная рефлексия	Кооперативная рефлексия
Высокий	в процессе творческой задачи (ситуации) ученик, «включая» личностную рефлексия, строит новый образ себя, и приходит к решению	смена представлений участников взаимодействия друг о друге осуществляется адекватно в определенной коммуникативной ситуации (	в процессе выполнения проекта переосмысление и реорганизация коллективной деятельности выполняется самостоятельно
Средний	ученик, «включая» личностную рефлексия, строит новый образ себя, но требуется поддержка взрослого	осуществляется при поддержке взрослых	требуется поддержка взрослого
Низкий	в процессе нестандартной задачи (ситуации) избегает ее решения.	обучающийся старается избегать взаимодействия с другими участниками	в процессе выполнения проекта переосмысление и реорганизации коллективной деятельности осуществляется только при поддержке взрослого

Важно дифференцировать и отдельные показатели подобного вида рефлексии в отдельной таблице (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика рефлексивных умений младших школьников

Рефлексивные способности	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Рефлексивная самооценка	Учащийся называет только одну сферу школьной жизни	Учащийся называет собственные достижения только в двух сферы школьной жизни	Учащийся называет более двух сфер школьной жизни; указывает на необходимость самоизменения
Дифференциация Я-концепции	Учащийся называет 1-2 определения, характеризующие ученика в таких категориях как: социальные роли и учебные умения	Учащийся называет 3-5 определений, относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения	Учащийся называет 6 и более определений, используя более четырех категорий и характеристику личных свойств.
Обобщенность Я-концепции	Учащийся называет конкретные действия, интересы.	Учащийся совмещает две категории: социальные роли и знания.	Учащийся указывает свою социальную роль
Самоотношение	В ответах преобладают отрицательные оценочные суждения о себе,	Положительные суждения преобладают в незначительной степени	В ответах преобладают положительные суждения о себе.

Также был подобран и специальный диагностический инструментарий.

Во-первых, в исследовании активно использовался метод педагогических наблюдений.

Во-вторых, не менее важную роль играло и тестирование. Тестирование в свою очередь зиждилось на следующих диагностических методиках.

Методика «Хороший ученик» О.А. Карабановой.

С содержательных позиций данная методика включала в себя следующие моменты.

С позиции своего целевого предназначения она была призвана оценивать рефлексивную самооценку.

С помощью данной методики реализовывалось выявление идеальных качеств ученика. Сюда входили такие качества, как: успеваемость; выполнение норм школьной жизни; положительные отношения с одноклассниками и учителем; интерес к учению.

Методика «Кто я?» в модификации М. Куна.

Данная методика была предназначена для того, чтобы, во-первых, комплексно оценить сформированность Я-концепции школьника.

Во-вторых, с помощью реализации данного диагностического инструмента выявлялось дифференцированность и обобщённость Я-концепции, а также самоотношение школьника через определение своей позиции в отношении социальной роли ученика.

Методика «Педсовет» Г.А. Цукерман.

С содержательных позиций данная методика включает в себя следующие моменты.

Во-первых, обучающиеся представляют себя в роли педагога. Таким образом реализуется некое вхождение в образ, учащийся как бы сливается с образом педагога, перенимает его профессиональные качества и тому подобное.

Во-вторых, в рамках реализации данной методики обучающиеся призваны произвести проверку выполненной работы. Иными словами, проверка реализуется с педагогических позиций, то есть обучающийся проверяет работу с позиции педагога.

И наконец третий момент в данной методике связан с тем, что обучающийся должен объяснить свой выбор согласно орфографическим правилам.

Методика выявления характера атрибуции успеха/ неуспеха.

Методика представляет собой опросник. По окончании опроса исследователь получает возможность провести соотношение баллов и

получить представление о преобладающем типе казуальной атрибуции (везение, способности и объективная сложность, усилия).

Рассмотрим подробнее результаты диагностики, полученные по указанным критериям.

По критерию «Личностная рефлексия младших школьников» среди представителей контрольной группы следующие результаты. Высокий уровень у 4 учащихся (20%), средний – у (45%), низкий у 7 (35%).

В экспериментальной группе: высокий – 3 учащихся (15%), средний – 10 (50%), низкий – 7 (35%). Результаты на рисунке 1.

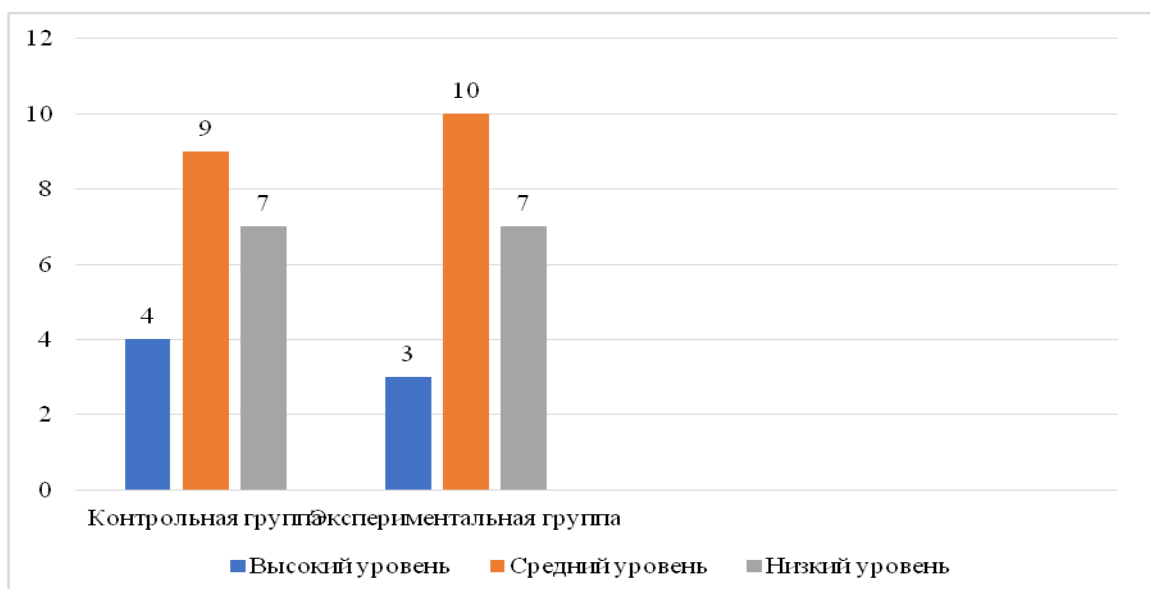


Рисунок 1 – Показатели уровней личностной рефлексии младших школьников в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

В процентном соотношении показатели уровней личностной рефлексии представлены на рисунках 2 и 3.

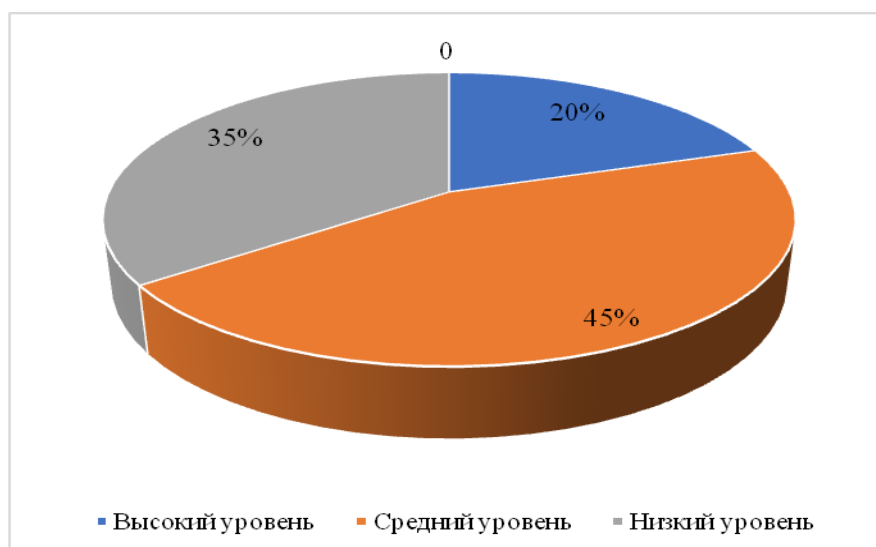


Рисунок 2 – Показатели уровней личностной рефлексии младших школьников в контрольной группе на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (в %)

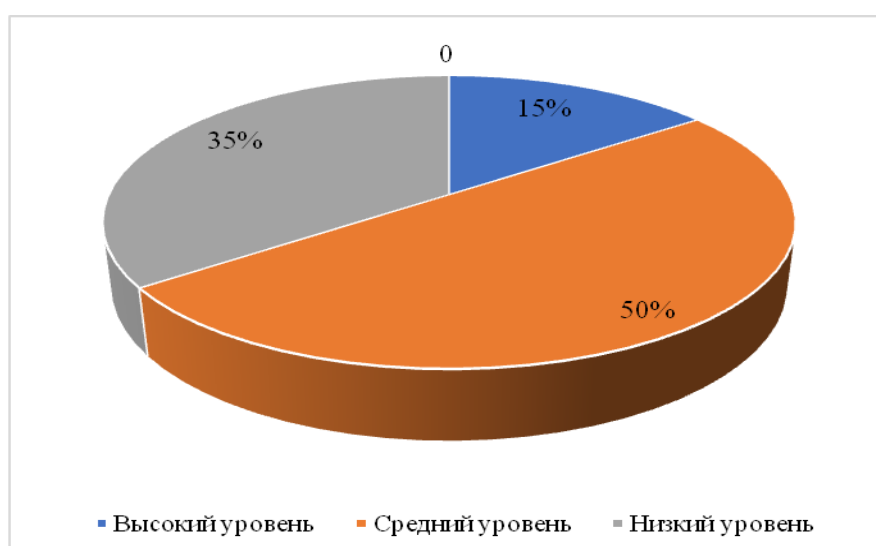


Рисунок 3 – Показатели уровней личностной рефлексии младших школьников в экспериментальной группе (в %)

Таким образом, в обеих группах детей с низким уровнем личностной рефлексии больше, чем с высоким уровнем.

Следующий шаг по диагностике был проведён касательно критерия «Рефлексивная самооценка».

Полученные данные наглядно представлены на рисунке 4.

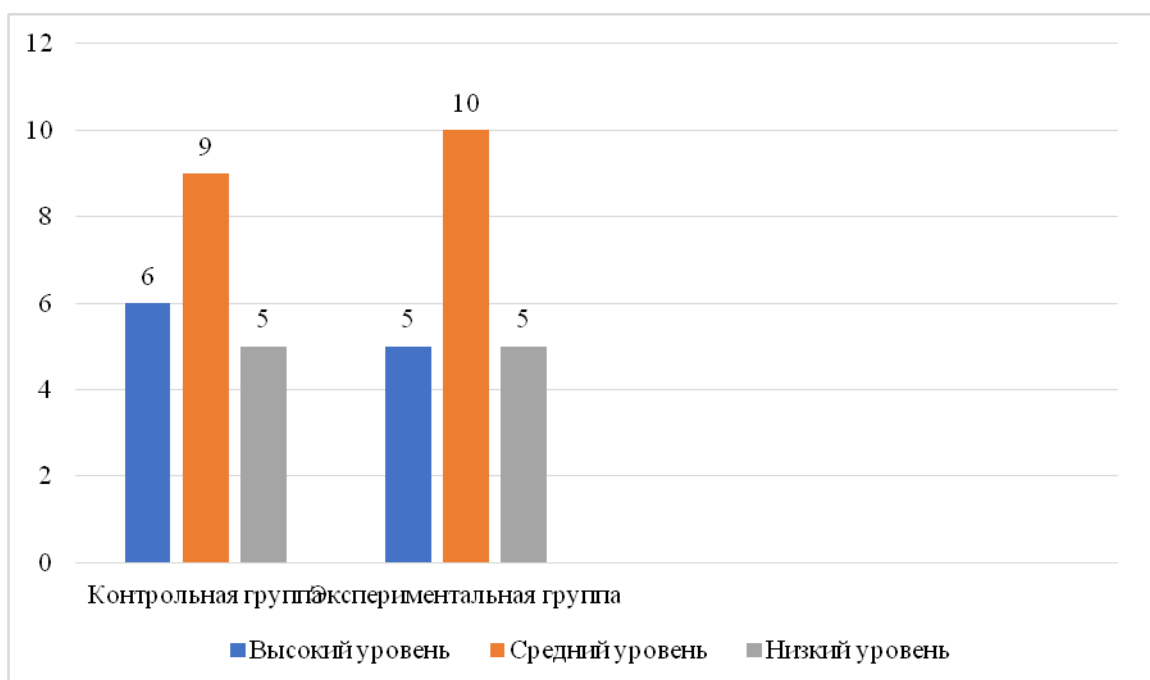


Рисунок 4 – Общие результаты диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка» в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Общие результаты диагностики представлены на рисунках 5 и 6.

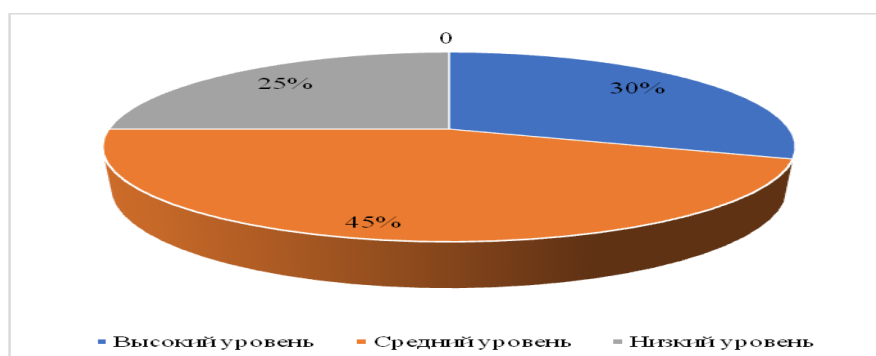


Рисунок 5 – Общие результаты диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка» в контрольной группе (в %)

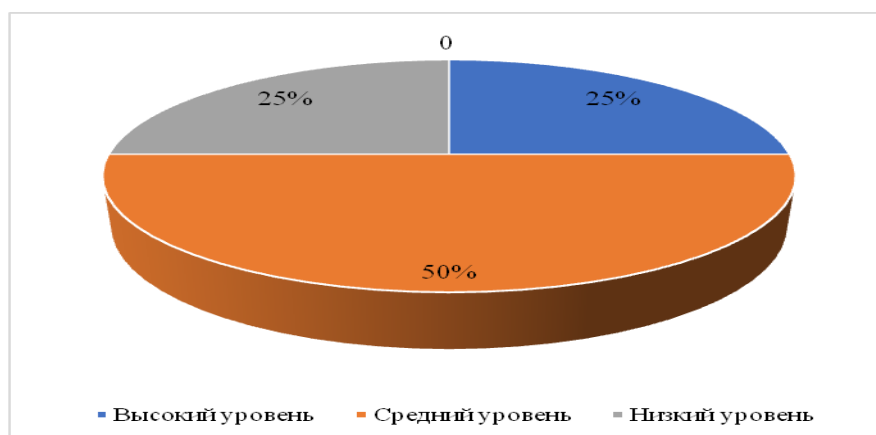


Рисунок 6 – Общие результаты диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка» в экспериментальной группе (в %)

Таким образом, 30% (6 человек) в контрольной группе и 25% (5 человек) в экспериментальной группе имеют высокий уровень рефлексивной самооценки.

45%: (9 человек) в контрольной группе и 50% (10 человек) в экспериментальной группе продемонстрировали средний уровень.

По 25% (5 человек) в контрольной и экспериментальной группах имеют низкий уровень рефлексивной самооценки. Данные дети полагают что их деятельность ограничивается выполнением заданий учителя на оценку. Кроме того, можно отметить и достаточно большую степень их чувствительности к учебным оценкам и замечаниям учителя. Также данные дети не могли определить иные (другие) сферы самореализации.

В последующем на констатирующем этапе эксперимента также очень важно было исследовать и показатели по критерию «Дифференцированность Я-концепции».

Полученные результаты представлены на рисунке 7.

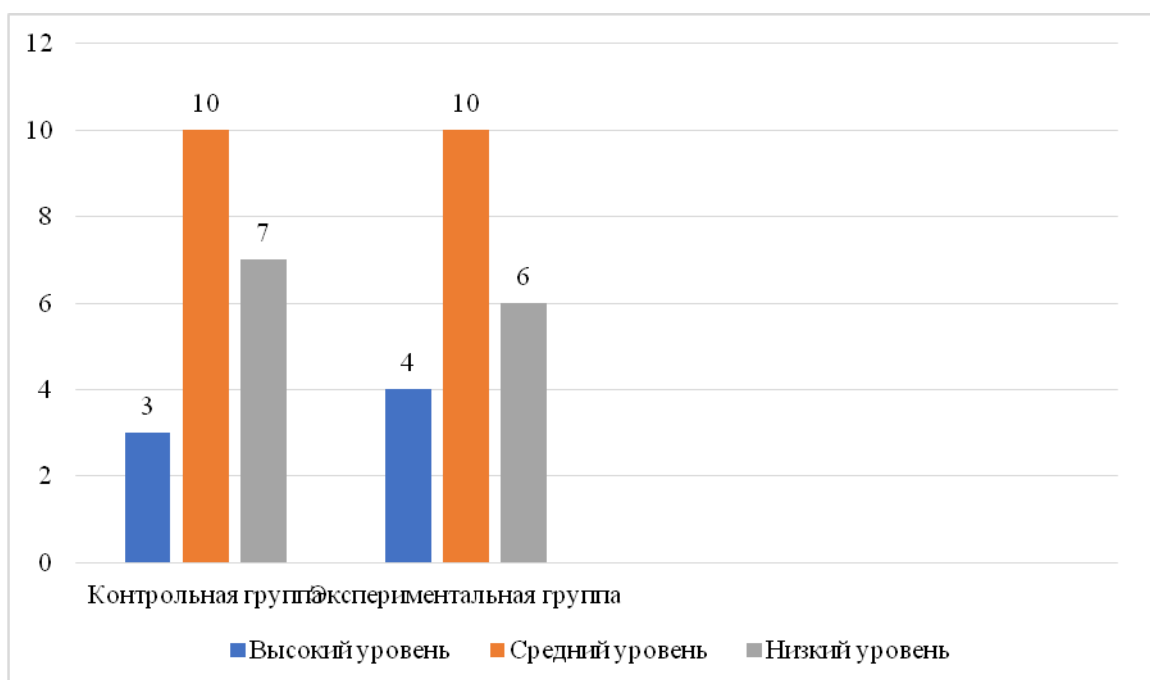


Рисунок 7 – Общие результаты диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции» в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

В процентном соотношении общие результаты диагностики представлены на рисунках 8 и 9.

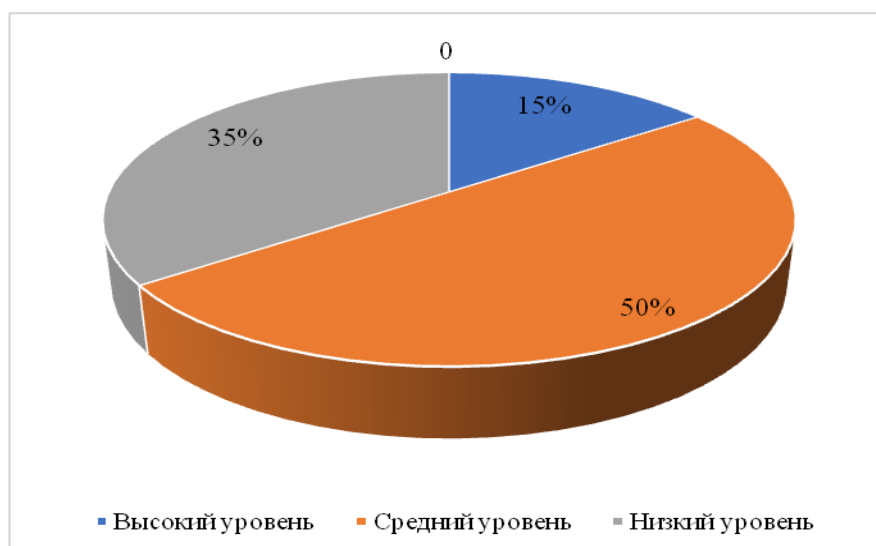


Рисунок 8 – Общие результаты диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции» в контрольной группе (в %)

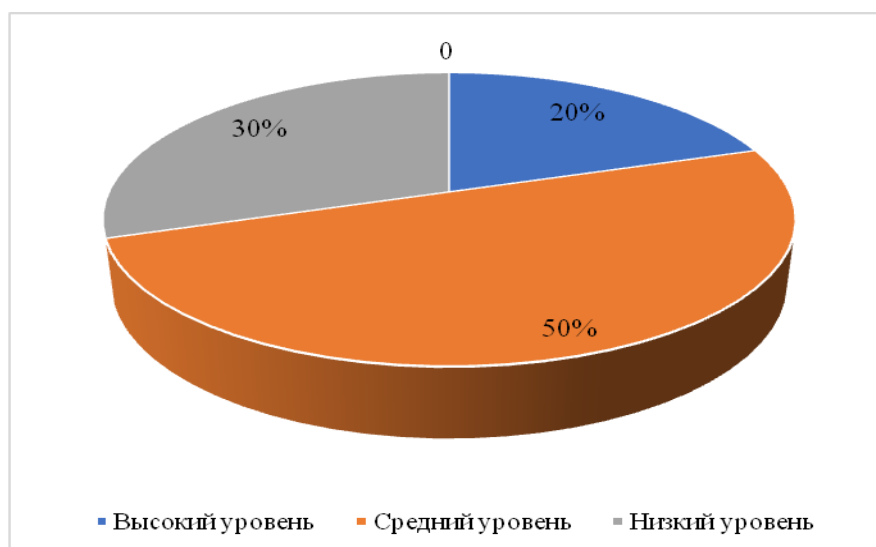


Рисунок 9 – Общие результаты диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции» в экспериментальной группе (в %)

Таким образом, у 15% (3 человека) в контрольной группе и 20% (4 человека) в экспериментальной группе преобладает высокий уровень.

У 50% (по 10 человек в контрольной и экспериментальной группах) выявлен средний уровень.

У 35% (7 человек) в контрольной группе и 30% (6 человек) в экспериментальной группе диагностирован низкий уровень.

По критерию «Обобщённость Я-концепции» были получены результаты, которые отображены на рисунке 10.

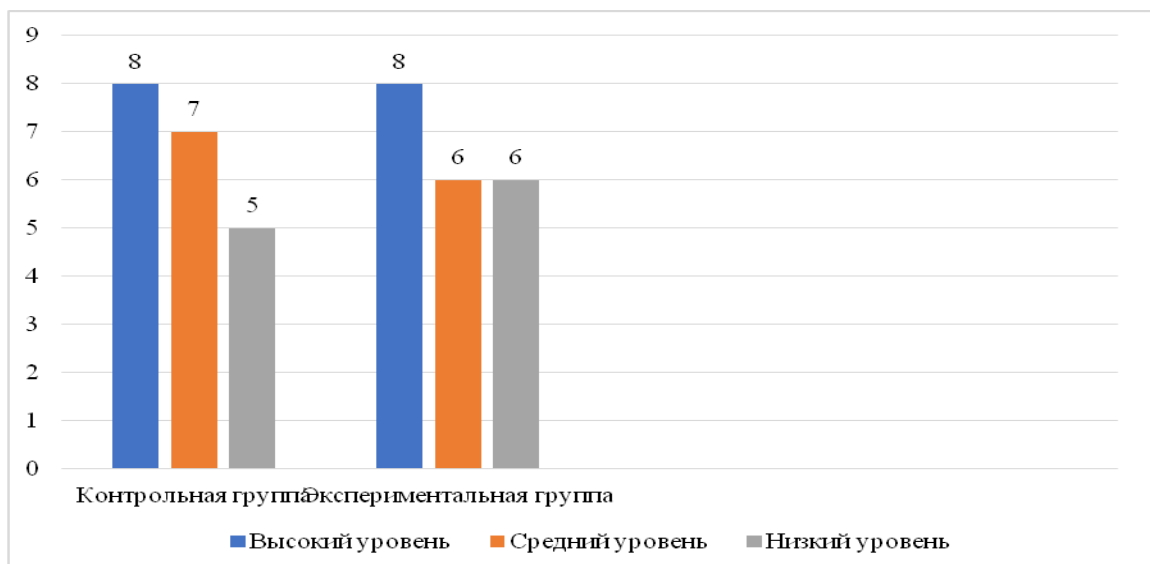


Рисунок 10 – Общие результаты диагностики по критерию «Обобщённость Я-концепции» в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

В процентном соотношении общие результаты представлены на рисунках 11 и 12.

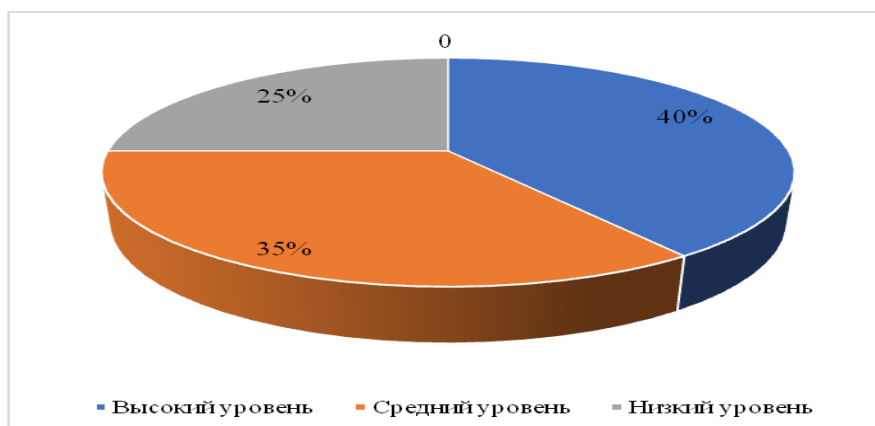


Рисунок 11 – Общие результаты диагностики по критерию «Обобщённость Я-концепции» в контрольной группе (в %)

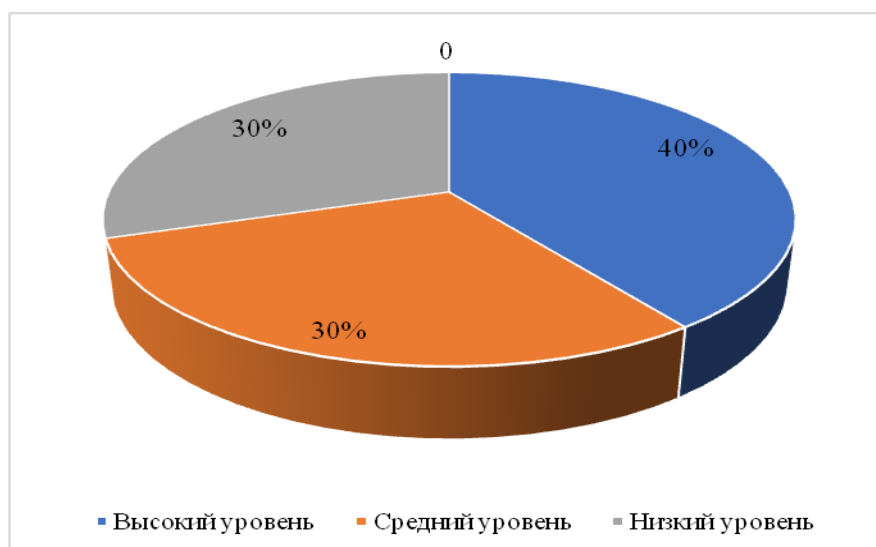


Рисунок 12 – Общие результаты диагностики по критерию «Обобщённость Я-концепции» в экспериментальной группе (в %)

Таким образом, у 40% (по 8 человек в обеих группах) преобладает высокий уровень развития обобщённости Я-концепции.

У 35% (7 человек) в контрольной группе и 30% (6 человек) в экспериментальной группе диагностирован средний уровень.

У 25% (5 человек) в контрольной группе и 30% (6 человек) в экспериментальной группе диагностирован низкий уровень.

Следующим критерием, который применялся в диагностике был критерий «Самоотношение».

Были получены результаты, представленные в таблице на рисунке 13.

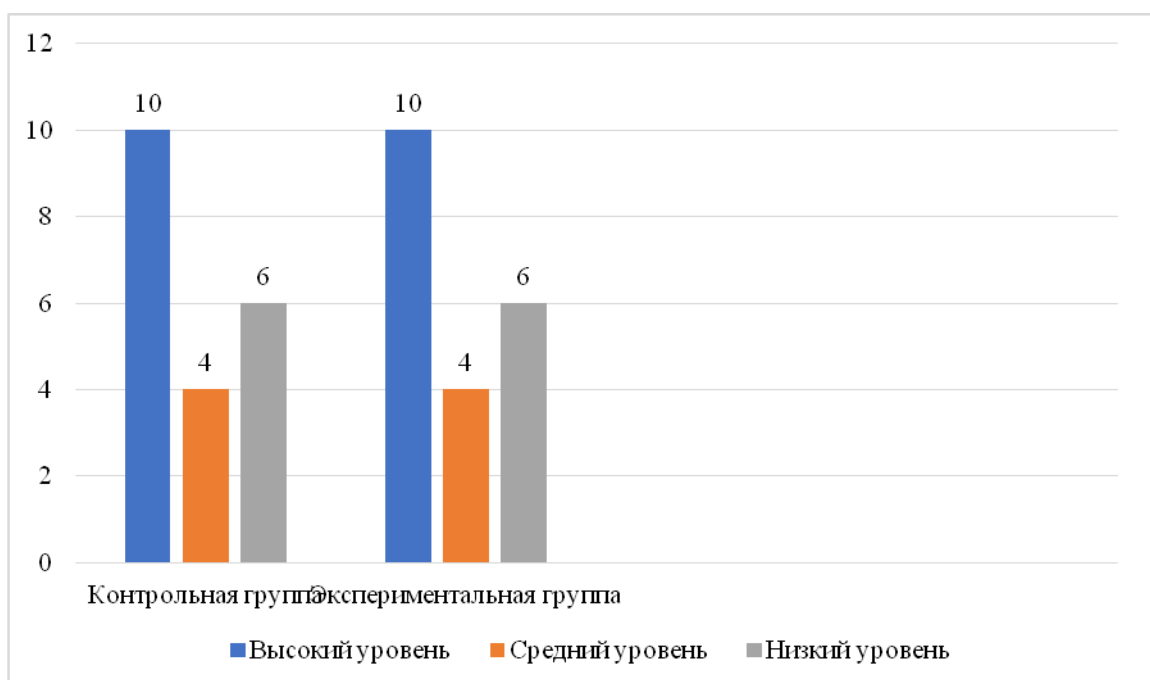


Рисунок 13 – Общие результаты диагностики по критерию «Самоотношение» в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Таким образом, у 50% (по 10 человек в каждой группе) преобладает высокий уровень.

У 20% (по 4 человека в каждой группе) диагностирован средний уровень развития.

Еще 30% (по 6 человек в каждой группе) показали низкий уровень.

По методике «Педсовет» Г.А. Цукерман были получены данные, результат которых представлены на рисунке 14.

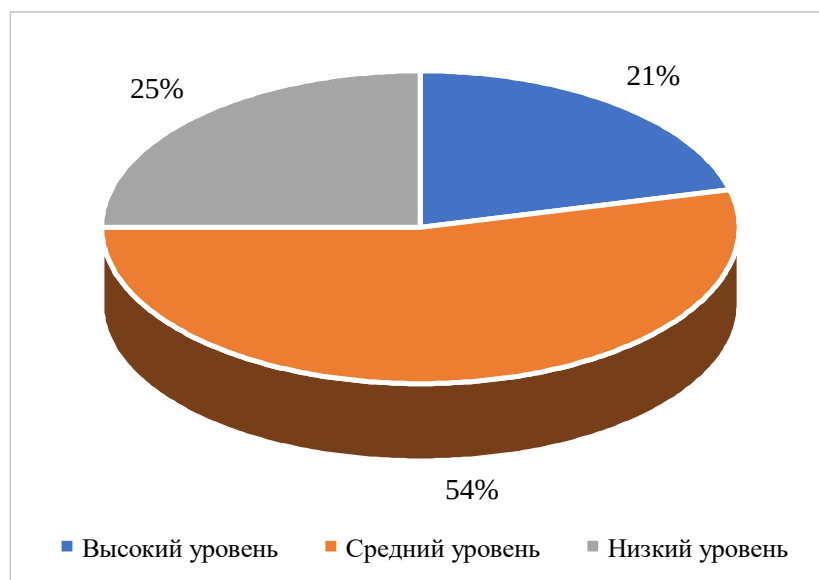


Рисунок 14 – Общие результаты диагностики по методике «Педсовет» Г.А. Цукерман в контрольной и экспериментальной группах (в %)

Анализ работ позволил выделить 21% (по 4 человека в контрольном и экспериментальном классе.) с высоким уровнем рефлексивных умений. Группа учеников со средним уровнем составила 54% (по 11 человек в обоих классах). Оставшиеся обучающиеся 25% (по 10 человек в обоих классах) показали низкий уровень.

По методике выявления характера атрибуции успеха/ неуспеха были получены данные, результаты которых представлены на рисунке 15.

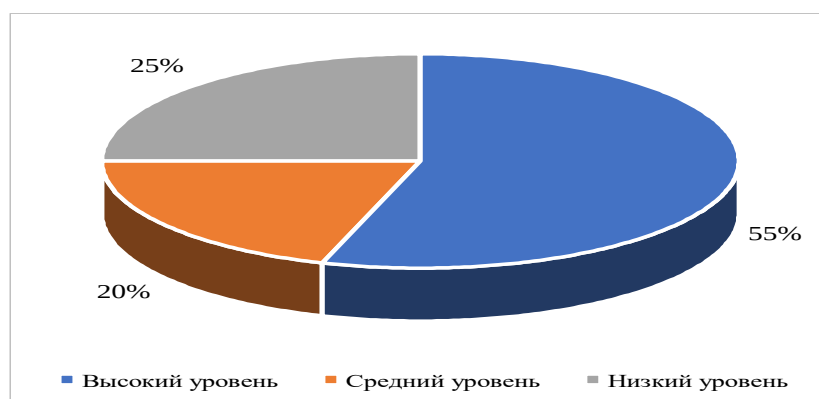


Рисунок 15 – Общие результаты диагностики по методике выявления характера атрибуции успеха/ неуспеха в контрольной и экспериментальной группах (в %)

Итак, 25% (по 5 человек в каждом классе) обуславливают проявление низкого уровня, 20% учеников (по 4 человека в каждом классе) показали средний уровень, высокий уровень имеет 55% учеников (по 11 человек в каждом классе).

Далее было важно обобщить результат по всем вышеизложенным показателям и критериям с тем, чтобы прийти к общему знаменателю и вывести средние результаты развития учебной рефлексии.

Таблица 3 – Обобщённые результаты уровня сформированности рефлексивных умений

Рефлексивные умения	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Рефлексивная самооценка	7	7	9	10	4	3
Дифференциация Я-концепции	5	5	9	10	6	5
Обобщенность Я-концепции	7	6	10	6	3	8
Самоотношение	6	6	4	4	10	10
Умение учащихся обнаруживать знания о своем незнании.	10	10	11	11	4	4
Характер атрибуции успеха/неуспеха	5	5	4	4	11	11
Общий уровень развития рефлексивных способностей	6	6	7	7	7	7

Таким образом, 30% (по 6 человек каждой группе) имеют высокий уровень развития рефлексии. У 7 человек в каждой группе диагностирован средний уровень развития рефлексии и ещё у 35%. По 7 человек в каждой группе – низкий.

Были выявлены следующие проблемы формирования рефлексивных умений.

У большинства испытуемых в обеих группах неразвита рефлексивная самооценка. Свои собственные действия дети анализируют слабо, демонстрируют неумение видеть себя со стороны другими глазами.

Естественно, что сложившееся положение дел обуславливает проведение интенсивной педагогической работы по развитию самооценки

Второй проблемный момент связан с тем, что многие дети не понимают свою социальную роль в обществе. Они недостаточно осведомлены и не чувствуют себя нужными субъектами коммуникативного процесса.

Третья проблебма – низкий интерес учащихся к учебной деятельности. Они слабо мотивированы у них не наблюдается интереса к учебе, часто дети отвлекаются от учебного материала.

Наконец четвертая проблема, которая была выявлена в результате проводимых методик – неспособность самостоятельного определения уровня собственной подготовленности.

2.2 Формирующий этап исследования

Для проверки гипотезы исследования на формирующем этапе исследования контрольная группа занималась по программе по художественному труду разработанной на основе Примерной программы начального общего образования, авторской программы Т.Я. Шпикаловой, Е.В. Алексеенко, Л.В. Ершовой, Н.Р. Макаровой, А.Н. Щириной, утверждённой МО РФ («Концепция и программы для начальных классов, «Школа России», 2008 года). Данная программа включает программы двух учебных предметов «Изобразительное искусство» и «Художественный труд. Технология».

Для экспериментальной группы была составлена и реализована экспериментальная программа формирования рефлексии в творческой деятельности, организуемой в рамках театральной студии «Золотой ключик».

Совершенно очевидно, что театральное искусство всячески способствует социализации ребенка, помогает ему грамотно выстраивать коммуникации и взаимодействия как «по вертикали» (с педагогическим

коллективом), так и «по горизонтали» (общение со сверстниками). Кроме того, использование метода драматизации позволяет детям взглянуть на себя и окружающих «со стороны», что очень важно в деле развития рефлексивных умений.

Основная цель программы – развитие рефлексивных умений у младших школьников в процессе творческой деятельности.

Задачи программы.

Дети по результатам освоения программы должны были научиться оценивать себя и других. Сообразно этой важнейшей задаче было привить навыки оценки и самооценки детей по результатам их творческой деятельности.

По итогам реализации программы одной из важнейших задач было научить детей грамотно формулировать свои мысли для других. В результате этого будет достигаться взаимопонимание между участниками образовательного процесса, умениям е детей находить общий язык друг с другом и с педагогами.

Третья задача обучающего свойства состоит в обучении и развитии умения ребенка видеть достоинства и недостатки своей деятельности и деятельности других.

Наконец последняя задача – научить воспринимать детей критику и самокритику. Следовательно, важно было привить навыки критического мышления, умения анализировать свое собственное поведение и производимые действия в рамках реализации программы.

Программа построена на основе следующих теоретических положений.

Системный подход. При реализации данной программы он выражался во взаимосвязи следующих компонентов друг с другом: цели программы, субъекты, содержание, методы и формы реализации.

Личностный подход. При его применении при реализации данной программы учитывались интересы каждого ребёнка, его способности,

потребности, задачи. Исходи из этого дифференцированно применялись и отдельные методы в рамках реализации программы.

Деятельностный подход. Сюда входило обучение детей выбору цели и планированию деятельности, ее организации, контролю, самоанализу и оценке результатов собственной деятельности.

В реализации программы применялись следующие методы: был использован достаточно обширный арсенал словесных методов. Педагог достаточно часто беседовал с детьми по поводу рабочих моментов и кроме того поощрял их общение друг с другом. Беседа, рассказ, диалог – эти приёмы несомненно значительно облегчили педагогическую задачу по развитию рефлексивных умений у детей.

Достаточно хорошую службу сослужили и наглядные методы. При их использовании применялись средства ИКТ. Также педагог активно применял собственный показ.

Ещё один спектр приёмов – это практические приемы. С содержательных позиций сюда входили: постановка спектаклей, упражнения, этюды, репетиции).

Этапы реализации программы.

Мотивационный этап.

Продолжительность этапа – 2 недели.

При мотивации формируется некая потребность в результатах. Сюда входит следующее.

Ученик таким образом пытается выполнить что-то для него сложное, он де-факто управляет своей мотивационной сферой на пути достижения учебного успеха.

При устойчивой положительной мотивации ученик старается сделать все быстрее и самостоятельно.

При мотивации также очень важно преодолевать препятствия. Это делается для того, чтобы в конечном счёте достигать высоких результатов.

Мотивация связан с улучшениями. Это выражается в качественных аспектах, например, при обучении каком-то учебному предмету.

При устойчивой мотивации у ученика включается некий соревновательный компонент, он уже стремится не отставать от сверстников и даже превосходить их в чём-то путём упорной работы над собой и над учебными предметами.

Наконец, совершенно очевидно, что при помощи мотивации у ученика можно значительно повысить самооценку. Он уже начинает понимать, что ему «много по плечу», он многое может.

Мотивацию достижения можно маркировать сквозь призму следующих аспектов: это комплексная система процессов, данные процессы носят познавательный и целенаправленный характер; мотивация достижения носит регулирующую функцию, регулируется деятельность, направленная на достижения цели.

Мотивация, кроме того, нуждается в постоянном обновлении. Но для того чтобы её обновлять необходимо и проверить её оценку на определённом этапе, измерить её уровень, с тем чтобы выработать дальнейшие направления для её стимулирования.

Мотив достижения необходимо постоянно стимулировать. И очень эффективно это происходит, когда применяются грамотные педагогические технологии. Сюда, например, может входить учёт индивидуальных особенностей ученика, повышение его самооценки и т.п.

Сообразно этому можно выделить следующие задачи этапа.

Во-первых, важно было у детей сформировать мотивационные способности и потребности. Таким образом, создадутся предпосылки для того чтобы успешно осваивать учебные и воспитательные задания.

Во-вторых, по своей целевой направленности данный этап был задуман для того чтобы разбудить у детей заинтересованность к театру. И делалось это посредством такого средства как спектакль. Иными словами, было очень важно что дети были основательно замотивированы с творческих позиций,

чтобы им нравился театр и они с удовольствием смотрели и сами участвовали в спектаклях в рамках апробации экспериментальной программы.

Со стороны педагога было очень важно чтобы спектакль очень заинтересовал детей, чтобы он в конце концов стал очень важным и знаменательным событием в жизни детей. И в процессе реализации программы педагогу многое в этом аспекте удалось сделать.

Педагог в данном направлении провел достаточно скрупулёзную работу, которая состояла в следующем.

Он самолично предварительно просматривал спектакли, которые предполагалось в последующем показывать детям. Для этого он посетил многие спектакли в городе Санкт-Петербурге, учитывал индивидуальные и возрастные особенности младших школьников и сам оценивал подойдут ли они им, либо же нет.

В последующем, когда был реализован выбор и отбор спектаклей, педагог, составляя специальную программу спектаклей, которую он поместил в экспериментальную программу и реализовал на практике.

Следующий этап – это подготовительный этап. С позиции временных отрезков он занимал месячный срок.

На данном этапе были поставлены и реализованы следующие задачи.

Первая задача со своих содержательных позиций состояла в том, чтобы информировать субъектов образовательного процесса о работе театральной студии. Причем оповещение касательно работы студии проводилось как среди детей, так и охватывало их родителей.

Вторая задача состояла в том, чтобы целостно и всеобъемлюще обсудить с детьми работу студии. Здесь педагога рассказывал, чем ему придется заниматься с детьми, что именно должны будут делать дети в рамках развития рефлексивных умений.

Наконец третья задача состояла в том, что педагог с использованием специальных педагогических приёмов подготавливал детей в моральном

плане к предстоящей учебной работе. Важно было заинтересовать детей при этом, разбудить у них инициативу, мотивацию, азарт и интерес к занятиям.

Именно в рамках реализации данного этапа педагог уже активно знакомил детей с театрализованной деятельностью, то есть показывал им искусство театра, рассказывал об исторических аспектах его развития и знакомил с содержательным наполнением театральной деятельности.

Педагог с помощью специальных педагогических приемов показывал им, что в театральных постановках в качестве актеров могут участвовать любые люди. Тем самым подчеркивалось, что любой ребенок может справиться с театральными постановками, сам стать театральным артистом. Это было очень важно, поскольку некоторые дети были еще не совсем уверены в своих силах, что у них может все получиться хорошо и тому подобное. Таким образом, снимался первоначальный страх перед репетициями и постановками, когда детям самим надо было непосредственно участвовать в театрализованной деятельности.

Наконец посредством специальных педагогических приемов показ, рассказ, демонстрации всячески пробуждал заинтересованность у детей в театре и творчестве.

После того как был успешно пройден подготовительный этап педагог переходил к следующему этапу – основному этапу.

С временных позиций данный этап был реализован в трехмесячный срок.

Данный этап во многом уже носил специализированный характер и основной задачей его было развитие именно рефлексивных умений средствами театра.

Основная форма занятий – репетиции.

После из проведения дети также знакомились и непосредственно участвовали в реализации рефлексивных приемов анализа и самоанализа. Иными словами перед и после каждой репетиции они анализировали, что у

них получилось, а что – нет, какие именно ошибки при этом были допущены, на что именно в дальнейшем надо будет обратить вниманием.

При этом сами обсуждения пронизывали практически весь цикл занятий. Это значит, что они касались не только реализации репетиций, но и каких-то иных театральных постановок, участия в спектаклях.

С помощью этого у детей и развивались рефлексивные умения. Причем педагог при этом не оставался в стороне, а тоже активно сотрудничал с детьми, помогал им в развитии, подсказывал и направлял в развитии рефлексивных умений у детей.

После этого наступало время следующего этапа – заключительного этапа. С временных позиций данный этап реализовывался в двухнедельный срок.

Задачи данного этапа с содержательных позиций имели следующие составляющие.

Во-первых, он был направлен на то чтобы подвести конечные итоги педагогической работы. То есть важно было выявить что именно удалось успешно реализовать в рамках программы, а что – нет.

Во-вторых, необходимо было объективно оценить достигнутые результаты. С позиции техники исполнения он включал в себя следующие моменты: дети участвовали в реализации спектакля; после его проведения осуществлялась оценка деятельности. Судьями выступали: педагоги, родители детей, собственно дети.

Таким образом, подводились итоги, акцентировалось внимание на том что понравилось, что не понравилось, какие были трудности и тому подобное. Естественно, что и сам ребёнок-участник спектакля анализировал свою собственную деятельность, выявлял в ней ошибки и моменты, которые понравились, либо не понравились.

Характеристика основных блоков программы представлена в Приложении А.

Творческая деятельность, реализуемая в рамках театральной студии «Золотой ключик» была направлена на достижение следующих результатов.

Во-первых, это творческое развитие. Дети в результате этого должны были стать творческими личностями, обладать креативным и нестандартным мышлением, умением находить выходы в нестандартных учебных заданиях. Большое значение при этом придавалось и эмпатийной составляющей. То есть при развитой эмпатии и отзывчивости, учащиеся уже обладают некими зачатками и предпосылками рефлексивных умений.

Во-вторых, педагог также опирался и на достижение личностного результата. Это значит, что очень важно было сформировать индивидуальную личность с развитыми коммуникативными навыками, умением работать в команде, с развитыми качествами эмпатии, самоанализа и самокритики, доброжелательности и отзывчивости.

Третий результат, на который была направлена реализация экспериментальной программы –это самостоятельность и творчество в различных видах театра, культура общения.

Для реализации данных задач был разработан тематический план, который представлен в Приложении Б.

Во-первых, использовался приём осознанного вовлечения каждого ребёнка в творческую деятельность. Здесь было важно чтобы ребёнок делал все осмысленно, а не автоматически, «из-под палки» и каким-то иным неблагонадёжным способом. Именно осознание способствовало более эффективному развитию рефлексивных навыков у ребёнка.

Второй приём – тренировка с последующей оценкой и самооценкой отдельных компонентов актёрской деятельности (сценическая речь, танец, пантомима, актёрская игра, декламация). Иными словами, в таком случае редко смотрел на свои предыдущие действия как бы со стороны, оценивая сам себя.

Следующий приём – это сочетание коллективных и индивидуальных и форм деятельности для обеспечения обратной связи со стороны партнёра.

Важно, чтобы такие занятия проходили нестандартно, вызывали интерес и радость у обучающихся. Однако всегда развитие таких способностей происходит неравномерно и неодинаково. Объясняется это тем, что каждый школьник обладает разными способностями, интеллектом, интуицией, мышлением, психическими и физическими особенностями. И вот чтобы найти ключ к такому ребёнку педагог должен использовать индивидуальный подход. Зная особенности ребёнка можно выстроить грамотную систему педагогической помощи в освоении творческих способностей. Важно сразу выявить какими способностями обладает ребёнок, чтобы по максимуму их развить. Важно чтобы такой процесс был планомерный и целенаправленный. И учёт особенностей ребёнка может осуществляться не только педагогом, но и психологом и классным руководителем, и учителями-предметниками и т.п. Вот почему очень важно выстроить систему взаимодействия таких субъектов образовательного процесса. Чем большими исходными данными о ребёнке будет обладать педагог дополнительного образования, тем успешнее будут проходить занятия по развитию творческих способностей с учётом индивидуального подхода. Поэтому роль индивидуального подхода во истину огромна, посредством него можно сформировать по-настоящему успешную, творческую личность, которая будет способна творить, создавать что-то новое, уникальное, оригинальное. При этом начать применять такой подход необходимо с младшего школьного возраста. Именно в таком возрасте закладываются предпосылки для творческого развития. И здесь педагог выступает помощником, его задача направить в правильное русло развитие способностей обучающегося. Важно фиксировать все изменения, которые происходят после занятий, отмечать успехи, хвалить и мотивировать обучающихся. Достаточно активно в нашей работе также использовался и приём «оправдания внимания к объекту».

Ещё один рефлексивный приём – это оперирование образами. В результате этого ребёнок разевал гибкость мышления, способность

действовать в нестандартных ситуациях и это, несомненно, расширяло его широту мышления для более лучше рефлексирующей деятельности.

Наконец ещё один приём – это приём «качелей».

Со стороны педагога активно применялось педагогическое наблюдение. Его результаты в обязательном порядке протоколировались. Предметом наблюдения было эмоциональное состояние и социальное поведение. У учащихся повысился интерес к занятиям, они стали более мотивированы и ориентированы на ситуацию успеха. Также была значительно повышена инициативность детей, что выражалась в формулировке и предложений новых идей по мере апробации программы.

2.3 Контрольный этап исследования

Результаты повторной диагностики младших школьников из экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 16.

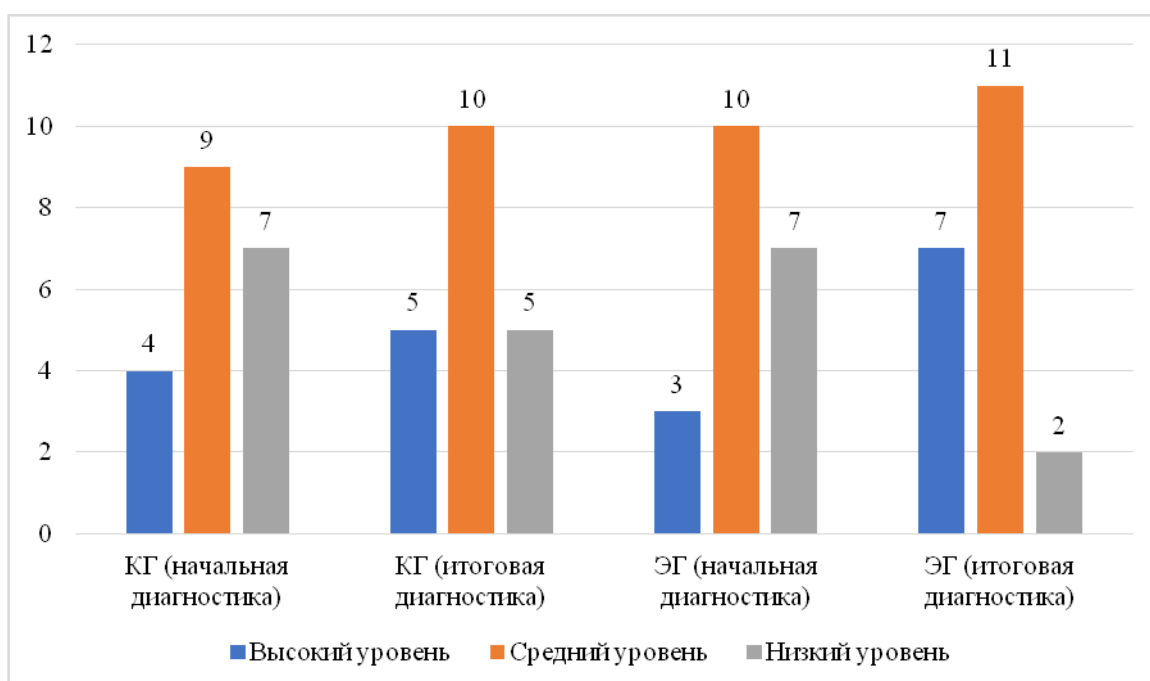


Рисунок 16 – Динамика показателей уровней личностной рефлексии младших школьников в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Таким образом, в обеих группах была продемонстрирована положительная динамика.

Так, в контрольной группе высокий уровень изначально был у 4 учащихся, что составляло 20%, на этапе итоговой диагностики уже 5 человек продемонстрировало высокий уровень, что в процентном соотношении составило 25%.

Также была продемонстрирована и положительная динамика касательно среднего уровня. Здесь результаты увеличились в 45% (9 человек) до 50% (10 человек),

На конец также уменьшилось и количество испытуемых, которые продемонстрировали низкий уровень с начала диагностики. Если ранее такой уровень продемонстрировали 7 учащихся – 35%, то на этапе итоговой диагностики, количество человек уменьшилось до 5, что в процентном соотношении составило 25%.

Вместе с тем более ощутимую положительную динамику продемонстрировали испытуемые в экспериментальной группе, которые занимались по разработанной программе театральной деятельности. Так, в данной группе были продемонстрированы следующие результаты.

На этапе начальной диагностики высокий уровень был зафиксирован у 3 учащихся, что составило 15%, а на этапе итоговой диагностики был отремонтирован результат в 35%, т.е. увеличилось количество человек с 3 до 7.

Касательно среднего уровня в экспериментальной группе можно отметить следующее. Если ранее средний уровень был определён у 10 учащихся что составило 50%, то на этапе итоговой диагностики был продемонстрирован результат в 55%, количество человек составило уже 11.

И наконец на начальном этапе диагностики в экспериментальной группе низкий уровень продемонстрировало 7 учащихся (35%), а на

итоговом, количество испытуемых с подобным уровнем составило уже 2 человека, 10%.

Динамика показателей диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка» представлена на рисунке 17.

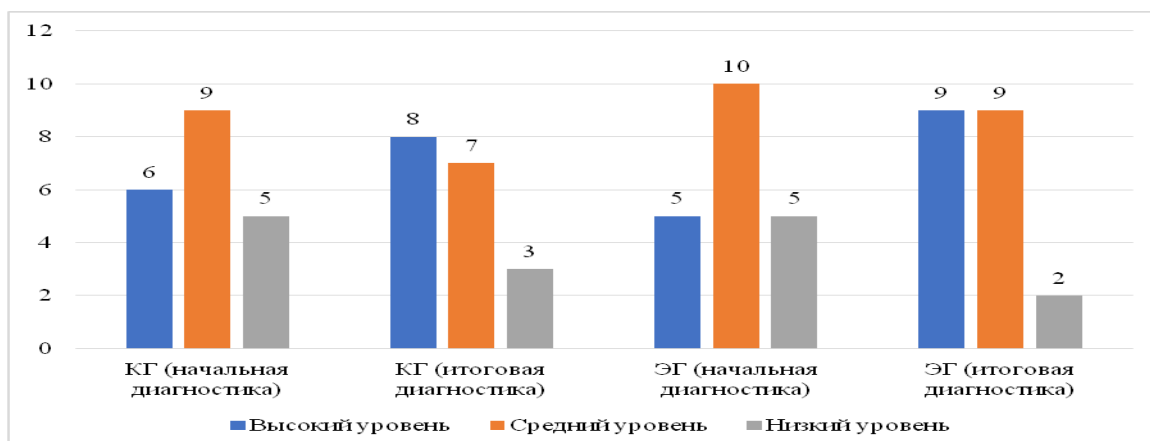


Рисунок 17 – Динамика показателей диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка» младших школьников в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Таким образом, на начальном этапе диагностики в контрольной группе высокий уровень продемонстрировало 30% (6 человек), то на итоговом этапе количество таких испытуемых составило уже 40%, 8 человек. При этом относительно данного уровня в экспериментальной группе был продемонстрирован более высокий прирост результатов. Так, например, если на начальном этапе количество испытуемых с высоким уровнем составило 25% (5 человек), то на этапе итоговой диагностики количество человек увеличилось до 9, что в процентном соотношении составило 45%.

Касательно среднего уровня результаты также увеличились в обеих группах на момент проведения повторной диагностики, и они соответственно составили: в контрольной группе – 35% (7 человек), в экспериментальной группе – 45% (9 человек).

Также по 25% (5 человек) в контрольной и экспериментальной группах имели низкий уровень рефлексивной самооценки на начальном этапе

диагностики. На итоговом этапе количество детей с низким уровнем также снизилось.

Динамика показателей по критерию «Дифференцированность Я-концепции» представлена на рисунке 18.

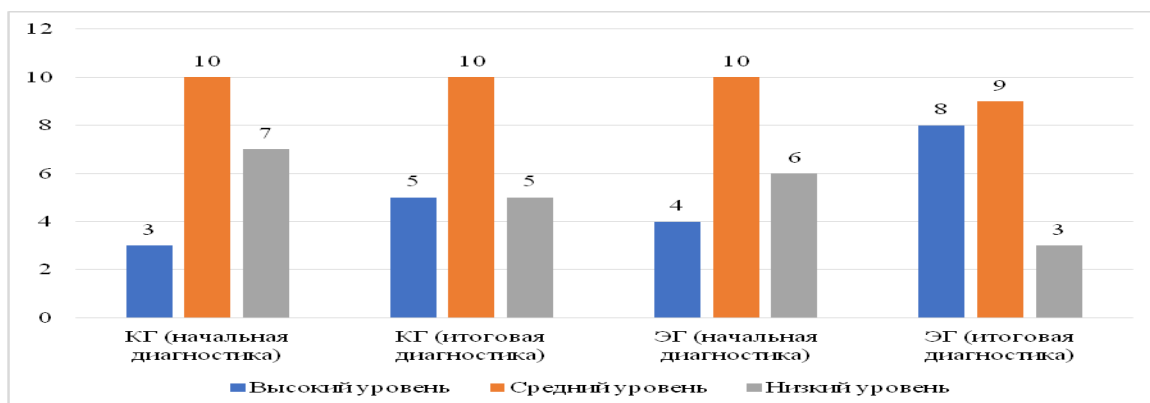


Рисунок 18 – Динамика показателей диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции» младших школьников в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Таким образом, на итоговом этапе была продемонстрирована положительная динамика, которая выразилась в следующем приросте результатов: в контрольной группе до 5 человек (25%); в экспериментальной группе до 8 человек (40%).

В контрольной группе средний уровень не изменился, а в экспериментальной группе он снизился до 9 человек (45%).

Низкий уровень уменьшился в обеих группах, причём опять в экспериментальной группе он уменьшился более существенно (до 3 человек), чем в контрольной (до 5 человек).

По критерию «Обобщённость Я-концепции» были получены результаты, которые отображены на рисунке 19.

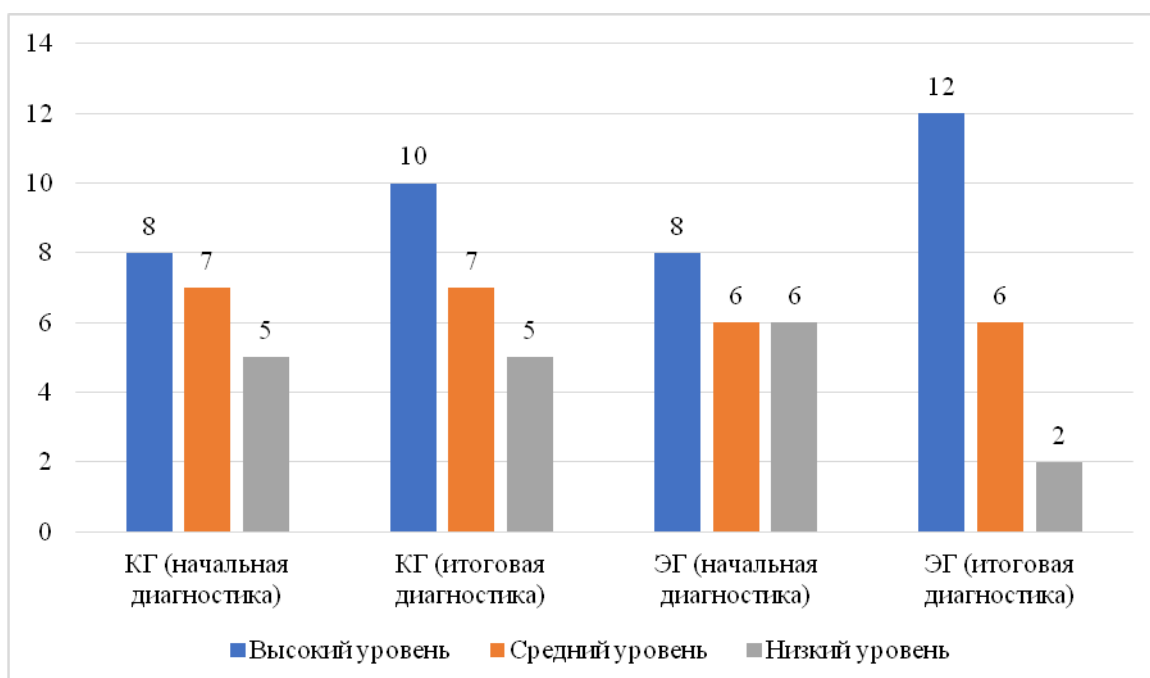


Рисунок 19 – Динамика показателей диагностики по критерию «Обобщённость Я-концепции» младших школьников в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Таким образом, на итоговом этапе в контрольной группе количество человек с высоким уровнем увеличилось до 10 (50%), а в экспериментальной – до 12 человек (60%).

Также на этапе итоговой диагностики показатели по среднему уровню в обеих группах не изменились.

Наконец на итоговом этапе низкий уровень более существенно уменьшился в экспериментальной группе, где снижение составило до 2 человек (10%), против 6 человек (30%) в контрольной группе.

Следующим критерием, который применялся в диагностике динамики результатов был критерий «Самоотношение».

Были получены результаты, представленные на рисунке 20.

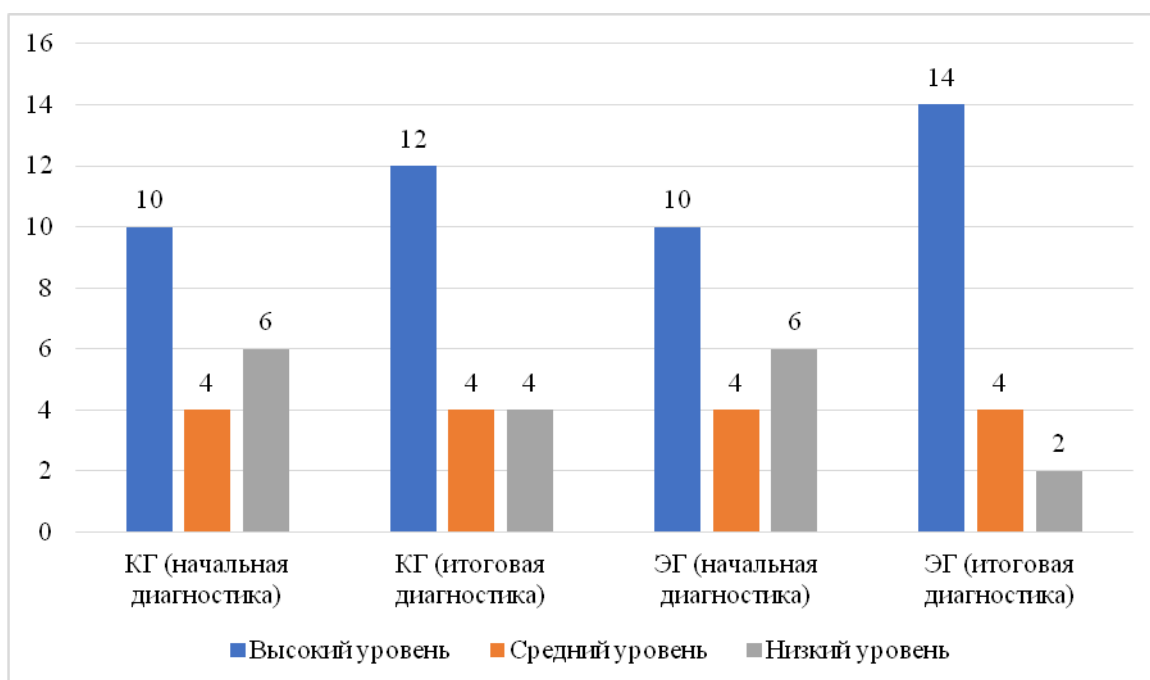


Рисунок 20 – Динамика показателей диагностики по критерию «Самоотношение» младших школьников в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Таким образом, на итоговом этапе количество детей с высоким уровнем в контрольной группе увеличилось до 60% (12 человек) и до 70% (14 человек) в экспериментальной группе.

На начальном этапе диагностики также было выявлено, что 20% (по 4 человека в каждой группе) имеют средний уровень развития. На этапе итоговой диагностики данные показатели не изменились.

Еще 30% (по 6 человек в каждой группе) на начальном этапе диагностики показали низкий уровень. На итоговом этапе эти показатели снизились в контрольной группе – до 20% (4 человека), а в экспериментальной группе – до 10% (2 человека).

На рисунке 21 представлена динамика показателей диагностики по методике «Педсовет».

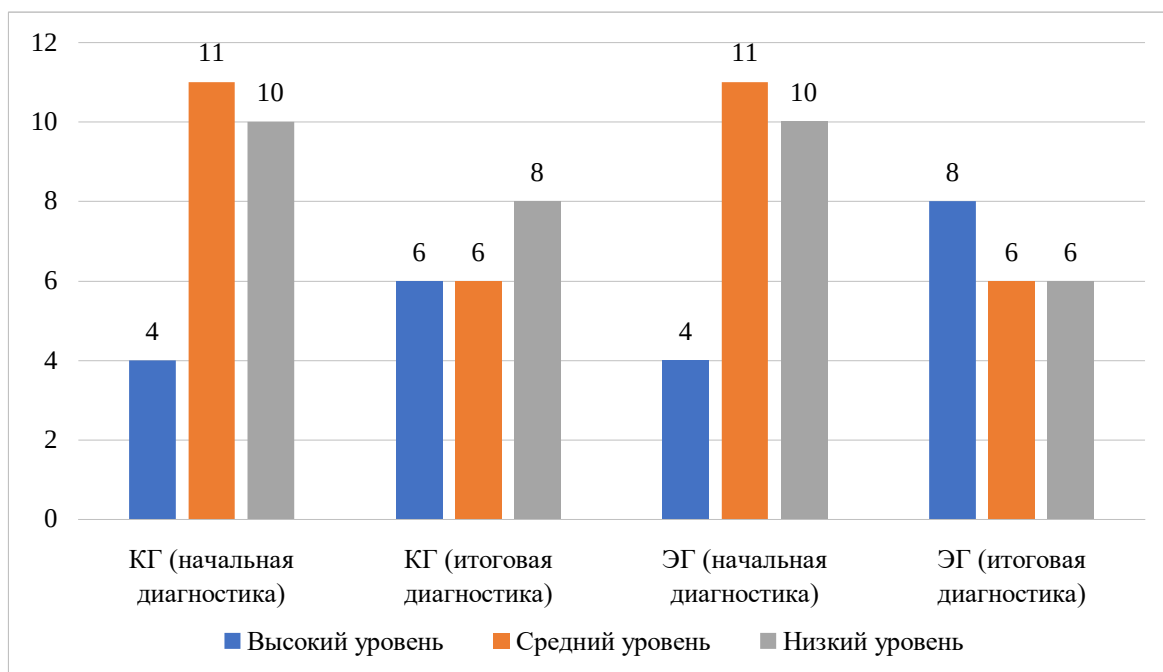


Рисунок 21 – Динамика показателей диагностики по методике «Педсовет» Г.А. Цукерман в контрольной и экспериментальной группах (количество человек)

Таким образом, в экспериментальной группе были продемонстрированы более высокие результаты в динамике. Уровень школьников с высоким уровнем выше в экспериментальной группе, чем в контрольной, что свидетельствует о более эффективной методике в экспериментальной группе, чем в контрольной.

На рисунке 22 отражена динамика показателей диагностики по методике выявления характера атрибуции успеха/ неуспеха в контрольной и экспериментальной группах.

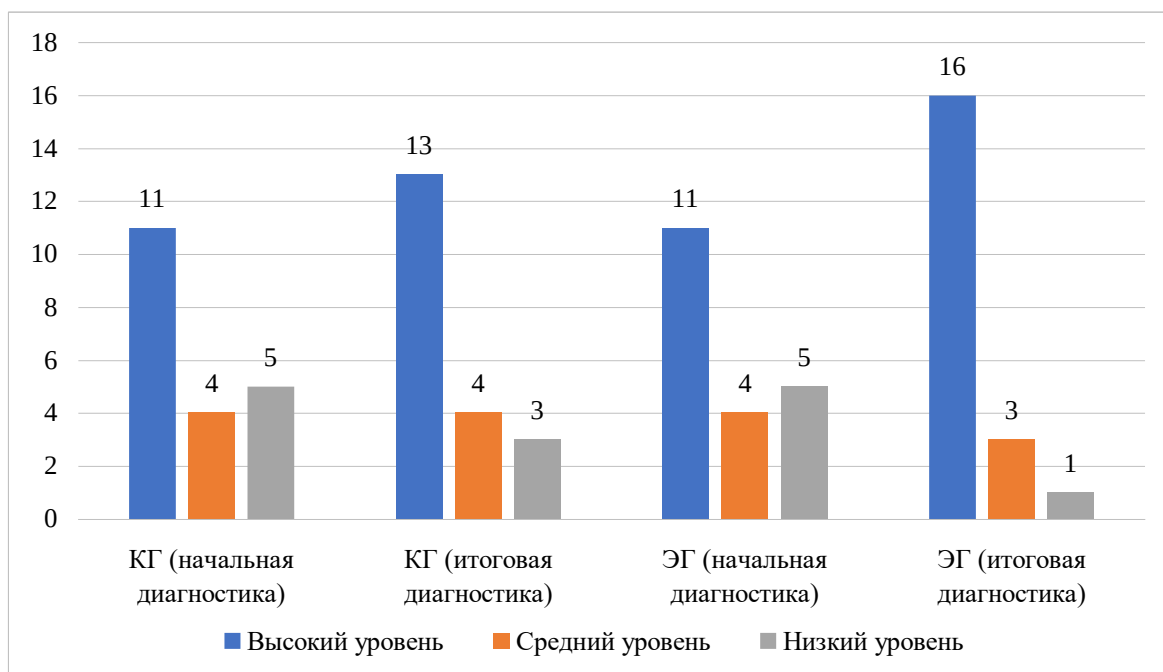


Рисунок 22 – Динамика показателей диагностики по методике выявления характера атрибуции успеха/ неуспеха в контрольной и экспериментальной группах

Таким образом, в экспериментальной группе также были продемонстрированы более высокие результаты характера атрибуции успеха/ неуспеха.

Далее было важно обобщить результат по всем вышеизложенным показателям и критериям с тем, чтобы прийти к общему знаменателю. и вывести динамику средних результаты развития учебной рефлексии.

В обобщённом виде это представлено на рисунке 23.

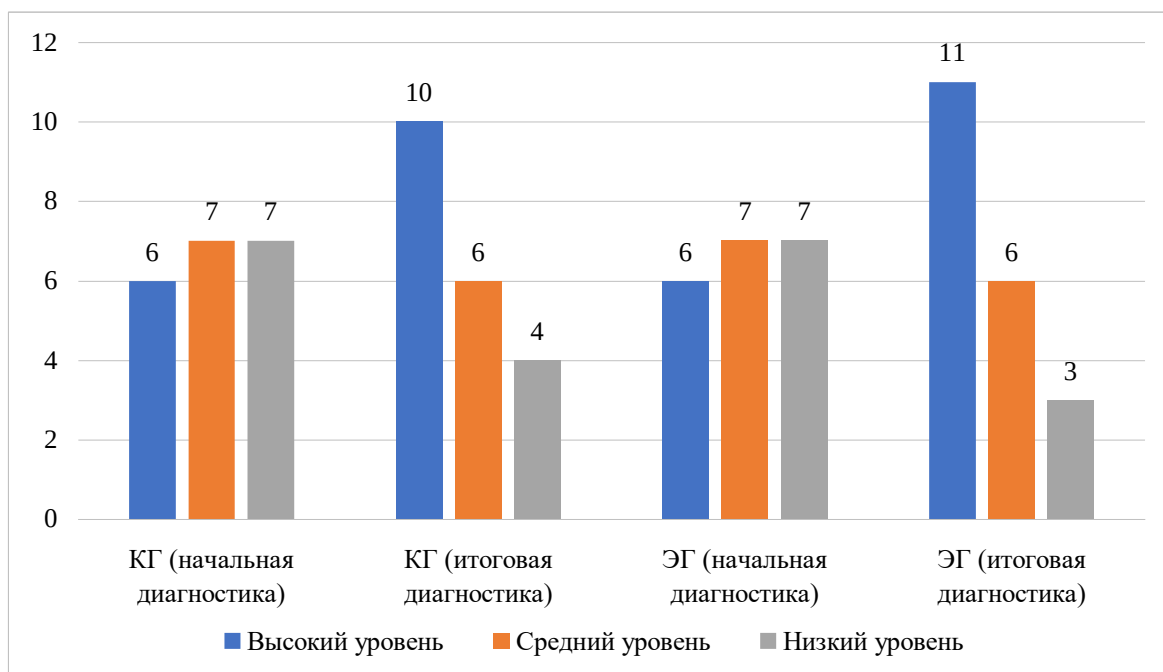


Рисунок 23 – Динамика средних показателей уровня развития рефлексивных умений в контрольной и экспериментальной группах

Итак, в экспериментальной группе были получены были значимые различия в результатах диагностики, чем в контрольной группе. Таким образом, можно сделать вывод что применение разработанной программы способствует эффективному развитию рефлексивных умений у младших школьников.

Заключение

В результате проведённого исследования можно сделать следующие выводы.

Рефлексивные умения – это комплексное и системное психическое образование, которое можно позиционировать сквозь призму нескольких моментов: это специфическая психологическая особенность индивида; со своих содержательных позиций данная особенность реализуется посредством того, что человек может фактически встать в позицию наблюдателя по отношению к самому себе, к собственной деятельности и её результатам; при развитых рефлексивных умениях человек может видеть и анализировать позицию и поведение других людей, их внутреннее асоциальное состояние, мотивы поступков.

Младший школьный возраст выступает сенситивным периодом для успешного формирования и развития рефлексивных умений. Ведущая для данного возраста деятельность – учебная.

Развитие рефлексивных умений у младших школьников – это целенаправленный педагогический процесс, при котором необходимо соблюсти и реализовать определённый спектр психолого-педагогических условий: при данном процессе необходимо соблюсти принцип системности; развитие должно носить не автоматический характер; учителю необходимо наладить полноценное учебное сотрудничество; рефлекссию у детей следует развивать на всем протяжении урока или занятия в рамках дополнительного образования (как правило саму рефлекссию в полноценном смысле проводят в конце каждого урока, когда подводят некие промежуточные итоги занятия, однако дети также должны применять и некие приёмы микрорефлексии после каждого задания по учебному предмету); обеспечение со стороны педагога всего процесса планирования и реализации рефлексивных умений (иными словами, это должен быть комплексный процесс, который должен включать в себя следующие звенья); обеспечение со стороны педагога всего

процесса планирования и реализации рефлексивных умений (иными словами, это должен быть комплексный процесс, который должен включать в себя следующие звенья: педагог должен научить ребёнка планированию рефлексии. Это значит, что ребёнок в начале каждого задания уже должен знать, что в конце его выполнения ему необходимо будет провести самоанализ выполненного задания, провести оценку на предмет того, что у него получилось, а что – нет; педагогу следует озаботиться и привитию ребёнку конкретных навыков по развитию рефлексивных умений. Для этого он должен обучить ребёнка конкретным способам и приёмам формирования подобных навыков, чтобы дети могли их с успехом применять в самостоятельном режиме; в рамках реализации данного условия педагог должен сформировать у ребёнка познавательные навыки; учет цели занятия и содержания учебного материала (данном вопросом естественно должен озаботиться и педагог, чтобы исследовать саму структуру и содержание урока с позиции изложения последовательности, соответствия определённых составных частей друг другу); соблюдение требований к формированию рефлексивных умений у детей (сам процесс развития рефлексивных умений зиждется на определённых закономерностях как психологического, так и педагогического свойства и поэтому педагогу очень важно учитывать подобные моменты в деле формирования и развития рефлексии у детей); педагог должен заняться организацией исследования по изучению уровня развития рефлексии у учеников и прослеживание ее динамики; педагог должен привить ученикам самые разнообразные формы работы в исследуемом аспекте (проверка заданий учениками друг у друга; использование согласованного взаимодействия между учениками).

Для реализации цели и задач исследования был проведен эксперимент на базе ГБОУ СОШ № 283 Кировского района Санкт-Петербурга.

С содержательных позиций сама экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий; формирующий; контрольный.

Констатирующий этап включал в себя подбор методик для выявления начального уровня рефлексивных умений: в исследовании активно использовался метод педагогических наблюдений; методика «Хороший ученик» О.А. Карабановой, методика «Кто я?» в модификации М. Куна); методы анкетирования на выявление коммуникативной и кооперативной рефлексии.

На основе этого были выявлены следующие проблемы: неразвитая рефлексивная самооценка, непонимание своей социальной роли в обществе, низкий интерес к учебной деятельности, неспособность самостоятельного определения уровня собственной подготовленности.

В целях преодоления низкого уровня развития рефлексивных умений у детей экспериментальной группы была разработана и апробирована программа театральной студии «Золотой ключик» по формированию рефлексии младших школьников в творческой деятельности, организуемой на художественно-образном материале. В рамках данной программы реализовывалась работа по следующим блокам: теория театра; история театра; сценическая роль; тематика; танцы; постановочная работа; премьера; обсуждение постановки.

Результаты повторной диагностики показали, что средние показатели уровней развития рефлексивных умений более существенно улучшились в экспериментальной группе.

Список используемой литературы

1. Амбарцумян И.В. Особенности организации рефлексивных умений в процессе проектной деятельности младших школьников // Интеграция науки, общества, производства и промышленности. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 30-32.
2. Антохина В.А., Евтеева Т.К., Якушкина Е.В. Формирование рефлексивных учебных умений у младших школьников при организации их учебного сотрудничества // Вопросы педагогики. 2022. № 4-2. С. 16-22.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М. : Просвещение, 2022. 192 с.
4. Баласанян Л.Г., Ушева Т.Ф. Рефлексивные умения младших школьников как ресурс преодоления проблем адаптации // Сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, в истории и современности. материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. Иркутск, 2019. С. 19-27.
5. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. СПб : Питер, 2020. 448 с.
6. Боброва О.А., Обухова Л.А. Формирование рефлексивных умений младших школьников в контексте обновлённых ФГОС // Гносеологические основы образования. Материалы II Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С.П. Баранова. Липецк, 2024. С. 105-110.
7. Бондарь В.В., Баюканская С.Ф. К вопросу о развитии рефлексивных умений у младших школьников // Актуальные вопросы социализации личности в условиях нормативного и нарушенного развития. Сборник статей участников Международного конкурса студенческих научно-исследовательских работ по педагогике, психологии и дефектологии. Киров, 2022. С. 32-37.

8. Бондарь В.В. Психолого-педагогические аспекты рефлексивных умений у младших школьников // Сетевая идентичность личности в экосистеме цифрового образования: новые вызовы. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Элиста, 2022. С. 173-177.
9. Галич Т.Н., Гарапшина Д.И. Формирование рефлексивных умений младших школьников в процессе обучения // Вестник науки. 2022. Т. 1. № 4 (49). С. 61-68.
10. Герасимова Т.А. Генезис понятия «рефлексивные умения» в исследованиях современных учёных // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 81-85.
11. Герасимова Т.А. Определение готовности учителей начальных классов к развитию рефлексивных умений у младших школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 8. С. 817-824.
12. Герасимова Т.А. Определение сущности рефлексивно-аналитических умений у младших школьников в процессе обучения // Воспитание и обучение в современном культурно-образовательном пространстве начальной школы. сборник статей по материалам XI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. 2020. С. 48-51.
13. Герасимова Т.А. Роль рефлексии в процессе обучения современного младшего школьника // От развивающего обучения к развитию человека. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной профессору Г.Д. Кирилловой. Майкоп, 2023. С. 97-100.
14. Герасимова Т.А. Факторы и условия развития рефлексивных умений младших школьников в процессе обучения // Новые результаты начального общего образования как проблема педагогической науки и практики. Сборник статей по материалам XIV Всероссийской с

- международным участием научно-практической конференции. Пермь, 2023. С. 64-71.
- 15.Герасимова Т.А. Формирование рефлексивно-аналитических умений у младших школьников в процессе обучения как актуальная проблема // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2019. № 2. С. 107-111.
- 16.Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия. М. : Большая российская энциклопедия, 2019. 1617 с.
- 17.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 2021. 544 с.
- 18.Емельянова Е.Н. Школьная неуспеваемость: диагностика причин, «работа над ошибками». М. : Эксмо, 2020. 125 с.
- 19.Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. М. : Академия, 2023. 208 с.
- 20.Зак А.З. Формирование рефлексивных умений у младших школьников // Оригинальные исследования. 2019. Т. 9. № 5. С. 75-84.
- 21.Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2020. 384 с.
- 22.Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование примеров умственной деятельности и умственного развития учащихся. М. : Просвещение, 2020. 288 с.
- 23.Капляр В.В., Липилина Е.Ю. Организация и методы исследования рефлексивных умений у детей младшего школьного возраста // Студенческий форум. 2021. № 18-1 (154). С. 23-26.
- 24.Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М. : Просвещение, 2019. 159 с.
- 25.Климов Е.А. Психология, воспитание, обучение: учеб. пособие для вузов. М. : Юнити-Дана, 2020. 373 с.
- 26.Козлова В.А., Смирнова П.В. От развития исследовательских умений младшего школьника к становлению профессиональной рефлексии будущих педагогов // Nominum. 2023. № 2 (10). С. 61-72.

27. Колпакова А.Н. Личностное развитие и его оценка в образовательном учреждении: монография. СПб : Свое издательство, 2019. 163 с.
28. Коротаева Е.В. Методические рекомендации к обучению в начальной школе: учеб. пособие. М. : Директ-Медиа, 2021. 144 с.
29. Коротаева Е.В. Развитие рефлексивных умений у младших школьников: мифы и реалии // Традиции и инновации в педагогическом образовании. Сборник научных трудов VII Международной конференции. Екатеринбург, 2023. С. 171-176.
30. Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. М. : Просвещение, 2019. 318 с.
31. Матяш Н.В. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2020. 96 с.
32. Махаева Г.М., Шамхалова А.Э., Миназова В.М. Потенциал рефлексивных технологий в процессе обучения учащихся // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 225-228.
33. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь. Ростов-на-Дону, 2020. 540 с.
34. Новиков П.В. Рефлексивное развитие младших школьников как условие успешности обучения в школе // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 216-224.
35. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2021. 448 с.
36. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2021. 619 с.
37. Питюков В.Ю. Основы психологии. М. : СПЕКТРА, 2020. 528 с.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2023. 712 с.
39. Савельева М.Г., Маслова Е.В. Развитие рефлексивных способностей учащихся в обучении и воспитании. Научно-методическое пособие. Ижевск, 2023. 89 с.

- 40.Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М. : Академия, 2021. 576 с.
- 41.Слезкина В.С. Развитие рефлексивных умений и навыков у младших школьников в процессе учебной деятельности // В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 128-135.
- 42.Слепченко Д.И. Педагогические условия формирования рефлексивных умений младших школьников // Молодежь и образование XXI века. материалы XXI межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Ставрополь, 2023. С. 128-132.
- 43.Современный философский словарь. М. : Академический Проект, 2020. 823 с.
- 44.Сухова А.Ю., Гутник И.Ю. Проблема формирования рефлексивных умений младших школьников // Инженерное образование как ответ на вызовы общества - Формирование престижа профессии инженера у современных школьников. Сборник статей IX Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума. Санкт-Петербург, 2021. С. 279-283.
- 45.Фурсова Д.В., Алиева С.Р. О вопросе развития рефлексивно-аналитических умений у младших школьников в процессе обучения // Междисциплинарные исследования современности. Материалы XXXII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях. Ростов-на-Дону, 2021. С. 341-346.
- 46.Ходырева З.З. Педагогические условия развития рефлексивных умений младших школьников в учебном процессе // Ребёнок в языковом и образовательном пространстве. Сборник материалов XIV всероссийской студенческой научной конференции. Елец, 2024. С. 114-122.

- 47.Ширяева Т.А., Будняя О.Н., Сардалова Л.Р. Летний языковой лагерь как один из эффективных механизмов развития рефлексии у младших школьников // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3 (52). С. 406-410.
- 48.Шурупова А.С. Портфолио как метод формирования рефлексивных умений у учащихся 4 класса на уроках ИЗО // Современные проблемы и технологии инновационного развития образования. Материалы III Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. С. 254-257.

Приложение А

Характеристика блоков экспериментальной программы

Таблица А.1 – Характеристика блоков экспериментальной программы

Название блока	Содержание занятия	Объем, час	Педагогические задачи
Теория театра	1. Понятие о театре. 2. Специфика театрального искусства. 3. Режиссура, сценография и актерское мастерство.	15	1. Создание теоретического фундамента. 2. Понимание специфики актерского ремесла, как осознания своего Я и Другого. 3. Знакомство детей с понятием «игры в Другого»
История театра	1. История зарубежного театра. 2. История русского театра. 3. Современный театр.	10	1. Познакомить детей с тем, как менялось представление об актерской игре в зависимости от эпохи. 2. Познакомить детей с тем, как менялось представление о личности актера в зависимости от эпохи. 3. Дать представление об актерской рефлексии
Сценическая роль	1. Основы сценической речи. 2. Бытовая и сценическая речь. 3. Специфика сценической речи. 4. Грамотность речи. 5. Постановка сценической речи.	18	1. Научиться доносить свою мысль до других. 2. Научиться слышать себя и других. 3. Научиться выражать эмоциональный настрой речи.
Тематика	1. Язык тела. 2. Развитие пластики тела. 3.Выразительные возможности языка тела	20	1. Изучить язык тела. 2. Научиться выражать свои мысли языком тела. 3. Научиться понимать чужие мысли, выражаемые языком тела

Продолжение приложения А

Продолжение таблицы А.1

Название блока	Содержание занятия	Объем, час	Педагогические задачи
Танцы	1. История танца. 2. Классические танцы. 3. Современные танцы. 4. Техника танца.	18	1. Изучить язык танца. 2. Научиться выражать свои мысли языком танца. 3. Научиться понимать чужие мысли, выражаемые языком танца.
Постановочная работа	1. Разыгрывание этюдов. 2. Разыгрывание сцен из спектаклей. 3. Выбор спектакля. 4. Кастинг. 5. Репетиции.	60	1. Учиться оценивать других. 2. Учиться оценивать себя 3. Умение формулировать свои мысли. 4. Умение воспринимать критику и самокритику
Премьера	Презентация итогов работы.	4	Обобщение полученного опыта
Обсуждение постановки	Обсуждение результатов постановки и целью развития рефлексии.	2	Умение четко формулировать свои мысли, оценивать достижения и неудачи.
Итого: 147 часов			

Приложение Б

Тематический план экспериментальной программы

Таблица Б.1 – Тематический план реализации экспериментальной программы

Тема	Объем, час
Вводное занятие	2
История античного театра	2
Сценическая речь. Чтение отрывков из пьесы Шварца «Красная Шапочка»	2
Танцы. Современные танцы	2
Пластические этюды	4
Сценическая речь. Чтение стихов Пушкина	2
Разработка этюдов. Сцена из сказки «Тутта Карлсон, первая и единственная, Людвиг Четырнадцатый и другие»	4
История средневекового театра	2
Работа режиссера	3
Обсуждение сценариев	4
Танцы. Бальные танцы	2
Сценическая речь. Чтение отрывков из пьесы «Кошкин дом»	2
Работа над сценарием	2
Разработка этюдов. Сценки из сказки «Малыш и Карлсон»	8
Пластические этюды	4
Разработка этюдов. Сценки из сказки «Пеппи Длинный чулок»	6
История русского театра	2
Сценическая речь. Чтение отрывков из сказок Туве Янсонн	2
Танцы. бальные танцы	2
Пластические этюды	4
Выбор сценария	2
Репетиция	4
История театра девятнадцатого века	2
Обсуждение спектакля	2
Пластические этюды	4
Танцы. Современные танцы	2
Репетиция	4
Танцы	2
Рассказ об актерах. Просмотр и обсуждение видеофрагментов	2
Сценическая речь. Чтение отрывков из сказки «Путешествие Нильса с дикими гусями»	2
Танцы	2
Репетиция	4
Что такое кастинг?	2
Игра-кастинг	4
Танцы	2
Пластические этюды	4

Продолжение приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

Тема	Объем, час
Сценическая речь. Чтение отрывков из комедии «Клад для госпожи Стюкс»	2
Репетиция	4
Рассказ: структура театра	2
Рассказ «История современного театра»	2
Сценическая речь. Чтение отрывков из поэмы «Петрушка»	2
Репетиция	4
Пластические этюды	4
Танцы	4
Репетиция	4
Парные танцы	2
Сценическая речь. Чтение отрывков из сказок Пушкина	2
Репетиция	4
Танцы	2
Репетиция	4
Сценическая речь. Чтение отрывков из пьесы «Питер Пэн и Венди»	2
Репетиция	4
Генеральная репетиция	4
Спектакль по книге А. Вестли «Папа, мама, бабушка, восемь детей и грузовик»	3
Обсуждение спектакля	2