

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра теории и методики воспитания культуры творчества

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите:
зав. кафедрой Новоселов С.А.

дата

подпись

Исполнитель:
Суворова Ксения
Александровна,
Обучающийся ПТК-1601z
группы

подпись

Научный руководитель:
Бывшева Марина Валерьевна,
канд. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	12
1.1. Понятие рефлексии и особенности ее развития в младшем школьном возрасте	12
1.2. Понятие об учебно-творческой деятельности и ее значение для формирования рефлексии младших школьников	25
1.3. Педагогические подходы к формированию рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности	37
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
2.1. Изучение особенностей развития рефлексии младших школьников на начальном этапе опытно-поисковой работы	51
2.2. Проектирование учебно-творческой деятельности для формирования рефлексии младших школьников	64
2.3. Итоги опытно-поисковой работы по теме исследования	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	101
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется необходимостью обеспечения непрерывного развития ребенка в период детства, что отражено в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов для всех уровней образования. Сегодня, как подчеркивается в образовательном стандарте общего образования, главной задачей учителя является формирование у учащихся умения учиться, а значит формировать и развивать учебные действия, в состав которых входит рефлексия, которая является новообразованием младшего школьного возраста.

Проблема развития рефлексии является одной из важнейших в психологии и педагогике. Изучение рефлексии деятельности, динамики ее развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов развития ребенка как личности и субъекта деятельности.

Рефлексию обычно понимают, как важнейшую характеристику сознания, вид самопознания. Основы изучения рефлексии детей и условий ее развития были заложены в 1920-30 гг. в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Позднее такие психологи как Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др. указывали, что рефлексивное исследование человеком самого себя оказывается возможным вследствие выхода субъекта во внешнюю позицию по отношению к себе и к собственной деятельности. Рефлексия как бы останавливает, фиксирует процесс деятельности. Она обеспечивает субъекту контроль и регулировку в системе «человек – жизненные ситуации», выводя человека из непосредственного сиюминутного временного пространства в прошлое с целью анализа, происходящего со стороны, извне.

К настоящему времени имеются отдельные теоретико-практические исследования, раскрывающие различные аспекты рефлексии: рефлексия как осознание (Н.И. Гуткина, А.Н. Леонтьев, Е.И. Рогов, И.Н. Семенов,

Е.В. Смирнова, Б.С. Волков, С.Ю. Степанов и др.); рефлексия как когнитивный акт (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.); соотношение рефлексии и творчества (Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и др.); связь рефлексии и общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева и др.); рефлексия в структуре личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова и др.).

Важно отметить, что полученные теоретико-практические данные позволяют рассматривать рефлексия как феномен динамический, который начинает складываться в детском возрасте и при условии обучения и воспитания. В образовательном процессе можно выделить три сферы существования рефлексии: мышление, коммуникация и самосознание. В первых двух сферах механизм развития рефлексии у детей – формирование в специально созданной среде, а в сфере «самосознание» – это механизм «вращения», так как взрослый лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии.

Несмотря на то, что в экспериментальных исследованиях доказана возможность развития рефлексии у младших школьников как центрального психологического новообразования возраста, в настоящее время имеются лишь единичные методические разработки по ее формированию, что в целом затрудняет реализацию задачи формирования умения учиться.

Согласно работам В.И. Андреева, А.М. Матюшкина, А.П. Нечаева, М.М. Поташника и др. учебно-творческая деятельность рассматривается как целенаправленная деятельность ребенка в образовательной ситуации, которая направлена на решение учебных задач с применением перспективных способов деятельности (приемов и действий) созидательно преобразующих учебный материал, в результате которой происходит развитие метапредметных компетенций и личностных качеств младшего школьника, обеспечивающих в целом творческое начало в деятельности ребенка. На основании анализа и обобщения исследований Н.А. Воробьева,

А.М. Матюшкина, М.В. Тарановой, З.М. Тимофеевой, П.И. Пидкасистого, можно заключить, что компоненты учебно-творческой деятельности в целом идентичны структурным компонентам самой деятельности: субъект и предмет деятельности, ее мотив, цель, средства, результат. Следовательно, именно учебно-творческая деятельность в младшем школьном возрасте обладает высоким потенциалом для развития рефлексии обучающихся.

Несмотря на то, что в экспериментальных исследованиях доказана возможность развития рефлексии у младших школьников как центрального психологического новообразования возраста в учебно-творческой деятельности, в настоящее время имеются лишь единичные методические рекомендации по организации учебно-творческой деятельности как средства развития рефлексии у детей младшего школьного возраста.

Актуальность данного исследования позволила обозначить следующие **противоречия:**

– между социально-экономической потребностью общества в развитии механизмов рефлексии деятельности и поведения человека и отсутствием теоретических разработок для применения в начальном общем образовании с целью формирования рефлексии как психологического новообразования младшего школьного возраста;

– между существующими подходами к организации образовательного процесса на уровне начального общего образования и изменившимися задачами образования, предполагающими поиск новых принципов, форм и методов работы, обогащающих развитие детей, в том числе путем формирования у них рефлексии;

– между возможностями использования учебно-творческой деятельности, позволяющей концентрировано обеспечить развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста и отсутствием специальных рекомендаций по организации учебно-творческой деятельности на уровне начального общего образования.

Проблема исследования заключается в выявлении путей организации учебно-творческой деятельности для формирования рефлексии у детей младшего школьного возраста.

Все вышеизложенное обусловило выбор темы исследования: **«Формирование рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности».**

Объект исследования: процесс формирования рефлексии младших школьников.

Предмет исследования: содержание и способы организации учебно-творческой деятельности младших школьников для формирования у них рефлексии.

Цель работы: разработка и применение на практике специальной программы по формированию рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности.

Гипотеза исследования: формирование рефлексии у детей младшего школьного возраста будет протекать интенсивно при включении их в учебно-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 способностей.

Исходя из цели и гипотезы работы, были поставлены следующие **задачи исследования:**

- выполнить анализ и обобщение научной информации для раскрытия феномена рефлексии и особенностей ее развития в младшем школьном возрасте;
- уточнить содержание понятия об учебно-творческой деятельности в соответствии со спецификой развития рефлексии у детей младшего школьного возраста;
- выявить и обосновать критерии и уровни, характеризующие развитие

рефлексии у детей младшего школьного возраста, отобрать диагностические методики, позволяющих наблюдать ее динамику;

– разработать и апробировать на практике специальную программу для организации учебно-творческой деятельности, обеспечивающей развитие рефлексивных способностей детей младшего школьного возраста.

Теоретико-методологической базой исследования являются:

– отечественные и зарубежные научные труды по вопросам исследования феномена рефлексии (Л.С. Выготский, И.М. Войтик, И.Н. Семенов);

– психолого-педагогические исследования по вопросам формирования рефлексии в младшем школьном возрасте (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.А. Цукерман, Б.С. Волков, В.И. Слободчиков, Ю.В. Епимахина);

– теоретико-практические работы, раскрывающие возможности учебно-творческой деятельности для формирования рефлексии (С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, А.Б. Воронцов, А.В. Карпов, И.М. Скитяева, З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева).

Методы исследования:

– теоретические, в том числе изучение и анализ научной литературы (психологической, педагогической, учебно-методической и справочной);

– эмпирические, в том числе наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, количественный и качественный анализ полученных данных.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 18 г. Екатеринбурга с участием 20 обучающихся 4 класса.

Этапы проведения исследования

Диссертационное исследование осуществлялось в период с 2016 по 2018 гг. в три этапа.

На первом этапе (2016-2017 гг.) производился анализ психологической, педагогической, программно-методической литературы по проблеме исследования. Изучалась степень разработанности проблемы, традиционный

и инновационный опыт по развитию рефлексии младших школьников; анализировалось содержание начального школьного образования в контексте развития рефлексивных способностей детей. Были сформулированы цель, гипотеза, задачи исследования, а также проектировался порядок выполнения опытно-поисковой работы, производился подбор и оформление методик для диагностики уровня развития рефлексии детей.

На втором этапе исследования (2017-2018 гг.) проводился начальный и формирующий этапы опытно-поисковой работы. В процессе начального этапа была проведена педагогическая диагностика рефлексии младших школьников для выявления ее особенностей и степени развитости. В процессе формирующего этапа опытно-поисковой работы проводилась проверка эффективности разработанной программы театральной деятельности для развития рефлексии у школьников

На третьем этапе (2018 г.) были подведены итоги опытно-поисковой работы. Проведена итоговая диагностика развития рефлексии у младших школьников. Выполнен анализ эффективности используемой программы на основе сопоставления результатов начальной и итоговой диагностики. Систематизировались и обобщались результаты исследования, оформлялся текст диссертации. Основные результаты работы представлены в публикациях и на научно-практических конференциях.

Элементы **научной новизны** исследования включают следующие аспекты:

– на основе обобщения психолого-педагогических исследований показано, что основными критериями выявления рефлексии в младшем школьном возрасте являются: построение нового образа (личностная рефлексия), взаимодействие участников (коммуникативная рефлексия), участие в коллективной деятельности (кооперативная рефлексия);

– уточнено понятие «учебно-творческая деятельность детей младшего школьного возраста» и определена ее структура применительно к сфере начального общего образования;

– разработана специальная программа формирования рефлексии у детей младшего школьного возраста на основе учебно-творческой деятельности на художественно-образном материале в театральной студии.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении научных основ развития рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности: сущности, содержания, структуры и основных компонентов ее развития, возможностей учебно-творческой деятельности для развития рефлексии; в выявлении критериев, позволяющих проводить оценку формирования рефлексии в младшем школьном возрасте; в теоретическом обосновании содержания и структуры специальной программы для формирования рефлексии на основе учебно-творческой деятельности на художественно-образном материале в театральной студии.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– составлен набор диагностических методик, позволяющий проводить диагностику формирования рефлексии у детей младшего школьного возраста, который включает методики для изучения трех критериев в составе рефлексивных способностей: построение нового образа (личностная рефлексия), взаимодействие участников (коммуникативная рефлексия), участие в коллективной деятельности (кооперативная рефлексия);

– для применения в образовательном процессе во внеурочное время разработана специальная программа формирования рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, организуемой на художественно-образном материале в театральной студии.

– представлены методические рекомендации по проведению занятий, направленных на формирования рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, организуемой на художественно-образном материале в театральной студии.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования обеспечиваются общим методологическим подходом к разработке теоретической концепции исследования, корректным

использованием комплекса апробированных методов, соответствующих предмету и задачам исследования, целенаправленной опытно-экспериментальной работой.

На защиту выносятся следующие положения:

– рефлексия в младшем школьном возрасте – это способность школьника осмыслить причинно-следственные связи окружающих его явлений и процессов, осознать специфику своей личности и свое место в мире;

– рефлексия в младшем школьном возрасте включает три значимых компонента рефлексивных способностей: построение нового образа (личностная рефлексия), взаимодействие участников (коммуникативная рефлексия), участие в коллективной деятельности (кооперативная рефлексия);

– учебно-творческая деятельность – это общение между учителем и учащимся, в ходе которого последние усваивают опыт творческой деятельности; учебно-творческая деятельность характеризуется направленностью на решение системы нестандартных задач, наличием неопределенности в отношении новых знаний и на их основе способа решения задачи; связана с созданием субъектом новых знаний;

– рефлексия в младшем школьном возрасте интенсивно формируется в учебно-творческой деятельности, которая строится на художественно-образном материале, который рассматривается как основа для ценностно-смыслового диалога учителя как воспитателя и воспитанника, направленного на развитие самоанализа, самопонимания, самооценки, рефлексивных оценок ребенком своего поведения в различных ситуациях;

– для организации учебно-творческой деятельности, обеспечивающей формирование рефлексии в младшем школьном возрасте эффективно применять художественно-образную, в частности, театральную деятельность, которая организуется по специальной программе, включающей краткое изложение содержания материала, а также систему методов и приемов,

комплементарных учебно-творческой деятельности, построенной на материале театрального искусства.

Результаты исследования были внедрены в образовательный процесс МБОУ СОШ № 18 г.Екатеринбурга и представлены в 2 статьях, опубликованных в сборниках научных трудов (Москва 2016, Екатеринбург 2018).

Структура работы:

Диссертация изложена на 113 страницах и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Текст диссертации содержит 4 таблицы и 20 рисунков. Список литературы содержит 75 наименований. В приложениях представлены материалы методического и иллюстративного характера, связанные с отдельными положениями диссертации, а также тексты статей и тезисов, опубликованных автором по теме диссертации.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Понятие рефлексии и особенности ее развития в младшем школьном возрасте

Формирование рефлексии в учебно-творческой деятельности у учащихся младшего школьного возраста, является актуальным научно-практическим направлением. Этот вопрос требует определения особенного, специфичного в осуществлении рефлексии для достаточно специфичной категории субъектов учебно-творческой деятельности.

Рефлексия (позднечеч. – «обращение назад») – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека [12, с. 67].

Рефлексия как форма познания есть не только оценочная, но и эвристическая способность человека – она выступает как источник нового знания (творящей информации).

Рефлексия стала проблемой особого осмысления еще в древнегреческой философии. Сократ выдвинул на первый план задачу самопознания, предмет которого – духовная активность в ее познавательной функции, осознании человеком собственной Божественной сущности.

У Платона и Аристотеля мышление и рефлексия понимаются как атрибуты Божественного разума, в котором обнаруживается единство мыслимого и мысли [16, с. 69]. Подобное понимание рефлексии перешло через неоплатонизм в средневековую философию, где рефлексия понималась как отраженная в логосе миротворческая активность Божества, самовыражение его «умной энергии».

В эпоху нового времени рефлексию связывали с проблемами философского обоснования научных знаний. У Декарта рефлексия выступает в качестве способа постижения непосредственно достоверных основоположений сознания. Кант трактовал подлинную рефлексию как отнесение знаний и представлений к соответствующим познавательным способностям: рефлексия определяет источники познания (рассудок или чувственное созерцание), которые формируют понятия или представления [17, с. 45].

Позже Дж. Локк высказал свое представление о рефлексии, понимание которой все еще оставалось ограниченным, поскольку она представлялась как особый источник знания, основанный на внутреннем опыте.

Лейбниц, критикуя различие внешнего и внутреннего опыта у Локка, определял рефлексию как «внимание, направленное на то, что заключается в нас» и подчеркивал существование в душе изменений, которые происходят без сознания и рефлексии. В рефлексии он усматривал способность, которой нет у животных, и проводил различие между восприятием-перцепцией и апперцепцией-сознанием, или рефлексивным познанием внутреннего состояния монады [57, с. 60].

Кант рассматривал рефлексию в связи с исследованием оснований познавательной способности, априорных условий знания и толковал ее как неотъемлемое свойство «рефлектирующей способности суждения». Если определяющая способность суждения выступает, когда под общее подводится частное, то рефлектирующая способность нужна в том случае, если дано только частное, а общее еще надо найти. Именно благодаря рефлексии производится образование понятий. Рефлексия «не имеет дела с самими предметами, чтобы получать понятия прямо от них», она есть «...осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено» [37, с. 17].

Итак, рефлексия – размышление личности о самой себе, когда она вглядывается в сокровенные глубины своей внутренней духовной жизни. Самосознание тесно связано с феноменом рефлексии, как бы расширяя его смысловое. Самосознание сближается с рефлексией, с самоосознанием.

А.Г. Спиркин считает, что «осознание субъектом своей психической деятельности может осуществляться на разном уровне: от глубокого и ясного самосознания до смутного и неопределенного понимания того, что происходит в «душе». Самосознание тесно связано с рефлексией, где оно поднимается на уровень теоретического мышления. Самосознание, будучи и самосознанием, и самоотношением, и самооценкой, формируется на определенном уровне развития личности под влиянием социального образа жизни» [47, с. 76].

Таким образом, рефлексия как понятие философского дискурса, характеризует форму теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека.

Апелляция к философским источникам не снимает проблемы выявления собственно психологической специфики рефлексии.

Обращение к истории психологии показывает, что понятие рефлексии в ней далеко не ново. Оно встречается уже в первых психологических исследованиях мышления, и в частности в теоретических и экспериментальных работах интроспекционистов, которые относятся к XIX веку [21, с. 71]. Однако их отношение к рефлексии неоднозначно и весьма противоречиво. Рассматривая вслед за философами рефлексия в гносеологическом аспекте, т. е. как способ научно-психологического познания, представители психологии сознания (В.Вундт, У. Джеймс) в то же время старались отделить от нее предмет собственного психологического исследования как от искажающей естественность психических процессов. С

этой точки зрения рефлексия рассматривалась не как особая активность сознания человека, а как процедура самонаблюдения и категория сознания.

А.В. Карповым рефлексия трактовалась, например, как интеллектуальная деятельность теоретизирования или обобщения, которая, по мнению интроспекционистов, скорее навязывается сознанию логической культурой рассуждения, чем выражает сущностные свойства и механизмы самого сознания [26, с. 18]. Именно на этом основании рефлексия в качестве аспекта такого научного предмета психологического изучения, как сознание, исключалась интроспекционистами из их экспериментальных исследований. Итак, согласно первой тенденции, в психологии сознания рефлексия рассматривалась интеллектуалистически, так как заимствовалась в виде гносеологического определения непосредственно из философии без необходимой теоретической проработки.

В понимании В. Вундт и В. Джемс трактовка рефлексии восходит к понятиям апперцепции и внимания, которые отражают реальность активности индивидуального сознания по отношению к представленным в нем феноменологическим данностям. Однако сама активность при этом понималась ограниченно, т. е. функционалистски (рефлексия как внимание или апперцепция рассматривалась в качестве функции сознания). Согласно такой точке зрения рефлексия могла преобразовывать лишь отдельные элементы сознания или его внутренние процессы, но никоим образом не само сознание в целом. Так, Э.Б. Титчинер, обобщив в своем учебнике психологии представления о сознании Джона Локка, пишет, что для него «сознание есть... нечто большее, чем душа, оно есть восприятие того, что происходит в собственной душе человека» [17, с. 45], и противопоставил им свое понимание сознания. «Говорить о сознании, как о самовосприятии души, не только нет никакой необходимости, но это даже вводит в заблуждение... – заявил Э.Б. Титчинер, – так как благодаря ему мы приписываем душе личный характер вместо того, чтобы смотреть на нее как на поток процессов. Мы будем считать сознание равнозначным душе» [17, с. 48]. Таким образом

интроспекционизм полностью размежевался с возможностью личностной трактовки рефлексии. Абстрагировавшись от рассмотрения личности как целостного «я» с присущими ему смысловыми и неосознаваемыми образованиями, интроспекционизм ограничился тем самым изучением экспериментально-ситуативной стороны сознания человека.

В конце XIX – начале XX в. в исследованиях интроспекционистов рефлексия как самостоятельная продуктивная активность испытуемых, не фиксируемая ими в самоотчетах и не поддающаяся прямому контролю экспериментатора, тщательно изолировалась с помощью всевозможных методических приемов. К последним относились, например, требование ретроспективности самонаблюдения, его исполнение отдельными порциями, специальное обучение способам интроспекции и т. п. Особенно значительно это направление проявилось у представителей структурно-аналитического направления .

Рефлексия как особая форма личностной активности субъекта в виде осмысления учитывалась интроспекционистами, но лишь в отрицательном плане. Это связано с тем, что в силу натуралистических установок их подхода рефлексия, не выделялась как специальный, теоретически проработанный предмета изучения, а существовала только как метод самонаблюдения. Ограничив область предмета психологии только сознаваемыми человеком познавательными процессами и тем самым предопределив интеллектуалистическую направленность общепсихологических работ (в частности, исследований по психологии продуктивного мышления), интроспекционисты задали тенденцию к вытеснению рефлексии из сферы интересов психологии вообще [22, с. 70]. данная тенденция достигла своей вершины в период развития позитивистской психологии, когда психологи старались построить критическую оппозицию к достижениям интроспективной психологии, причем не всегда оправданную и конструктивную.

Г. Я. Розен, обобщая обзор зарубежных исследований, посвященных тематике самонаблюдения, подчеркивает, что «общий итог дискуссии говорит о все большем признании интроспекции (самонаблюдения) в качестве одного из методов исследования психических явлений» [51, с. 52].

Заметно оживление интереса психологов и к проблематике рефлексии. Таким образом, сейчас назрела необходимость в разработке понятия «рефлексия» в психологическом контексте, особенно в связи с указанной ранее актуальностью личностного подхода к изучению психических явлений, и в частности к творческому мышлению.

Таким образом, углубление в изучении феномена рефлексии различными научными направлениями в психологии привело к пониманию того, что рефлексия, к примеру, в социальной психологии проявляется в форме самосознания и осознания себя в обществе, т. е. понимание того, как индивид воспринимается и оценивается другими индивидами или социальными группами и наоборот. Такой процесс рефлексии признается психологами сложным, поскольку включает, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов:

- 1) сам субъект, каков он есть в действительности;
- 2) субъект, каким он видит себя;
- 3) субъект, каким он видится другому, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта [56, с. 81].

Современное психолого-педагогическое сообщество применяет рефлексия в качестве механизма развития и саморазвития личности, что, очевидно, привело к разработке технологий ее развертывания. Сегодня рефлексия изучается не только психолого-педагогической наукой, открывая ее новые возможности, но и применяется в качестве инструмента и механизма развития личности, деятельности, управления деятельностью, осуществления процесса прогнозирования и пр.

Исследователями отмечается, что рефлексия вырабатывает способность к самоанализу, анализу объективной действительности, хода и

результатов деятельности что оказывает влияние на формирование успешной жизненной стратегии человека. Значит, рефлексию стоит рассматривать как некий универсальный механизм развития и саморазвития личности, оказывающий влияние на качество осуществляемой его жизнедеятельности. Она расширяет возможность извне влиять на развитие личности и формировать у нее внутренний механизм саморазвития [20, с. 87].

По утверждению Г. Щедровицкого, рефлексия проявляется как осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения. Ученый рассматривал рефлексию в контексте деятельности, выделяя при этом два ее аспекта:

- 1) рефлексия, как процесс и особая структура в деятельности;
- 2) определение рефлексии как принципа развертывания схем деятельности [68, с. 36].

Таким образом, Г. Щедровицкий расширил представление о рефлексии, как о механизме осуществления, развертывания и развития деятельности. Такое понимание подводит к возможности формирования рефлексии в учебно-творческой деятельности.

Формирование и развитие рефлексии представляет собой долгий и неоднозначный процесс. При этом уровень развития рефлексии, сформированной целенаправленно, на много выше, чем в случае её самопроизвольного становления и развития. Динамичное становление рефлексии происходит в младшем школьном возрасте, что обусловлено формированием в образовательной ситуации учебной деятельности как особой сферы саморазвития личности.

Рефлексия важна для формирования личности проявляющей себя в деятельности и дает возможность преобразовывать окружающий мир, изменяя деятельность. для этого человеку важно приобрести знания, умения и навыки, освоить общие способы мыслительной деятельности, преобразования мира. Младший школьник впервые учится обобщенно осваивать правила изменения мира, начинает делать это умственным плане. В

учебной деятельности рефлексия помогает преобразовывать мир, помогает выявлению уровня взаимодействия между участниками педагогического процесса, является условием продуктивного общения педагога и воспитанника, формирует в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, определяет направленность и целевые установки деятельности, побуждает учащегося к корректировке своей деятельности, осуществляемого взаимодействия

В периодизации детства, основная схема которой была разработана Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным, отмечается, что формирование учебной деятельности происходит у детей от шести до десяти лет [9;22;70]. На этой основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование); в этом возрасте у детей формируются также потребность и мотивы учения.

Из анализа научной литературы было выявлено, что поступление ребенка в школу является переломным периодом в его жизни. У ребенка возникает осознание собственного ограниченного места в системе отношений с взрослыми, стремление к осуществлению общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности. Ребенок начинает ясно осознавать возможности своих действий, он начинает понимать, что не все может. Таким образом, складывается момент изменения самосознания ребенка на основе осознания себя в новой социальной ситуации. Говоря о самосознании, нередко имеют в виду понимание собственных личностных качеств. В данном случае речь идет об осознании ребенком своего места в системе общественных отношений.

Поступление в школу знаменует собой начало нового этапа жизни ребенка, когда он приступает к систематическому обучению, значительно влияющему на развитие его интеллектуальной сферы, от развития которой прямо зависит характер становления рефлексии [56, с. 61].

Еще Л.С. Выготский отмечал, что в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие интеллекта. Изменение типа мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы [13, с. 85].

Взрослея, ребенок обычно мыслит конкретными категориями. Затем происходит переход к стадии формальных операций, которая связана с определенным уровнем развития способности к обобщению и абстрагированию. Если учащиеся 1–2-го класса выделяют, прежде всего, внешние признаки, представляющие действие объекта (что он делает) или его назначение (для чего он), то к 3–4-му классу школьники уже начинают опираться на знания и представления, которые сложились в процессе обучения. Мышление младшего школьника в своем развитии идет от анализа отдельного предмета, явления к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Последнее является важной предпосылкой к пониманию и осмысливанию школьником явлений окружающей его жизни.

Согласно исследованиям, учащиеся могут испытывать особенные трудности в осмысливании причинно-следственных связей. Младшему школьнику легче устанавливать связь от причины к следствию, чем от следствия к причине. Объясняется это просто: от причины к следствию устанавливается прямая связь, рассмотрение же фактов в обратном порядке требует анализа самых разных причин, что ребенку чаще всего еще не под силу [59, с. 81].

Специальные исследования рефлексии младших школьников были выполнены В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман [62, с. 82]. Согласно их позиции рефлексия принято считать одной из важнейших способностей, которая как целостное образование начинает складываться в младшем школьном возрасте. Проектируемая норма, итог начального образования – это ребенок, обучающий самого себя с помощью взрослого, учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, готов ответить себе на два вопроса:

а) «Я могу или я не могу решить эту задачу?»;

б) «Чего мне не хватает для ее решения?». Узнав, чего именно он не знает, учащийся 9–10 лет может обратиться к учителю не с жалобой «А у меня не получается!...», а с конкретным вопросом на определенную тему или способ действия. Центральным психологическим механизмом подобного поведения, учащегося является определяющая рефлексия как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею).

По данному вопросу известна позиция Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [71, с. 50]. Они определили в качестве основного вектора развития школьников овладение общими способами действия, которые позволяют ребенку решать широкие классы задач. Несколько позднее это было осмыслено как развитие теоретического мышления. Его главная характеристика – рефлексивность: возможность человека не только решать задачи, но и осознавать способы совершенных действий, их основания и границы их применимости, с критикой относиться к процессу своего действия и полученным результатам.

Интересны результаты исследования Г.А. Цукерман, которые показывают, что рефлексия младших школьников в учебной деятельности переходит от интерпсихической формы в интрапсихическую, субъектом рефлексии является сначала класс, затем – группа учащихся, затем – учащийся. В этом случае модель становления учебной рефлексии младшего школьника представлена следующими стадиями:

- 1) стадия становления коллективной рефлексии,
- 2) стадия становления групповой рефлексии,
- 3) стадия становления индивидуальной рефлексии [62, с. 97].

В работах А.Б. Воронцова, выполненных в логике деятельностного подхода, предложены ориентиры изучения особенностей учебной рефлексии младших школьников: умение обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; умение указать в неопределённой

ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия; умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной; умение оценивать себя самостоятельно, оценка другими людьми и как соотносятся эти представления между собой. Данные критерии связаны между собой и не заменяют друг друга [51, с. 52].

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов различают два уровня рефлексии: формальную и содержательную.

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, именно младший школьный возраст выступает главным периодом детства, в котором учебная деятельность становится ведущей, то есть в процессе которой основными приобретениями, характеризующими данный возраст, являются формирование свойств личности ребенка и основных психических процессов. Именно в младшем школьном возрасте освоение учебной деятельности определяет развитие ребенка, именно в ней формируются основы теоретического мышления с соответствующими способностями к анализу, рефлексии и планированию [70, с. 71].

Согласно Д.Б. Эльконину, любое действие может опираться на два уровня оснований (понимаемых как условия, определяющие его выполнение): внешние и внутренние основания. Соответственно, уровень рефлексии – формальный или содержательный – различается в зависимости от оснований, на которые ориентируется младший школьник при выполнении действия. Если основания характеризуются как ситуативные, внешние, то речь, разумеется, идет о формальной рефлексии, если обобщенные существенно, внутренне – о содержательной. Например, если рассмотрение детьми младшего школьного возраста оснований собственных действий производится с намерением «вскрыть», как то или иное действие выполняется, что конкретно требуется сделать для его выполнения, то в подобном случае ребенком осмысливаются основания лишь действия данного, частного, конкретного. Подобный уровень рассмотрения

собственных действий называется формальной рефлексией. На данном уровне отражается некоторая зависимость действий от частных условий их выполнения [70, с. 127]. Однако если рассмотрение детьми младшего школьного возраста оснований собственных действий имеет направленность на обнаружение причины выполнения определенного действия определенным способом, а также причины успешного выполнения этого действия в различных условиях, тогда речь идет об ином уровне рефлексии. Такой тип рефлексии характеризуется как содержательный, поскольку в нем происходит отражение зависимости отдельного действия от общих и существенных условий его выполнения.

Возраст 7-11 лет по-своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, становится доминирующей функцией. Учебная деятельность и формирующиеся в ней основные психические новообразования становятся ведущими факторами не только для интеллектуальной сферы, но и для всей личности ребенка, определяя пути и специфику их развития. Таким образом, у младшего школьника появляются интеллектуальные механизмы осуществления рефлексии.

В младшем школьном возрасте рефлексия формируется преимущественно при выполнении учащимися таких учебных действий, как контроль и оценка. Если учителем организована рефлексия данных действий по отношению к ситуативным основаниям действий, то у учащихся в основном формируется формальный уровень рефлексии. Напротив, если учитель вместе с учеником контролируют, оценивают соответствие выполняемых учебных действий исходным основаниям, существенным условиям их выполнения, то тогда у учеников формируется содержательная рефлексия.

Соотношение двух уровней рефлексии и действий контроля и оценки, согласно Д.Б. Эльконину, позволяет моделировать экспериментальные

ситуации, которые определяют, какой уровень рефлексии был осуществлен при выполнении учащимся учебных действий. Если предложить младшему школьнику выполнить несколько однородных учебных действий, при этом в разных конкретных условиях, то возможно определить уровень рефлексии в зависимости от предмета контроля в выполненных действиях [70, с. 85].

В. В. Давыдов называет рефлексией «умение учащихся выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные способы учебной деятельности, особое умение оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой учебной деятельности» [18, с. 72].

В.В. Давыдов подчеркивает то, что рефлексия выступает необходимой составляющей учебной деятельности, ответственной за само формирование и развитие деятельности учения. В основе осуществления рефлексии, ее механизмов понимания и осознания лежат операции второго порядка - когда человек начинает действовать спонтанно, выходя за границы и рамки своего собственного замысла, тем самым, преодолевая и нормативное представление собственно действия.

Н. Ф. Талызина определяет рефлексю как «умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность» [57, с. 62].

Л. М. Фридман отмечает, что «пригодность к деятельности» предполагает наличие:

- положительного отношения к данной деятельности, перерастающей со временем в увлеченность;
- трудолюбия, организованности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости;
- соответствующих психических состояний;
- фонда соответствующих знаний, умений и навыков;
- определенных индивидуально-психологических способностей [61, с. 73].

Таким образом, анализ и обобщение исследований по вопросу становления рефлексии в младшем школьном возрасте позволили выявить связь динамики формирования учебной и познавательной деятельности и самопознания. В связи с этим на первый план выступает формирование учебной рефлексии, которая становится центральным образованием рефлексивной культуры младшего школьника. Учебная рефлексия с одной стороны зависит от особенностей познавательных функций (память, внимание, мышление) младшего школьника, а с другой стороны – обеспечивает их дальнейшее развитие. Основным содержательным полем формирования учебной рефлексии выступает учебный материал и деятельность по его освоению, как в коллективной, так и в индивидуальной форме. Соответственно основными критериями формирования учебной рефлексии в младшем школьном возрасте стоит рассматривать переживания ребенка по поводу учебной работы, его оценку понимания содержания изучаемого материала и результата собственной деятельности.

1.2. Понятие об учебно-творческой деятельности и ее значение для формирования рефлексии младших школьников

Творческое обучение своими истоками уходит в XVII в. Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци считал, что одной из главных составляющих образования есть гармоничное развитие всех природных сил и способностей человека и понимал обучение как творчество самого учащегося, приобретение знаний на основе саморазвития и самостоятельности [59, с. 91].

В дальнейшем его мысль продолжил немецкий педагог А. Дистервег, считая, что, если в учителе есть творческое начало, то он сможет успешно обучать и воспитывать у учащегося самостоятельность по овладению основными истинами [44, с. 66]

Середина XX века предзнаменует интенсивное обращение к проблеме учебно-творческой деятельности. Исследованием проблем учебно-

творческой деятельности занимались многие ученые (В.И. Андреев, А.М. Матюшкин, А.П. Нечаев, М.М. Поташник и др.).

Под учебно-творческой деятельностью понимается:

1. Отношение субъекта деятельности к своему труду (удовлетворенность работой, стремление к самостоятельности в её выполнении; положительная мотивация в ходе её решения) и процесс решения творческих задач (самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний, умений, способов деятельности в новой ситуации, видение проблемы, видение новой функции известного объекта).

2. Деятельность, в которой творчество как доминирующий компонент входит в структуру либо её цели, либо способов.

3. Результат и одновременно важное условие дальнейшего развития личности, развития её творческого потенциала [60, с. 55].

В контексте учебно-творческой деятельности является образовательной. Творческая образовательная деятельность наряду с отождествленными понятиями творческой научной деятельностью, творческой технической деятельностью и др. является вариацией творческой деятельности.

Согласно мнению В.И. Андреева: «Учебно-творческая деятельность – это один из видов учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, осуществляемый преимущественно в условиях применения педагогических средств косвенного или перспективного управления, ориентированных на максимальное использование самоуправления личности, результат которой обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и, особенно, её творческих способностей» [1, с. 42].

Учитывая специфику учебной деятельности, и исходя из сущности творческого обучения, под учебно-творческой деятельностью детей младшего школьного возраста будем понимать деятельность, направленную на освоение знаний, умений, навыков, а также на решение творческих

учебных задач, являющихся средствами образовательной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых личностных качеств и компетенций.

Под учебно-творческой деятельностью в младшем школьном возрасте будем понимать целенаправленную деятельность ребенка в образовательной ситуации, направленную на решение учебных задач с применением перспективных способов деятельности (приемов и действий) созидательно преобразующих учебный материал, в результате которой происходит развитие метапредметных компетенций и личностных качеств младшего школьника, обеспечивающих в целом творческое начало в деятельности ребенка.

Проанализировав ряд исследований по проблеме учебно-творческой деятельности (Н.А. Воробьева, А.М. Матюшкин, М.В. Таранова, З.М. Тимофеева, П.И. Пидкасистый), можно заключить, что компоненты учебно-творческой деятельности в целом идентичны структурным компонентам самой деятельности: субъект и предмет деятельности, ее мотив, цель, средства, результат. Вместе с тем, отличие структуры учебно-творческой деятельности состоит в том, что она протекает в специально созданных условиях, представленных образовательными ситуациями, в которых применяются педагогические средства, обеспечивающие достижение школьниками результата решения учебных задач, обладающего субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности обучающегося.

В связи с этим структуру учебно-творческой деятельности может быть представлена вслед за З.М. Тимофеевой следующими основными компонентами:

- 1) мотивы;
- 2) цели;
- 3) содержание деятельности;
- 4) информационная основа и образовательная среда деятельности;

5) результат [63, с. 109].

Поясним выделенные компоненты данной структуры.

1. Мотив – это важное связующее звено между потребностью и объектами ее удовлетворения. При большом количестве подходов к понятию мотива нет единого мнения. Отметим, что понятие «мотив» психологи относят либо с потребностью (А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн). Мотивом учебно-творческой деятельности является потребность в саморазвитии и самореализации. Самореализация – в иерархии потребностей А. Маслоу – высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Человек, стремящийся к самореализации, в большей степени живет в реальном мире, чем в мире абстрактных идей или стереотипов [43, с. 78]. Осознание своих талантов и способностей в креативной педагогической деятельности, побуждает потребность реализовать их. Мотив саморазвития побуждает младшего школьника осуществлять работу над собой и развиваться. Саморазвитие – это «движение вперед», ожидание, прогнозирование новых радостных ощущений и впечатлений.

2. По мнению А.Н. Леонтьева системообразующей характеристикой учебно-творческой деятельности является цель. Цель – это представляемый или мыслимый результат деятельности. Цели учебно-творческой деятельности подразделяются на внешние и внутренние. Внутренние цели имеют субъективный характер и ставятся обучаемым самостоятельно или с помощью преподавателя. Внешние цели определяются только преподавателем.

3. Информационная основа учебно-творческой деятельности состоит из: учебно-методической, учебной, методической литературы; информационно-коммуникационной базой и др., которые в той или иной степени способствуют развитию креативного потенциала, т.е. имеют креативную ориентацию.

4. Действия обучаемых, направленные на выполнение творческих учебных задач могут быть как внешние (с участием двигательного аппарата и органов чувств), так и внутренние (умственные). Решение учебно-творческих задач – это и есть осуществление учебно-творческой деятельности.

5. Образовательный продукт – это результат учебно-творческой деятельности. Таковым являются знания, умения, навыки, личностные качества, составляющие креативного потенциала, материальные продукты, удовлетворяющие потребностям обучаемых в саморазвитии и самореализации [45, с. 70].

Создание образовательного продукта способствует формированию у обучаемых личного опыта. В этом отношении учебно-творческая деятельность связана с решением учебно-творческих задач, которые не имеют единственного решения или единственного пути решения. Таким образом, учебно-творческая деятельность ориентирована на развитие оригинальности мысли, разработанности идеи и в целом на развитие креативного потенциала.

Поступление в школу знаменует собой психологическую перестройку в деятельности ребенка: если раньше главенствующая роль принадлежала игре, то теперь она переходит к учению, изменяющему мотивы поведения, дающему толчок развитию познавательных интересов и нравственных представлений детей. Отныне в учебной деятельности сосредотачивается особая форма активности ребенка, направленная на формирование себя как субъекта учения и способствующая становлению отношения к окружающему миру, самому себе. Появление такой позиции выступает важным условием проявления творческой активности ученика, которая, по мнению И.С. Якиманской, «...выражается в отношении человека к предметным и социальным ценностям, характере их использования в теоретической и практической деятельности; в приумножении этих ценностей на основе овладения общественноисторическим опытом предшествующих поколений» [74, с. 83].

В процессе обучения, активного усвоения способов предметно-практической деятельности формируется творческое начало в отношении субъекта к миру, но для того, чтобы этот процесс проходил наиболее успешно, необходимо создать такие условия, в которых само обучение будет построено как творческий процесс.

Анализ понятия «учебно-творческая деятельность» показал, что в настоящее время нет универсальных параметров его структурирования. Исследование позволяет выделить некоторую совокупность признаков, раскрывающих сущность данной дефиниции.

Во-первых, учебно-творческая деятельность ориентирована на творческое решение проблем, творческих задач и заданий.

Во-вторых, учебно-творческая деятельность требует педагогического обеспечения, которое оказывает содействие психологическому и личностному развитию обучающихся.

Один из важнейших параметров учебно-творческой деятельности детей младшего школьного возраста – появление в результате ее осуществления психологических новообразований.

Так, Л.С. Выготский и С.П. Рубинштейн обращают внимание на открытие нового знания в процессе решения учебных задач [34, с. 104]. Учебно-творческая деятельность детей младшего школьного возраста приводит к порождению новых смыслов и целей действий личности.

В исследованиях В.В. Давыдова внимание акцентируется на том, что осуществление детьми учебно-творческой деятельности предполагает функционирование ряда мыслительных действий (анализ, рефлексия, планирование и др.), которые не только формируются в процессе этой деятельности. Но и обеспечивают ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности [18, с. 83].

Таким образом «учебно-творческая деятельность детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория определяется как специфический вид учебной деятельности, внутри которой в своеобразной

форме сохраняются ситуации, обеспечивающие усвоение младшими школьниками социокультурного опыта человечества, овладение ими предметно-преобразовательными действиями в процессе решения учебно-творческих задач, возможность осознания себя творцом продукта, возникающего при разворачивании таких действий [35, с. 98].

Учебно-творческая деятельность и формирующиеся в ней основные психические новообразования становятся ведущими факторами для личности ребенка, определяя пути и специфику его развития. Необходимым условием является усвоение знаний, умений, навыков, определяющих подготовленность и опыт личности. Последний – это индивидуальная культура, приобретенная в процессе обучения, через которую индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества.

Создание в начальной школе надлежащих условий для развернутой учебно-творческой деятельности способствует формированию творческого опыта.

Последний эксплицируется как «...психическое образование, формируемое в учебно-творческой деятельности и определяющееся владением ребенком совокупностью приемов творческой деятельности, т. е., в конечном итоге, способностью самостоятельно выполнять предметно-преобразовательные действия; наличием в эмоциональном фонде ученика переживаний радости, вызванных восприятием себя творчески продуктивной личностью, сформированностью отношения к учению как к творческой деятельности» [34, с. 29] .

Основой успешного освоения содержания обучения является организация учебно-творческой деятельности младших школьников.

Прежде всего, следует учитывать то, что уже в дошкольном возрасте складываются благоприятные условия для развития у детей наглядно-образных форм познания действительности. Однако наша школа мало

ориентирована на развитие образного мира младших школьников, их воображения.

З.Н. Новлянская, в своей книге «Почему дети фантазируют?» отметила, что к 7-8 годам функция саморегуляции в воображении начинает преобладать над познавательной. Одна из причин этого - «кризис игры». Сказывается и то, что учение, по сравнению с игрой, чрезвычайно в малой степени загружает воображение ребенка. Кроме того, в процессе обучения почти не используется ранее накопленный опыт способностей легко замещать одни предметы другими, легко менять роль и подчиняться его требованиям, по детали (фрагменту) представлять целое. Современное обучение не учитывает и связи воображения с эмоциями [26, с. 95]. В итоге незагруженная фантазия ищет себе работу и мешает маленькому школьнику учиться.

Результаты исследований показывают, что если обучение в начальной школе не учитывает потребности учащихся в новых впечатлениях, в самовыражении через результат и процесс творчества, то их заинтересованность в творческих видах деятельности начинает исчезать [34, с. 62]. Поэтому в основу занятий с учащимися должно быть положено органичное единство учения и самостоятельности младших школьников. Это требование в значительной мере определяет специфику организации уроков и внеурочных занятий.

В основе их проведения лежит учебно-творческая задача как один из компонентов учебного процесса, его образовательная единица. Целью учебно-творческой деятельности становится обеспечение условий для овладения младшими школьниками приемами создания творческого образа, рождения личного творческого результата.

Проведение уроков с основной установкой на формирование опыта творческой деятельности младших школьников, развитие образного восприятия ими действительности позволяет вычленить следующие этапы учебно-творческой деятельности.

1. Создание начальных условий.

Главная задача этого этапа педагогической работы – создание условий для наиболее полного воссоздания изучаемого образа. От учителя на первом этапе требуется такой подбор заданий и вовлечение младших школьников в такие виды деятельности, которые обеспечивали бы возможность им личного уникального решения учебно-творческой задачи.

При работе над произведением, у учащихся возникает потребность в личном участии в процессе создания некоего художественного образа, поскольку у них появляется материал, требующий определенного выражения. Поэтому на втором этапе учебно-творческой деятельности ситуации школьников предоставляется возможность личного решения творческого задания.

2. Личное решение учебно-творческой задачи каждым учеником.

Целевая установка этой части урока – как можно полнее включить освоенные в учении способы творческой деятельности учащихся в их интересы и отношения, т.е. сделать эти способы средством самостоятельного эстетического освоения действительности. Каждая задача, предложенная учениками, предусматривает возможность различных по содержанию решений (придумать и рассказать свою читательскую версию, нарисовать рисунок, сделать поделку по заданной теме, сочинить маленькое произведение и т.д.).

Каждый продукт творческой деятельности младшего школьника востребуется. Поэтому каждый ученик демонстрирует свой результат. Это обуславливает демонстрацию и сопоставление детских работ.

3. Демонстрация личного творческого продукта и сопоставление различных детских результатов.

В ходе этой части урока младшие школьники вовлекаются в оценочную деятельность. То, что получилось у них (рисунок, поделка, действие, идея) они предъявляют учителю, товарищу, всему классу, комментируют свои результаты. При сравнении своего результата с

достижениями других, каждый может переделать свою поделку, изменить мнение, развить идею.

В зависимости от периода обучения и конкретных целей урока обсуждение работ может проходить в форме коллективного распределения позиций (слушателя и исполнителя, создателя художественного произведения и слушателя, художника и зрителя), свободной дискуссии, фронтальной работы.

Использование культурно-исторических аналогов для сравнения с детскими результатами. На этом этапе урока учитель наряду с детскими работами демонстрирует произведения искусств выдающихся мастеров живописи, скульптуры, литературы. Обращаясь к ученикам, педагог показывает, как осваиваемые на уроке способы и методы могут быть использованы в наиболее яркой форме для создания художественных образов [30, с. 161].

Это помогает младшим школьникам не только соизмерять свои достижения с наиболее совершенными и присваивать в личной деятельности общечеловеческий опыт, но и конкретизировать, уточнять критерии обсуждаемых работ.

4. Формирование рефлексии в учебно-творческой деятельности [31, с. 162].

И.Г. Липатникова подчеркивает, что формирование рефлексии учащихся – процесс длительный и сложный. Учителю необходимо, во-первых, обеспечить выбор учащимися индивидуальных целей обучения с учетом собственных возможностей и способностей, во-вторых, формировать умения фиксировать успехи и трудности, устанавливать их причины, в-третьих, развивать навыки формулировать проблему и предлагать свое решение [40, с. 132].

Функционально формирование рефлексии в учебно-творческой деятельности связано с формированием учебной деятельности в целом и вписывается в логику освоения учения как такого. В связи с этим

Г.А. Цукерман выделяет три этапа формирования учебной рефлексии младших школьников: этап формирования коллективной рефлексии, этап формирования групповой рефлексии, этап формирования индивидуальной рефлексии [62, с. 79].

Этап формирования коллективной рефлексии во времени совпадает с началом младшего школьного возраста, при этом основная педагогическая задача состоит в формировании абриса учебной деятельности класса.

Следующий этап: формирование групповой рефлексии, который направлен на достижение цели формирования учебной деятельности отдельных групп учащихся. Действия учителя адресованы не к отдельным учащимся, а к группе детей.

На заключительном этапе педагогически целесообразно обеспечивать становление индивидуальной рефлексии. В этот период целью становится формирование индивидуальной учебной деятельности, включающей рефлексию как связующее звено ретроспективы и перспективы учения. Именно в такой форме рефлексия становится основой саморазвития личности.

Исходя из логики формирования рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, учителю начальной школы в рамках образовательного процесса необходимо последовательно и целенаправленно следить за характером ее изменений, чтобы подбирать оптимальные психолого-педагогические средства.

В рефлексии младшего школьника, важна, прежде всего, его способность оценивать свои успехи в учебно-творческой деятельности.

Анализируя проблему рефлексии, ученые выделяют три слоя учебной деятельности:

- 1) мышление,
- 2) коммуникация и кооперация и
- 3) самосознание – и три сферы связанных с ними рефлексивных процессов [53, с. 78].

Первая сфера связана с мышлением, которое нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий.

Вторая – с коммуникацией и кооперацией, где рефлексия является механизмом, обеспечивающим координацию действий партнеров и организацию их взаимопонимания.

Третья – с самосознанием, которому нужна рефлексия при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не-Я. Это третья и есть определяющая рефлексия, местом рождения которой является учебно-исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте – деятельность, формирующая ученика, способного к самоизменению, учащего себя (с помощью учителя и сверстников) [56, с. 72].

Учебно-творческая деятельность завершается осознанием способов и результатов личной творческой деятельности. Учитель, подводя итог урока, спрашивает: «Что вам сегодня удалось. Что каждый из вас сделал интересного, необычного. Что больше понравилось в работе товарищей. Как добились таких результатов».

Наиболее благоприятные условия для разворачивания учебно-творческой деятельности возникают в коллективно-распределительной деятельности, направленной на решение учащимися творческих заданий различного характера. Вовлечение их в ситуацию учебного диалога позволяет каждому из его участников по-новому взглянуть на творческую задачу, осмыслить положительные и отрицательные стороны своего подхода к ее решению, соотнести собственную оценку с оценками других. Кроме того, коллективно-распределительный характер деятельности существенно обогащает сферу общения ученика, предполагает его активные действия в утверждении своего творческого «Я» [40, с. 28].

Задача учителя – подготовить школьников к участию в таком диалоге, вызвать у них желание творчески подходить к решению учебных заданий, обогатить деятельность учеников новым предметно-творческим

содержанием, Обучить детей социальным предметно-преобразовательным действиям.

Развивать у младших школьников читательский опыт, который опирается на коммуникативные отношения с автором произведения и позволяет ребенку задать свой вопрос писателю, по-своему прочитать текст, придать ему свой личностный смысл, что в конечном итоге и создает предпосылки для включения ученика в речевую творческую практику, направленную на развитие способности образно выражать свое мироощущение - один из путей решения этой задачи.

Фактически, методическая позиция учителя при таком подходе к обучению сливается с педагогической, растворяется в последней, а технология обучения каждый раз предстает в новом виде.

В целом динамика формирования рефлексии в учебно-творческой деятельности определяется возрастными особенностями младших школьников. Поэтому первоначально необходимо научить младшего школьника оценивать свое эмоциональное состояние и содержание учебного материала. Затем необходимо обеспечить ребенку переход к оценке содержания собственной учебной деятельности. И наконец, можно перейти к обучению оценки результатов учебной деятельности. Важно подчеркнуть, что умение оценивать результаты учебной деятельности и определять, насколько они зависят от её содержания, позволяет младшему школьнику научиться планировать свою дальнейшую деятельность, выстраивать программу саморазвития.

1.3. Педагогические подходы к формированию рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности

О формировании рефлексии и связи ее с развивающим обучением заговорили еще в эпоху Нового времени, хотя тогда, конечно, употреблялись другие термины. Соответствующие идеи были высказаны в

работах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского. Научное обоснование теории развивающего обучения дал ещё в первой половине века в своих работах известный советский психолог Лев Семёнович Выготский [9;10:11].

Педагогическая психология Выготского базировалась на его культурно-исторической теории, разработанной в 1920-30 годы Л.С. Выготским и его учениками А.Н. Леонтьевым и А.Р. Лурия [11, с. 67]. Эта теория в какой-то степени опиралась на опыт гештальтпсихологии, французской психологической школы (прежде всего Ж. Пиаже), а также на структурно-семиотическое направление в лингвистике и литературоведении («формальная школа»). Гештальтпсихология – это направление в западной психологии, возникшее в Германии в первой трети двадцатого века. Гештальтпсихологи выступали против расчленения сознания на элементы. По существу они применяли в психологии системный подход, утверждая, что свойства отдельных компонентов системы не тождественны свойствам всей системы в целом. Эта идея целостности и была воспринята Л.С. Выготским и его школой.

Взгляды швейцарского психолога Жана Пиаже заключались в следующем. Он изучал поведение детей. Пиаже писал, что из системы реальных внешних действий, которые превращаются в действия внутренние (интериоризация), возникает логико-математический строй человеческого познания, на основе которого формируется рефлексия, как осознание данного процесса. Учебная деятельность, базирующаяся на логико-математической основе как раз способствует развитию рефлексии.

Следовательно, согласно Л.С. Выготскому главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней социально-символической деятельности, в той числе учебной во внутреннюю. Интериоризация - это формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной

деятельности. Следует сказать, что термин «интериоризация» был введен Ж. Пиаже [56, с. 46].

Выготский и его ученики трактовали интериоризацию, как преобразование структуры предметной деятельности (в нашем случае - учебно-творческой) в структуру внутреннего плана сознания. Интериоризацию, разумеется, не следует отождествлять с рефлексией, но следует видеть их внутреннюю онтогенетическую связь. Естественным механизмом рефлексии является именно интериоризация. Рефлексия – это часть внутреннего разговора с воображаемыми собеседниками. По мнению Л.С. Выготского рефлексия – это свойство культуры и свойство человеческого сознания, т.к. в результате интериоризации прежняя структура психических функций ребенка изменяется, опосредствуется интериоризированными знаками, психические функции становятся «культурными». Тем самым интериоризация выступает как социализация, то есть как процесс результат усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта и его «отрефлексирование». Уже в детстве рассуждения ребенка, его «мысли вслух», его рефлексия являются способом организовать реальное практическое действие [11, с. 68].

Далее эти же идеи развивал А.Н. Леонтьев, который определил рефлексия как «компонент структуры деятельности» [37, с. 78]. Благодаря рефлексии происходит отражение во внутреннем плане осуществляемой деятельности, это дает субъекту познания – ребенку материал, который можно наблюдать, подвергать критике и изменять. Рефлексия делает возможным совершенствование деятельности ребенка как во внутреннем плане, так и во внешнем.

Менее известны взгляды на природу рефлексии отечественного философа Э.В. Ильенкова, который поддерживал взгляды Л.С. Выготского на природу рефлексии. О сходстве взглядов свидетельствует, данный фрагмент из работы Э.В. Ильенкова: ««Психологические» определения человека имеют свою действительность, свое «бытие» не в системе нейродинамических

структур коры головного мозга, а в более широкой и сложной системе – в системе отношений производства предметно-человеческого мира и способностей, соответствующих организации этого мира» [26, с. 55].

Понять явление, предмет – значит понять способ его происхождения и развития, понять закон, в силу которого этот предмет возникает – писал Ильенков. А это совершенно невозможно сделать, если не воссоздать, не реконструировать систему, то «органическое целое» внутри которой это явление с необходимостью возникает.

Здесь легко можно увидеть существенные различия в подходах Ильенкова и Выготского. Для Выготского понятия «объект» и «субъект» оставались неизблемыми. Размышляя о деятельности и ее роли в развитии высших психических функций, Выготский никогда не говорил о ней, как о «субстанции»; деятельность для него всегда выступала как один из видов взаимодействия субъекта и объекта, взаимодействия, опосредствованного орудиями. Более того, Выготский неоднократно подчеркивал, что слово, речь, общение есть источник развития, за что, кстати сказать, подвергался критике со стороны А. Н. Леонтьева. Ильенков был солидарен с этой критикой. Следует отметить, что Ильенков был, прежде всего, философом, а не психологом, тем более не практикующим психологом. Поэтому на практику обучения его взгляды не вышли. Тем не менее, обойти полным молчанием имя Ильенкова в контексте истории развития взглядов на природу рефлексии отечественной психологической школы было нельзя.

Непосредственно на практику школьного обучения эти идеи вывели Л.В. Занков, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, предложив концепцию развивающего обучения. Сам термин «развивающее обучение» был предложен В.В. Давыдовым. Сегодня под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному методу [19, с. 117]. Методика развивающего обучения – это система качественно новых знаний, предлагающих принципиально иное построение учебной деятельности,

принципиально отличающееся от репродуктивного, основанного на воспроизведении, обучения [19, с. 109]. Переход на систему развивающего обучения становится одной из приоритетных задач современной педагогической науки и школьной практики.

Суть концепции развивающего обучения заключается в создании таких условий, в которых развитие школьника превращается в главную задачу и для ученика, и для учителя. Эта сложная педагогическая проблема решается последовательно: на первом этапе (начальная школа – первые 6 лет) – путём формирования у ребёнка потребности и способности к саморазвитию, к рефлексии, а в последующие годы – за счёт усиления этой способности и создания условий для её максимальной реализации.

Для того чтобы понять основную идею развивающего обучения, необходимо сравнить стратегии организации традиционного учебного процесса, направленного на функциональную подготовку учащихся, и систему развивающего обучения, основной целью которого является развитие и саморазвитие ребёнка в процессе освоения новых знаний.

Первая решает прагматические, строго определённые задачи – получение знаний, формирование умений, навыков. Это и есть цель, а развитие учащихся может быть «побочным» продуктом, «внеплановым» результатом при достижении этой цели. Вторая же стратегия обучения способствует именно развитию. Она обеспечивает такое построение системы обучения, которое стимулирует развитие рефлексии у школьника, особенно у младшего школьника, поскольку идеи развивающего обучения были предназначены именно для начальной школы. Естественно, при этом не снимается вопрос усвоения знаний, но в данном случае – это средство достижения основной цели.

Под развивающим обучением мы будем понимать способ организации обучения, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на всестороннее развитие ребёнка и развитие его рефлексии и учебной деятельности. Это положение можно расшифровать, поставив

перед собой достаточно конкретный вопрос: «Что ещё, кроме знаний, умений, навыков, должна обеспечить развивающая система? Чему нужно и можно научить детей на уроке математики, физики, литературы и других предметов?» Ответ будет такой - прежде всего – детей следует учить способам самостоятельного постижения знаний. Только тогда эти знания будут способствовать развитию способностей в процессе осуществления самостоятельной познавательной деятельности. Такой подход культивирует творческое отношение к деятельности, формирует общеучебные умения, способствует овладению средствами и способами мышления, развивает рефлексию, воображение, внимание, память, волю, формирует эмоциональную культуру и культуру общения.

В теории развивающего обучения главной целью является развитие личности ребёнка, а усвоение конкретного материала – это только способ достижения данной цели. В традиционной педагогике, напротив, усвоение знаний постулируется как главная цель, вследствие чего должно произойти развитие личности. Проблема заключается как раз в том, что развитие личности далеко не всегда наступает вследствие механического накопления и воспроизведения знаний. Количество далеко не всегда переходит в качество. Развитие (прогрессивное) – это процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего в высшему [15, с. 6].

«Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте, – писал Д.Б. Эльконин, подводя итоги 15-летнего эксперимента. – Этот ключ – содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальной школе было развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания» [67, с. 91]. Содержание развивающего обучения составляет теоретическое знание, которое усваивается детьми при решении учебных задач, посредством учебных действий, важным компонентом которых является рефлексия [52, с. 55].

Здесь речь идет о появлении у младших школьников в процессе овладения теоретическими знаниями качественно нового вида рефлексии – определяющей рефлексии, «формула которой: я знаю, и я знаю, что знаю (или не знаю) это» [8, с. 12].

Теорию Д.Б. Элькониным и В.В.Давыдова для создания модели учебной деятельности как формы развития младших школьников в дальнейшем развила Г.А. Цукерман. Она отмечает, что в современной школе «в перечне основных достижений каждого этапа обучения ...не содержится практически никаких требований к уровню психического развития учащихся... в том числе к развитию рефлексии» [7, с. 45]. Такой разрыв между планируемыми целями и результатами обучения свидетельствует о том, что для сегодняшней начальной школы задача развития ребенка, в сущности, факультативна.

Ясно, что теоретическое знание, которое является собственно учебным содержанием и осваивается средствами определяющей рефлексии, не покрывает не только всего содержания жизни младшего школьника, но даже и того, что происходит на уроке. Содержание взаимодействия учителя с учениками на уроке неоднородно, оно шире содержания учебной деятельности в строгом смысле этого термина. Соответственно, неоднородны и типы взаимодействия сотрудничества ребенка со взрослым необходимые для усвоения того или иного содержания.

Значительная часть содержания обучения требует от ребенка точного буквального воспроизведения учительских образцов. Но культивируемая в массовой школе установка ребенка на исполнительскую сторону действия, на буквальное воспроизведение учительских образцов оборачивается своей негативной стороной лишь в ситуации учебной задачи, требующей от детей рефлексивности, критичности действий.

Поэтому необходимо создавать в школе ситуацию учебной задачи. Ситуация учебной задачи – это ситуация поиска образца, не заданного в готовом виде. Очевидно, что воспроизведение уже освоенных образцов, умелое выполнение инструкций – неадекватные способы действия в такой

ситуации. Разумное действие в ситуации отсутствия образца этого действия и предполагает способность к определяющей рефлексии: ребенок, прежде всего должен обнаружить, что у него нет способа решения новой задачи. Указывая учителю, чего он еще не знает и не умеет, где нуждается в помощи взрослого, ребенок активно включает учителя в собственную учебную работу, т.е. становится не исполнителем, а подлинным субъектом совместной учебной деятельности (такой уровень учебной самостоятельности мы считаем максимумом возрастных возможностей младшего школьника, чья учебная деятельность в принципе не может и не должна еще быть полностью интериоризованной). Существенным признаком учебного сотрудничества является его несимметричный, незеркальный характер: ребенок, отвечая учителю в учебной, а не исполнительской ситуации, не может просто скопировать учительский образец, он должен этот образец определенным образом преобразовать.

Учебное сотрудничество ребенка со взрослым зарождается и культивируется при постановке и совместном решении задач нерепродуктивного типа. Учитель не может обучить ребенка решать такие задачи по рецепту: «действуй вместе со мной, а теперь точно так же действуй сам». Критерием того, что ученик принял учебную задачу, является его отказ от буквального воспроизведения учительских образцов; ребенок может, к примеру, просить дополнительную информацию, объяснить, в чем он не согласен с учителем, отвечать вопросом на вопрос, т.е. в ситуации совместного действия со взрослым делать не то же самое, что сделал взрослый. Прообразом любой ситуации обучения в форме учебной деятельности является задача с недостающими данными, которая должна выступить для ученика как нечто частично неизвестное, частично непонятное и неразрешимое, но уже известное учителю, ученым и требующее умелого обращения к источнику знаний. Такая «умелость» (умение учиться в строгом смысле этого термина) и предполагает появление у ребенка определяющей рефлексии: способности знать, чего он еще не знает, в каком знании нуждается для решения той или

иной задачи и каким образом ему может помочь учитель. Отсутствие этой способности сказывается в инфантильном, дошкольном обращении ребенка к взрослому как универсальному источнику заботы, поощрения и помощи. Классические формулы инфантильного, неучебного способа включения взрослого в работу: «У меня не получается!» или «А у меня хорошо?».

Для формирования рефлексии в процессе обучения ребенок должен:

- 1) выделить в задаче принципиально новые условия,
- 2) проделать анализ имеющихся у него средств и способов действия применительно к новым условиям,
- 3) зафиксировать несоответствие условий задачи и наличных способов действий,
- 4) указать на это противоречие взрослому [19, с. 61].

Следовательно, эффективность указанного процесса будет зависеть от выбора педагогических средств. Таким образом, процесс формирования рефлексии происходит в ходе организации учебной деятельности, которая предполагает включенность учащегося в решение творческих задач, когда ученик сталкивается с невозможностью выполнить ту или иную практическую задачу имеющимся способом и ставит перед собой цель получения новых знаний, планирует работу по ее достижению, оценивает имеющиеся ресурсы, прогнозирует результаты и т.д.

Изучение сущности рефлексии позволило определить принципы, влияющие на ее формирование. Первый принцип – это принцип субъектности. Его описывают такие авторы как Л.В. Байбородова, Ю.Р. Егорова, П.И. Пидкасистый, Н.Е. Щуркова, Л.В. Трубайчук и др. [2;14; 55; 66].

П.И. Пидкасистый писал о том, что принцип субъектности заключается в том, что «педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое Я в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений»[49, с.77]. Принцип

субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, требует того чтобы ребенок сам осмыслил свои действия и их последствия.

Л.В. Байбородовой были сформулированы следующие признаки субъектной позиции:

1. осознание и принятие целей деятельности;
2. адекватность рефлексии,
3. критичность, потребность в рефлексии;
4. способность действовать целенаправленно;
5. самостоятельность;
6. ответственность;
7. активность, инициативность, заинтересованность ученика в учебной деятельности;
8. потребность в самоопределении и самореализации;
9. способность и потребность анализировать свою деятельность, рефлексивно относиться к ее результатам;
10. способность обоснованно и самостоятельно делать выбор, принимать решения на всех этапах учебной деятельности [2, с. 56].

Принцип субъектности, по мнению Л.В. Байбородовой, основан на следующих требованиях:

- «добиваться осознания важности и значимости учеником своей учебной деятельности, развивать мотивацию учения;
- вооружать ученика способами самодиагностики индивидуальных возможностей и учебных результатов;
- обучать объективной самооценке собственных достижений;
- привлекать ученика к проектированию его образовательной деятельности, разработке индивидуальных программ, планов, маршрута;
- включать ученика в процесс целеполагания и планирования своей образовательной деятельности на всех этапах обучения;

- создавать ситуации для свободного самоопределения при выборе сложности и объема содержания, форм, технологий обучения, позиции, степени самостоятельности в образовательном процессе, форм контроля за результатами и отчетности за достижения;
- обучать ребенка способам самоорганизации, самоуправления, самоконтроля;
- стимулировать самоанализ и рефлексию учебной деятельности ученика» [2, с. 66].

Н.Е Щуркова трактует принцип субъектности как процессуальный. Она считает, что субъектность – предполагает осмысленность в отношении двух явлений жизни с её сложными социальными связями и законами, а также себя самого с не менее сложными духовными и психическими процессами. Атрибуты субъектности - в общей способности отдавать отчет в происходящем и в частных проявлениях, таких, как наличие цели, предвидение последствий планируемого, оценка своих сиюминутных желаний, самооценка, относительно адекватная, и саморегулирование самочувствия и состояния [69, с. 45].

Второй принцип – это принцип позитивной перспективы. Принцип позитивной перспективы называют также принципом оптимистической стратегии (М.И. Рожков), принципом опоры на положительное (А.Я.Варламова) [22, с. 55]. Л.В. Байбородова сущность данного принципа раскрывает следующим образом: «Субъекты сопровождения учебно-творческой деятельности ученика рассматривают развитие ребенка с учетом его достижений, позитивных изменений в его учебно-творческой деятельности» [2, с. 38].

Данный принцип предполагает:

- выявление и развитие мотивов, ориентирующих учащегося на успешность обучения;
- создание учебных ситуаций, в которых учащиеся могут проявить индивидуальность, выразить свое мнение;

- сравнение результатов обучения учащегося с учетом его индивидуального продвижения в учебном материале;
- использование методов и приемов оценивания, снимающих негативные эффекты этой процедуры;
- предоставление учащемуся выбора выполнения работы на оценку или отказа от оценки (право на сомнение), видов, форм, способов и критериев оценивания;
- создание ситуаций успеха, предоставление учащимся возможности проявить лидерские качества;
- использование возможностей для развития мотивов учения, стимулирования познавательных интересов;
- принятие ребенка таким, каков он есть, опора на лучшие его стороны;
- выражение радости за успехи ребенка, оказание ему помощи в преодолении трудностей и решении проблем, которые недоступны для него самого [2, с. 43].

Третий принцип – принцип дифференциации. Под дифференциацией в педагогике понимается комплекс мероприятий в учебно-творческой деятельности, направленных на создание разнообразных условий для различных групп учащихся с целью учета их особенностей. Об этом писали такие авторы как Ю.К. Бабанский, А.А. Бударный, С.Л. Мирский, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Г.К. Селевко и др. [2; 13; 34; 67].

Данный принцип можно конкретизировать и предложить дифференциацию индивидуальных достижений учащихся, цели и задач в учебно-творческой деятельности, способов достижения цели, видов контроля и оценки, критериев оценки, уровней выполнения задания, средств фиксации результатов обучающихся, видов диагностических и проверочных работ, методов организации контроля и оценки и многобалльную и многоуровневую система оценивания.

Дифференциация предполагает выстраивание индивидуальных траекторий учащихся, позволяет увидеть результат учащегося

дифференцированно от результатов других детей и уровень овладения тем или иным конкретным умением, формировать самостоятельность и ответственность учащихся за результаты своего труда, разнообразить оценочную деятельность.

Особенности формирования рефлексии в учебно-творческой деятельности отражает принцип гетерохронности. Данный принцип является одним из основных системонегетических принципов [32, с. 87]. Он заключается в неодновременности формирования компонентов системы.

Опережающими темпами развиваются относительно более простые компоненты системы. Рефлексия, являясь компонентом саморегуляции, формируется и развивается по-разному. По мнению Г.А. Цукерман, сначала происходит становление действия оценки, так как оно наиболее доступно для выполнения младшими школьниками. Далее действие оценки, стимулирует развитие контроля, целеполагания, и только потом рефлексии (доказано в работах А.В.Захаровой, О.Н. Молчановой) [44, с. 93]. Важно, чтобы это учитывали педагоги при организации учебно-творческой деятельности.

Принцип гетерохронности требует:

- целенаправленности в организации процесса формирования рефлексии;
- использования педагогических средств, направленных на формирование оценки как действия, стимулирующего формирование рефлексии;
- выстраивания системы целей и задач развития учащихся с учетом возрастных, индивидуальных, гендерных особенностей, результатов деятельности на каждом этапе формирования рефлексии;
- отбора форм, методов и приемов формирования рефлексии [54, с. 71].

Все перечисленные выше принципы формирования рефлексии взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Они используются учителями при отборе педагогических средств формирования рефлексии.

Таким образом, анализ и обобщение психолого-педагогических исследований позволяет заключить, что в настоящее время существует

множество способов формирования и совершенствования рефлексии у младших школьников в учебно-творческой деятельности, комплексно используя которые можно достичь высоких показателей самооценки, самоконтроля, а также учебной деятельности в целом, как основы саморазвития младших школьников.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Изучение особенностей развития рефлексии младших школьников на начальном этапе опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа проводилась с целью разработки и апробации программы развития рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности. Для реализации обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- отбор критериев и разработка содержания показателей по уровням развития рефлексивных способностей как компонента учебно-творческой деятельности;

- разработка и реализация программы развития рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, организуемой во внеурочное время;

- анализ динамики развития рефлексии у детей младшего школьного возраста на основе применения соответствующих диагностических методик для выявления эффективности разработанной программы учебно-творческой деятельности;

- обобщение результатов опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 18 г. Екатеринбурга с участием 20 обучающихся 4 класса.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа (начальный, формирующий, итоговый) автором диссертационного исследования, работающего в качестве учителя начальных классов.

На начальном этапе опытно-поисковой работы выполнена диагностика рефлексии детей младшего школьного возраста, с целью отбора оптимального содержания и средств формирования рефлексии в младшем

школьном возрасте в соответствии с полученными диагностическими данными.

Согласно теоретических положений, изложенных в I главе критерии выявления рефлексивных способностей у младших школьников включают три компонента:

- построение нового образа (личностная рефлексия);
- взаимодействие участников (коммуникативная рефлексия);
- участие в коллективной деятельности (кооперативная рефлексия).

Содержательные показатели по уровням развития рефлексии согласно предложенным критериям подробно изложены в таблице 1.

Таблица 1

Уровневая характеристика сформированности рефлексивных способностей у младших школьников

Уровни	Характеристика по критериям		
	личностная рефлексия	коммуникативная рефлексия	кооперативная рефлексия
Высокий	в процессе решения нестандартной, творческой задачи (ситуации) ученик, «включая» личностную рефлексия, строит новый образ себя, как субъекта творчества и приходит к решению.	смена представлений участников взаимодействия друг о друге осуществляется адекватно в определенной коммуникативной ситуации (умеют слушать друг друга, уважительно относятся к другому мнению, находят компромиссные решения)	в процессе выполнения проекта переосмысление и реорганизация коллективной деятельности выполняется самостоятельно
Средний	в процессе решения нестандартной, творческой задачи (ситуации) ученик, «включая» личностную рефлексия, строит новый образ себя, но требуется поддержка взрослого, в том числе и для принятия решения	смена представлений участников взаимодействия друг о друге осуществляется в определенной коммуникативной ситуации при поддержке взрослых	для переосмысления и реорганизации коллективной деятельности требуется поддержка взрослого
Низкий	в процессе появления нестандартной, творческой задачи (ситуации) избегает ее решения.	обучающийся старается избегать взаимодействия с другими участниками или осуществляется только при участии взрослых.	в процессе выполнения проекта переосмысление и реорганизации коллективной

Продолжение таблицы 1

			деятельности осуществляется только при поддержке взрослого
--	--	--	---

Согласно исследованиям Г.А. Цукерман, В.И. Слободчикова особую сложность составляет диагностика такого компонента как личностная рефлексия [62. с.56], в связи с этим нами были дополнительно дифференцированы и систематизированы показатели сформированности личностной рефлексии младших школьников по группам рефлексивных способностей (таблица 2).

Таблица 2

Характеристика рефлексивных способностей младших школьников

№	Рефлексивные способности	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Рефлексивная самооценка	Учащийся называет только одну сферу школьной жизни как ориентир для выявления персональных учебных качеств.	Учащийся называет собственные достижения только в двух сферах школьной жизни, делая акцент на успеваемости и поведении	Учащийся называет более двух сфер школьной жизни; дает адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика», указывает на необходимость самоизменения
2	Дифференциация Я-концепции	Учащийся называет 1–2 определения, характеризующие ученика в таких категориях как: социальные роли и учебные умения.	Учащийся называет 3 – 5 определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.	Учащийся называет 6 и более определений, используя более четырех категорий и характеристику личных свойств.
3	Обобщенность Я-концепции	Учащийся называет конкретные действия, интересы.	Учащийся совмещает две категории: социальные роли и знания.	Учащийся указывает свою социальную роль и обобщенные качества личности.
4	Самоотношение	В ответах обучающегося преобладают отрицательные оценочные суждения	В ответах обучающегося положительные суждения преобладают в	В ответах учащегося преобладают положительные суждения о себе.

		о себе, либо количество отрицательных и положительных суждений одинаково.	незначительной степени, в основном доминируют нейтральные суждения о себе.	
--	--	---	--	--

Для определения уровня развития рефлексии у младших школьников были отобраны диагностические методики, которые позволяют комплексно оценить особенности рефлексивных способностей. Продуктивность обеспечения опытно-поисковой работы необходимой информацией об изучаемом объекте была в основном решена за счет использования апробированных в педагогике и психологии взаимодополняющих методов диагностики: наблюдения и тестирования, реализованных с применением двух комплексных диагностических методик.

Методика «Хороший ученик» О.А. Карабановой (Приложение 1).

Методика позволяет оценить уровень развития рефлексивной самооценки через выявление идеальных качеств ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению).

Методика «Кто я?» в модификации М. Куна (Приложение 1).

Методика позволяет оценить сформированность Я-концепции школьника, в том числе в частности выявить ее дифференцированность и обобщенность, а также самоотношение школьника через определение своей позиции в отношении социальной роли ученика.

В целом данные диагностических методик позволяют выявить проблемные зоны в формировании рефлексивных способностей и отобрать адекватные развивающим задачам психолого-педагогические условия как в работе с классом, так и с отдельными группами младших школьников и каждым учащимся индивидуально.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 18 г. Екатеринбурга. Для проведения эмпирического исследования рефлексии младших школьников были выделена группа детей в составе 20 человек.

Рассмотрим подробнее результаты диагностики, полученные по указанным критериям.

Результаты теста «Личностная рефлексия младших школьников» показали: высокий уровень у 3 учащихся, что составляет 15%, средний уровень определен у 10 учащихся – 50%, низкий уровень демонстрируют 7 учащихся – 35%.

Полученные данные представлены в графическом виде на рис. 1.

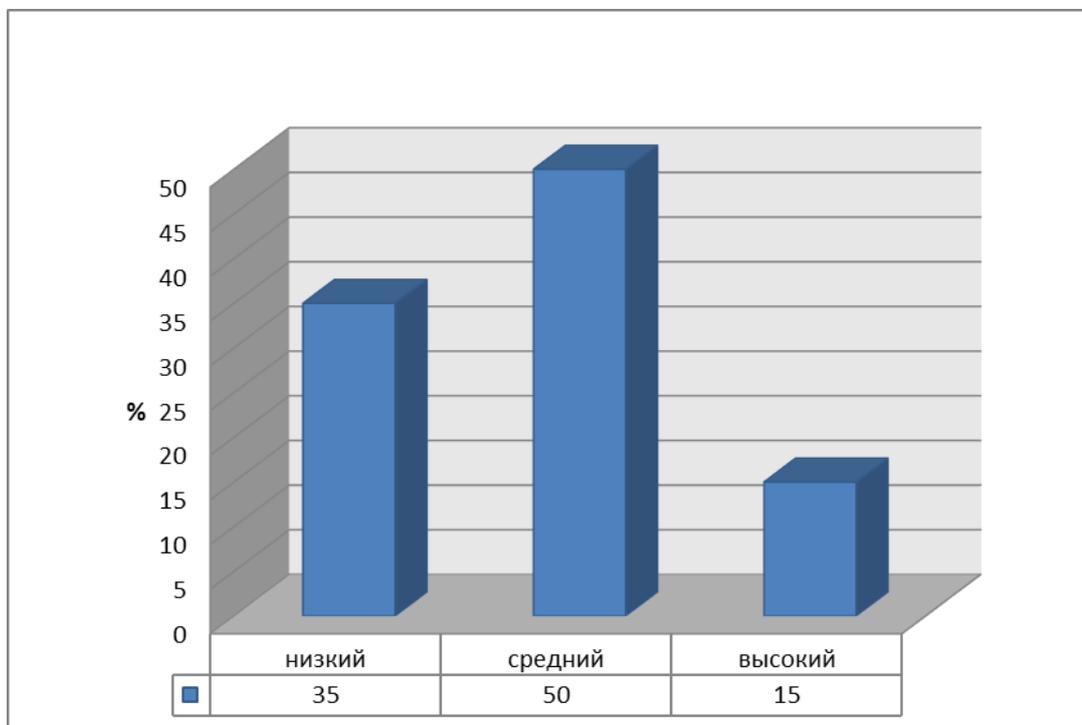


Рис. 1. Показатели уровней личностной рефлексии младших школьников на начальном этапе опытно-поисковой работы

Полученные результаты с помощью теста «Личностная рефлексия младших школьников» указывают на то, что в данной группе детей обучающихся с низким уровнем личностной рефлексии больше, чем обучающихся с высоким уровнем.

По критерию «Рефлексивная самооценка» были получены данные представленные на рисунке 2.

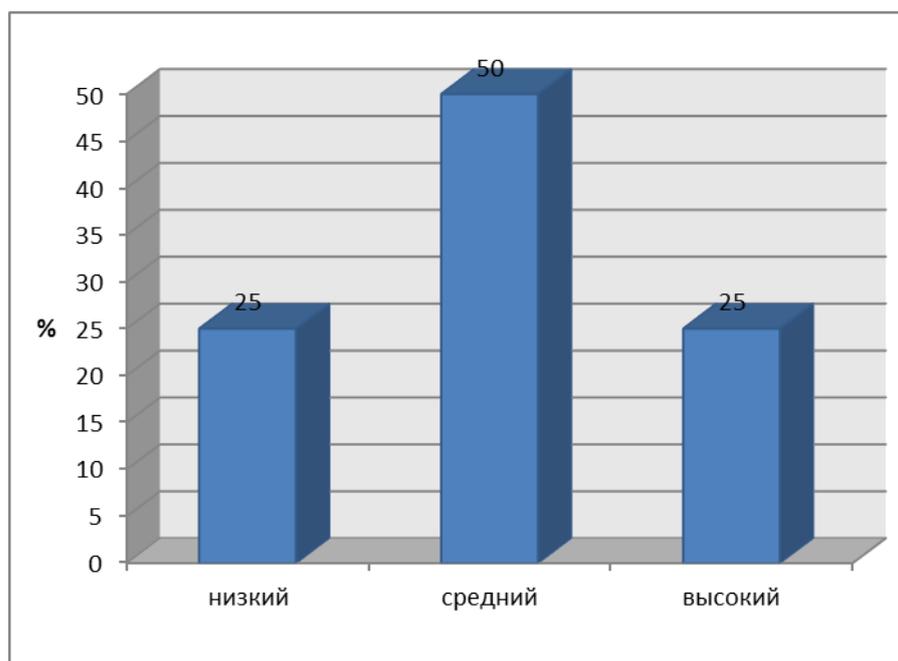


Рис. 2. Общие результаты диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка»

По данным диагностики установлено, что 25% (5 человек) младших школьников имеют высокий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся называли более двух сфер школьной жизни, по которым отражают собственные учебные качества.

Дети с высоким уровнем рефлексивной самооценки также указывали на свои учебные достижения, давали адекватное определение отличий собственного «Я» от качеств идеального ученика, что дает основания выявить их области саморазвития в учебной сфере.

Половина группы, 50% (10 человек) младших школьников имеют средний уровень рефлексивной самооценки.

Такие обучающиеся называли только две сферы школьной жизни, в которых они проявляют себя как ученики, при этом основной акцент дети делали на успеваемость и поведение. Необходимо подчеркнуть, что многие

обучающие этой группы готовы соотносить персональные учебные качества и области саморазвития в учебной работе.

Оставшаяся часть группы – 25% (5 человек) младших школьников имеют низкий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся считают, что школьная жизнь ограничивается в основном выполнением заданий учителя на оценку. Интересно, что дети этой группы чувствительны к отрицательным оценкам учителя, однако определить другие сферы самореализации младшие школьники с низким уровнем рефлексивной самооценки затрудняются.

По критерию «Дифференцированность Я-концепции» были получены результаты, представленные на рисунке 3.

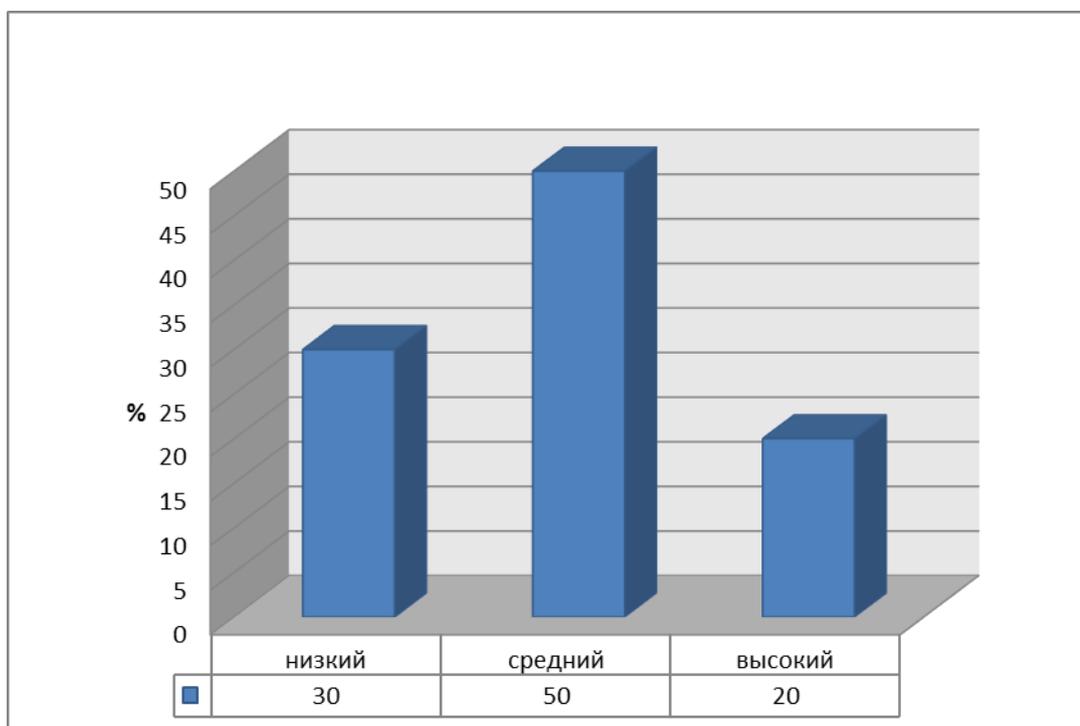


Рис. 3. Общие результаты диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции»

Было выявлено, что у 20% (4 человека) младших школьников преобладает высокий уровень развития понимания собственных личностных характеристик и качеств деятельности в учебной сфере. Такие обучающиеся называли шесть и более определений, используя более четырех категорий и

характеристику личных свойств на вопрос «Кто Я?»).

У 50% (10 человек) младших школьников выявлен средний уровень развития дифференциации Я-концепции, такие мальчики и девочки называли 3 - 5 определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.

Важно отметить, что при достаточном разнообразии высказываний дети указывают позитивные характеристики своей личности и деятельности.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован низкий уровень развития дифференциации Я-концепции.

Этим детям трудно описывать свою личность, предложенные ими характеристики менее содержательны. Как правило, эти школьники называли одно-два определения, относящихся к таким категориям как: социальные роли и умения.

По критерию «Обобщенность Я-концепции» были получены результаты, представленные на рисунке 4.

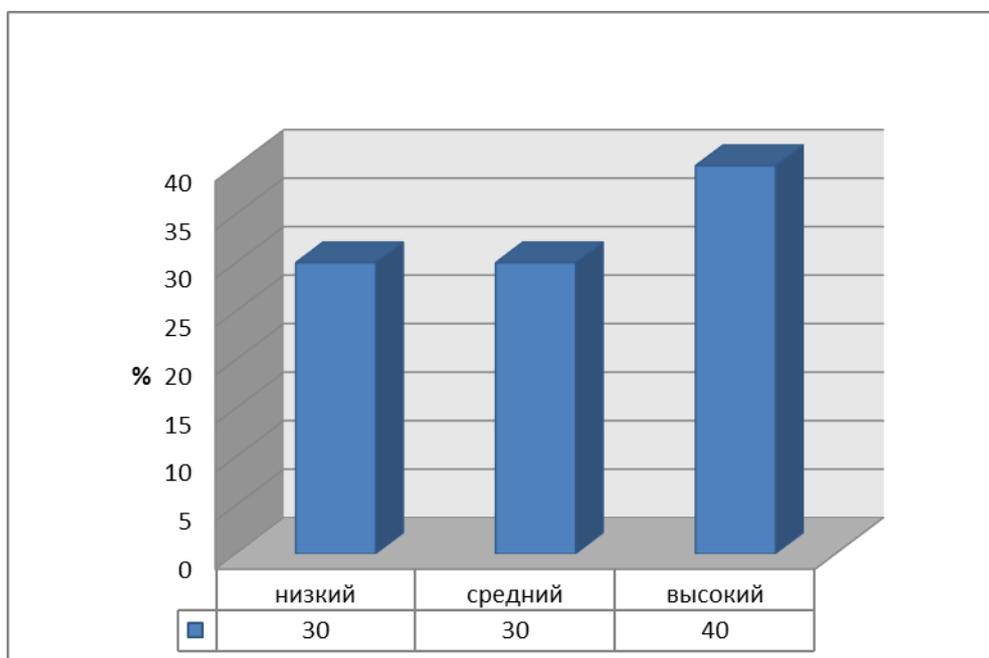


Рис. 4. Общие результаты диагностики по критерию «Обобщенность Я-концепции»

Из полученных результатов следует, что у 40% (8 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития обобщенности Я-концепции. Такие обучающиеся при ответе на вопрос «Кто Я» указывали свою социальную роль и обобщенные качества личности.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития обобщенности Я - концепции, такие мальчики и девочки совмещали две категории: социальные роли и знания.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован низкий уровень развития обобщенности Я-концепции, они называли конкретные действия, интересы.

По критерию «Самоотношение» были получены результаты, представленные в таблице на рисунке 5.

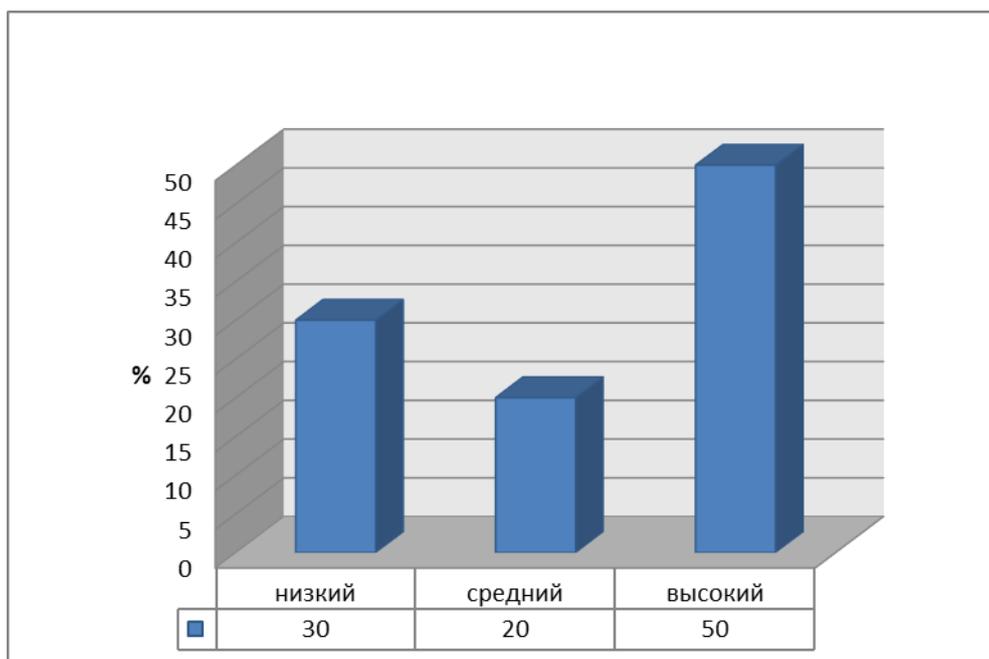


Рис. 5. Общие результаты диагностики по критерию «самоотношение»

Из представленных результатов следует, что у 50% (10 человека) младших школьников преобладает высокий уровень развития самоотношения. У таких учащихся преобладают положительные суждения о себе.

У 20% (4 человека) обучающихся класса диагностирован средний

уровень развития самооотношения.

Данный ребенок о себе высказывается в основном нейтрально, лишь в незначительной мере демонстрирует положительные суждения о себе.

Еще 30% (6 человек) обучающихся класса показывают низкий уровень развития самооотношения. В ответах этого ребенка преобладают отрицательные оценочные суждения о себе на фоне значительного количества отрицательных суждений.

Обобщение данных по результатам исследования, позволило определить общий уровень развития учебной рефлексии младших школьников, обучающихся в третьем классе.

Результаты анализа представлены на рисунке 6

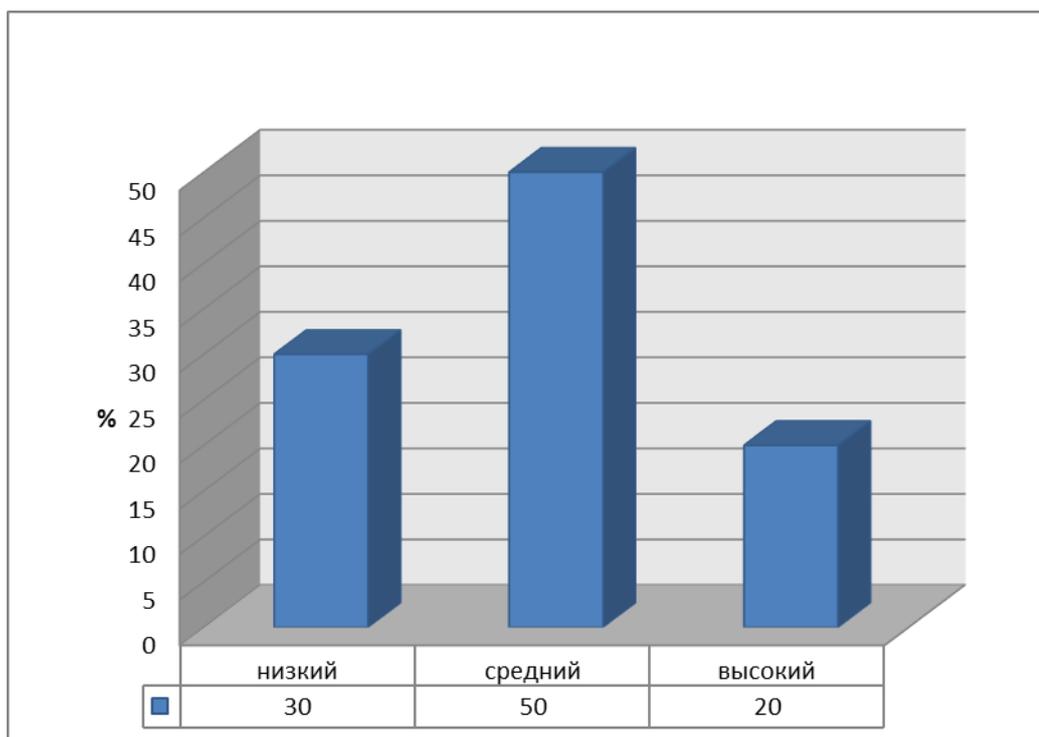


Рис. 6. Обобщенные результаты уровня сформированности учебной рефлексии

Установлено, что 20% (4 человека) младших школьников имеют высокий уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют высокий уровень развития рефлексивной

самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 50% (10 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют средний уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 30% (6 человек) младших школьников диагностирован низкий уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют низкий уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

Для более детального изучения актуального уровня развития рефлексивных способностей был использован метод анкетирования на выявление коммуникативной рефлексии.

Анкетирование проводилось в естественных условиях. Каждому младшему школьнику был предложен экземпляр анкеты, состоящий из пяти вопросов.

Учащимся необходимо было выбрать вариант ответа.

На первый вопрос «Много ли у тебя друзей, с которыми ты постоянно общаешься?» ответили «да» - 10, «нет» - 8, «иногда» - 2 человека.

На второй вопрос «Легко ли ты устанавливаешь контакт с людьми, которые значительно старше тебя по возрасту?» ответили «да» - 8, «нет» - 5 «иногда» - 7 человек.

На третий вопрос «Стремишься ли ты при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?» ответили «да» - 10, «нет» - 4, «иногда» - 6 человек.

На четвёртый вопрос «Испытываешь ли ты чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы

познакомиться с новым человеком?» ответили «да» - 8, «нет» - 4, «иногда» - 8.

На пятый вопрос «Правда ли, что ты утомляешься от частого общения со сверстниками?» ответили «да» - 6, «нет» - 11, «иногда» - 3.

Для определения уровня развития коммуникативной рефлексии применялась балльная шкала:

от 8 -10 баллов - высокий уровень,

от 7 - 5 баллов - средний уровень,

от 0 – 4 баллов - низкий уровень.

На основе анализа результатов анкетирования выявлено, что 4 человека (20%) – обладают высоким уровнем; 10 человек (50%) – обладают средним уровнем самоконтроля; 6 человека (30%) – обладают низким уровнем самоконтроля.

Данные представлены на сравнительной диаграмме (рис. 7).

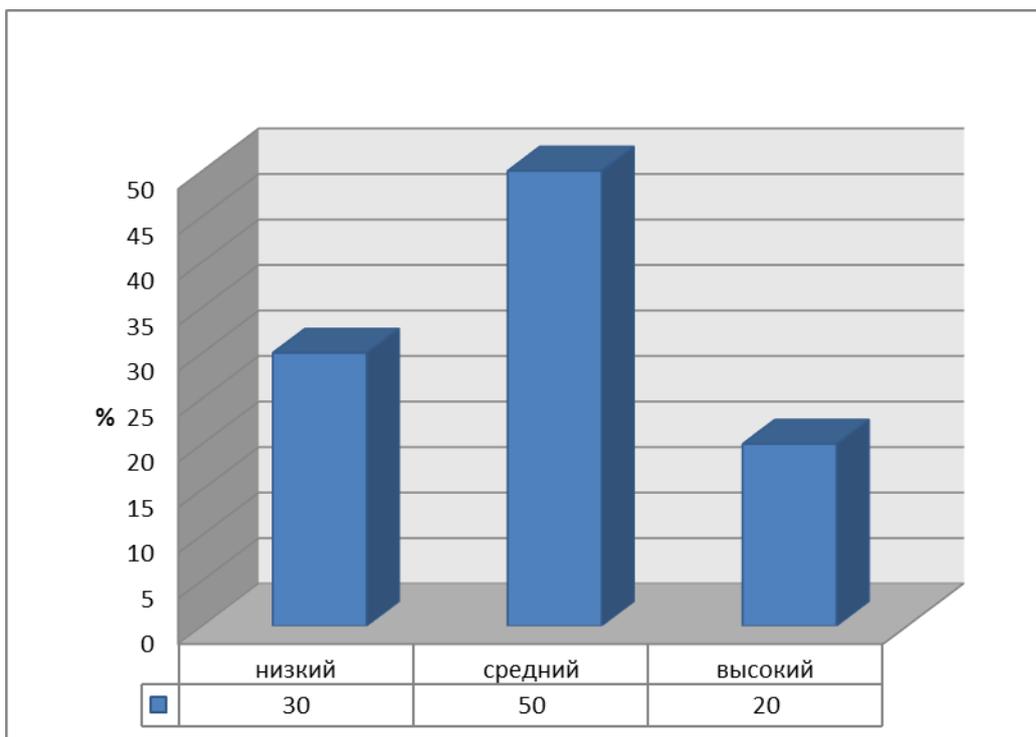


Рис. 7. Показатели уровней коммуникативной рефлексии младших школьников

Для выявления кооперативной рефлексии было проведено анкетирование. Каждому младшему школьнику был предложен экземпляр анкеты, состоящий из пяти вопросов. Учащимся необходимо было выбрать вариант ответа.

На первый вопрос «Нравится ли тебе заниматься общественной работой в своём классе?» ответили «да» - 10, «нет» - 2, «иногда» - 8 человек.

На второй вопрос «Трудно включаешься в новую деятельность в своём классе?» ответили «да» - 13, «нет» - 4 «иногда»-3 человек.

На третий вопрос «Трудно ли тебе осваиваться в коллективе?» ответили «да» - 10, «нет» - 4, «иногда» - 6 человек.

На четвёртый вопрос «Верно ли, что у тебя не бывает конфликтов в коллективе из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?» в экспериментальной группе ответили «да» - 12, «нет» - 3, «иногда» - 5.

На пятый вопрос «Часто раздражают тебя окружающие люди, и хочется ли тебе побыть одному?» ответили «да» - 6, «нет» - 11, «иногда» - 3.

Для определения уровня развития кооперативной рефлексии применялась балльная шкала:

от 8 -10 баллов - высокий уровень,

от 7 - 5 баллов - средний уровень,

от 0 – 4 баллов - низкий уровень.

На основе анализа результатов анкетирования выявлено, что 10 человек (50%) - обладают высоким; 8 человек (40%) – обладают средним уровнем самоконтроля; 2 человека (10%) – обладают низким уровнем совместной деятельности.

Полученные данные представлены на сравнительной диаграмме (рис. 8):

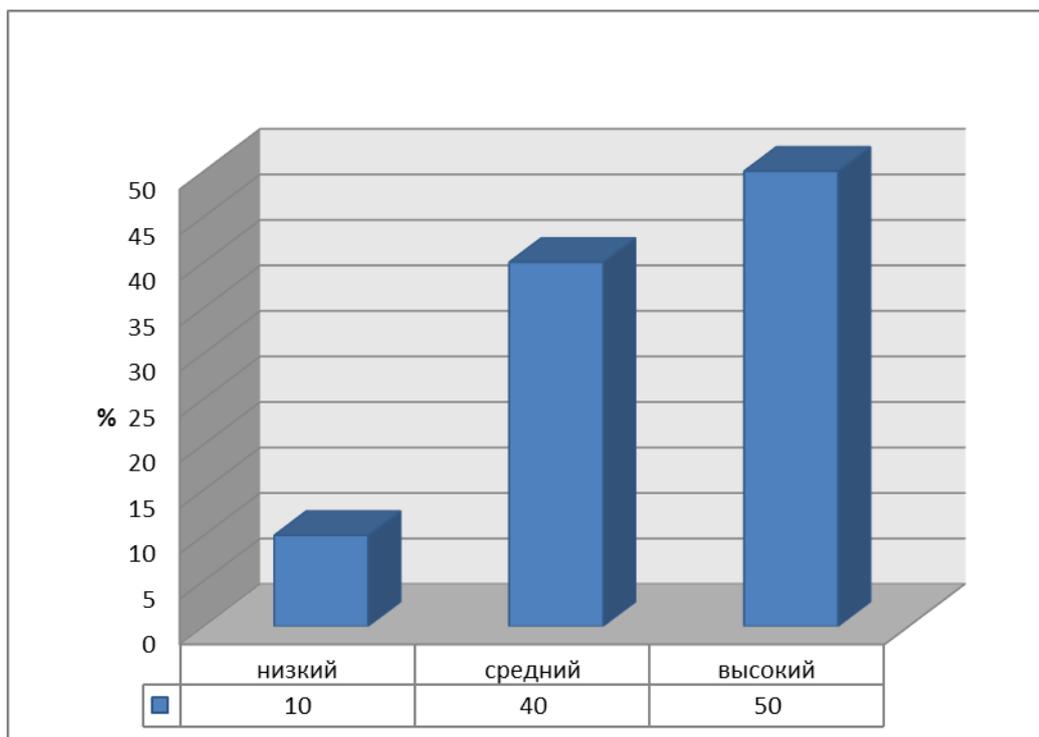


Рис. 8. Показатели уровней кооперативной рефлексии младших школьников

В целом по результатам диагностического исследования, были выявлены следующие проблемы формирования рефлексивных способностей, возникающие у детей младшего школьного возраста:

- не развитая рефлексивная самооценка,
- не понимание своей социальной роли в обществе,
- низкий интерес учащихся к учебной деятельности,
- не способность самостоятельного определения уровня собственной подготовленности.

2.2. Проектирование учебно-творческой деятельности для формирования рефлексии младших школьников

Результаты, полученные на начальном этапе опытно-поисковой работы, свидетельствуют о том, что существующая система работы с учащимися не позволяет эффективно формировать у них рефлексивные способности.

деятельности. По данным проведенной педагогической диагностики у четвероклассников не развита рефлексивная самооценка, на низком уровне сформировано понимание своей социальной роли в обществе, отмечается низкий интерес учащихся к учебной деятельности, а также слабо проявляется способность самостоятельного определения уровня собственной подготовленности при выполнении заданий.

Для проверки гипотезы исследования на формирующем этапе опытно-поисковой работы составлена и реализована экспериментальная программа формирования рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, организуемой в рамках театральной студии «Маска», содержание которой строится на художественно-образном материале.

Программа формирования рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, организуемой в рамках театральной студии, – это краткое изложение содержания материала и системы методов и приемов, направленных на формирование рефлексии у детей младшего школьного возраста средствами театрального искусства и театрализованной деятельности.

Театральное искусство способствует внешней и внутренней социализации ребёнка. Оно помогает ему постигать культуру общения, рефлексия, самооценку, входить в коллективную работу, вырабатывает чувство партнёрства и товарищества, волю, целеустремлённость, и другие качества, необходимые для успешно развития. Театр активизирует и развивает интеллектуальные, коммуникативные и образно-творческие способности ребёнка. Театр побуждает интерес к литературе, дети начинают читать с удовольствием и более осмысленно, чем раньше; театр позволяет отразить поведение героев книг и через них осмыслить свое поведение. Использование метода драматизации позволяет детям взглянуть на себя и окружающих «со стороны».

Театрализованная деятельность – это хорошая возможность раскрытия творческого потенциала ребенка в целом, также она обладает и

дополнительными возможностями. В процессе театральной деятельности дети учатся замечать и осознавать в окружающем мире интересные идеи, воплощать их, создавать свой художественный образ персонажа, у них развивается творческое воображение, ассоциативное мышление, умение видеть необычные моменты в обыденном.

Практическое участие в театральных постановках позволяет ребенку увидеть себя и своих одноклассников со стороны, оценить свое собственное и чужое поведение, его адекватность внешним условиям. Любая театральная деятельность сопровождается совместным обсуждением достоинств и недостатков, сильных и слабых сторон актера в контексте сюжета и роли. Ребенок имеет возможность услышать конструктивную критику в свой адрес, и в свою очередь сам высказать такую критику, как относительно деятельности других, так в отношении результатов своей собственной деятельности и поведения. В данном случае эта критика не касается самой личности ребенка, и поэтому не вызывает обиды, но позволяет ребенку сделать важные выводы о том, как он ведет себя, как его воспринимают другие. Театральная деятельность – это своеобразное «зеркало», которое дает младшему школьнику возможность объективно оценить себя.

Основные задачи, решаемые на формирующем этапе опытно-поисковой работы, включают разработку содержания и практическую реализацию программы формирования рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности, организуемой в рамках театральной студии на художественно-образном материале. Это позволит, с одной стороны, использовать нераскрытые ресурсы внеурочной деятельности для организации учебно-творческой деятельности детей в естественных условиях школьной жизни, а с другой, целенаправленно и автономно организовать собственно учебно-творческую деятельность детей на художественно-образном материале театрального искусства и концентрировано применять комплементарные ему методы и приемы для формирования рефлексии в младшем школьном возрасте.

При построении экспериментальной программы учитывалось, что формирование рефлексии в младшем школьном возрасте – это ценностно-смысловой диалог учителя как воспитателя и воспитанника, направленный на развитие самоанализа, самопонимания, самооценки, рефлексивных оценок ребенком своего поведения в различных ситуациях. Взаимодействие в театральной студии позволяет включать детей в нестандартные ситуации для проживания и отражения ими различных жизненных позиций, что позволяет реализовать направленность педагогической образовательной деятельности на развитие рефлексии у младших школьников средствами театрального искусства.

Программа театральной студии «Маска» является:

- 1) по содержательной, тематической направленности – художественно-эстетической;
- 2) по функциональному предназначению – досуговой, общекультурной;
- 3) по форме организации – групповой, студийной, кружковой;
- 4) по времени реализации – среднесрочной.

Программа театральной студии «Маска» направлена, прежде всего, на развитие рефлексии детей. Деятельность педагога направлена на выработку произвольного внимания, рабочей мобилизации, умения распределять ответственность, умения «читать» поведение другого человека, правильно оценивать свое поведение и выбирать тип поведения для решения жизненных задач.

Основная цель программы – развитие рефлексии у младших школьников в процессе учебно-творческой деятельности.

Задачи программы заключаются в том, чтобы развить у детей следующие умения и навыки:

- оценивать себя и других;
- грамотно формулировать свои мысли для других;
- уметь донести свои мысли до других;

- видеть достоинства и недостатки своей деятельности и деятельности других;
- грамотно формулировать критические замечания;
- воспринимать критику и самокритику.

Программа построена на основе следующих теоретических положений.

1. Системный подход, сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. При таком подходе педагогическая система работы с детьми рассматривается как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса, содержание образования, методы и формы педагогического процесса и предметно-развивающая среда.

2. Личностный подход, утверждающий представления о социальной, деятельной и творческой сущности ребенка как личности. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании обучении на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создания для этого соответствующих условий.

3. Деятельностный подход. Деятельность – основа, средства и решающее условие развития личности. Поэтому необходима специальная работа по выбору и организации детей. Это в свою очередь, предполагает обучение детей выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

4. Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Ребенок не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого ребенка и во-вторых, становление его как творческой личности.

На основе литературы сформулированы и реализованы следующие психолого-педагогические условия организации деятельности детей младшего школьного возраста в театральной студии:

- вовлечение каждого ребёнка в активную и продуктивную деятельность;
- учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- единство и целостность партнёрских отношений всех субъектов в процессе взаимодействия;
- сочетание коллективных и индивидуальных и форм деятельности;
- целенаправленность и последовательность формирования каждого компонента адекватной самооценки (когнитивного, поведенческого и эмоционального).

Для полноценных занятий в театральной студии также были обеспечены материально-технические и учебно-методические условия: светлое, просторное репетиционное помещение; импровизированная сценическая площадка; наличие музыкальной аппаратуры; наличие методических пособий; наличие фонотеки с различной музыкой; стулья для воспитанников; возможности для документальной видео и фото съемки.

В реализации программы применялись следующие методы:

1. По источнику передачи и восприятию информации:
 - словесный (беседа, рассказ, диалог);
 - наглядный (репродукции, фильмы, фотоматериалы показ педагога, индивидуальные занятия, сотрудничество в совместной продуктивной деятельности);
 - практический (постановка спектаклей, упражнения, этюды, репетиции).
2. По дидактическим задачам:
 - приобретение знаний через знакомство с театральной литературой и терминологией, через игры, упражнения, этюды;

- применение знаний через постановку спектаклей;
- закрепление через генеральные репетиции;
- творческая деятельность - показ спектаклей;
- проверка результатов обучения через открытые уроки, конкурсы, фестивали, семинары, интегрированные занятия.

3. По характеру деятельности:

- репродуктивный (разработка и показ этюдов по образцу);
- частично-поисковый (во время работы детям даются задания в зависимости от их индивидуальных способностей).

Для развития рефлексии важно грамотно организовать взаимодействие участников. При этом основной формой педагогической деятельности было учебно-творческое занятие, а формой группового взаимодействия – групповой опрос, групповые этюды, репетиции.

Для организации взаимодействия обучающимися в театральной студии использовались различные формы:

- коллективная. Данная форма привлекает всех учащихся. Это наиболее эффективная форма творческой деятельности, т.к. при наименьших затратах сил и времени удается выполнить работу.

- парная форма организации работы предполагает объединение детей попарно.

- групповая. Она обычно проходит неравномерно, поэтому необходимо проводить индивидуальную работу, зачастую дополнительно объяснять задание.

Этапы реализации программы

1. Мотивационный этап. Продолжительность этапа – 2 недели.

Задача этапа – мотивировать детей к занятиям театральной деятельностью через просмотр спектакля.

Спектакль должен стать действительно событием в жизни детей. Поэтому к выбору спектакля следует подойти очень тщательно. Педагог-организатор должен лично просмотреть спектакли, рассчитанные на

младший школьный возраст, которые идет в театрах г. Екатеринбурга. Рекомендуется посетить не только профессиональные, но и любительские театральные объединения, детские коллективы. Рекомендуется выбрать спектакль, в котором играют дети примерно такого же возраста, что будет являться дополнительной мотивацией.

2. Подготовительный этап. Продолжительность этапа – 3 месяца.

Задачи данного этапа:

- информировать детей и их родителей о начале работе театральной студии.
- обсудить с детьми работу студии.
- морально подготовить детей к участию в работе студии.

Работа театральной студии – это новый незнакомый детям опыт. На первом мотивационном этапе дети уже были заинтересованы театральной деятельностью. На подготовительном этапе следует поближе познакомить детей с искусством театра, показать им, что в театральных постановках в качестве актеров могут участвовать любые люди, в том числе они сами, снять первоначальный страх перед новым делом, пробудить заинтересованность.

3. Основной этап. Продолжительность этапа – 6 месяцев.

Задача этапа – обучение приемам рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности средствами театрального искусства.

Основной формой театральной деятельности на данном этапе являются репетиции. По завершении каждой репетиции проводится ее анализ и самооценка каждого учащегося. Для самооценки используются различные приёмы. Обсуждения постоянно происходят в процессе выбора спектакля, репетиций, этюдов. Дети в процессе обсуждения получают опыт развития рефлексии. На протяжении всей деятельности учитель направляет учащихся, помогает им, стимулирует их творческий поиск, находясь как бы вне и над деятельностью учащихся.

4. Заключительный этап. Продолжительность этапа – 2 недели.

Задача этапа – подведение итогов работы и оценка достигнутых результатов.

Дети показывают в школе подготовленный спектакль и обсуждают его вместе с педагогом и родителями. После проведения мероприятия дети, педагог и родители вместе обсуждают, что им понравилось в спектакле и в работе театральной студии в целом, что не понравилось, какие трудности возникали в процессе подготовки и проведения спектакля.

Характеристика основных блоков (разделов) программы представлена в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика основных блоков программы

№	Название блока	Содержание занятий	Объем, час.	Педагогические задачи
1	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».
2	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 в разные эпохи.
3	Сценическая речь	1. Основы сценической речи. 2. Бытовая и сценическая речь. 3. Специфика сценической речи. 4. Грамотность сценической	18	1. Научиться доносить свою мысль до других. 2. Научиться слышать себя и других. 3. Научиться выражать, слышать и осознавать

Продолжение таблицы 3

		речи. 5. Постановка сценической речи.		эмоциональный настрой речи.
4	Пластика	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.
5	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.
6	Постановочная работа	1. Разыгрывание этюдов. 2. Разыгрывание сцен из спектаклей. 3. Выбор спектакля. 4. Кастинг. 5. Репетиции.	60	1. Учиться оценивать других. 3. Учиться оценивать себя 3. Умение формулировать свои мысли. 4. Умение воспринимать критику и самокритику.
7	Премьера	Презентация итогов работы.	4	Обобщение полученного опыта
8	Обсуждение постановки	Обсуждение результатов постановки и целью развития рефлексии.	2	Умение четко формулировать свои мысли, оценивать собственные и чужие достижения и неудачи.
	Всего		147	

В целом учебно-творческая деятельность, организуемая в театральной студии должна способствовать:

- раскрытию творческих способностей детей (эмоциональность, выразительность), развитие познавательных интересов);
- развитию у детей психических процессов (мышление, речь, память, внимание, воображение, общение);
- развитию личностных качеств участников студии (коммуникативные навыки: дети доброжелательные, коммуникабельные, искренние; партнёрские взаимоотношения);

- проявлению самостоятельности и творчества в различных видах театра, применение актерских навыков;
- развитие культуры общения.

В частности, учебно-творческая деятельность в театральной была организована для формирования у детей младшего школьного возраста рефлексии, а именно на специальных занятиях детей учили:

- оценивать себя и других;
- формулировать свои мысли для других;
- конструктивно воспринимать критику и самокритику.

Для реализации задач формирования рефлексии в учебно-творческой деятельности в рамках театральной студии «Маска» был разработан тематический план занятий на 2017-2018 учебный год, который представлен в приложении 4.

Преимуществом экспериментальной программы и ее отличительными чертами от других образовательных программ по театральному творчеству является направленность на формирование у младших школьников рефлексии. Для этого программа строится на разноплановом жанровом и содержательном материале не только на русской, но и на зарубежной литературы. Для достижения поставленной цели применялись приемы формирования рефлексии, комплементарные содержанию занятий в театральной студии, что позволило обогатить учебно-творческую деятельность новыми приемами.

При организации театральной студии использовались следующие педагогические приемы работы, развивающие рефлексию:

- осознанное вовлечение каждого ребёнка в творческую деятельность;
- тренировка с последующей оценкой и самооценкой отдельных компонентов актерской деятельности (сценическая речь, танец, пантомима, актерская игра, декламация);

- сочетание коллективных и индивидуальных и форм деятельности для обеспечения обратной связи со стороны партнера;
- прием «оправдания внимания к объекту» – интонационные модуляции и пантомимические приспособления, концентрирующие внимание на действии с объектом;
- активизации эмоциональной памяти и сопоставление воспроизведенных переживаний и действий с образцом;
- действие в воображаемых предлагаемых обстоятельствах;
- прием «действия с окраской» для образного воспроизведения эмоционального состояния посредством движения или интонации;
- оперирования образами для осмысленной комбинация отдельных образов, добавление к ним элементов, отсечение элементов;
- прием «качелей» как неоднократное прерывание намерения совершить ожидаемое физическое действие посредством увлечения словесным действием.

В процессе формирующего этапа опытно-поисковой работы было организовано педагогическое наблюдение, результаты которого заносились в протоколы. Наблюдение за поведением и эмоциональным состоянием учащихся во время работы в студии показало, что все учащиеся были активно вовлечены в творческую деятельность, проявляли интерес к задуманному. Кто-то в большей, кто-то в меньшей степени инициировал идеи, но в стороне не оставался никто, дети активно участвовали в процессе обсуждения, репетиций.

2.3 Итоги опытно-поисковой работы по теме исследования

По окончании формирующих мероприятий была проведена повторная диагностика сформированности рефлексии у младших школьников.

В ходе контрольного этапа исследования были использованы те же методики, которые применялись на начальном этапе опытно-поисковой работы.

Рассмотрим подробнее итоговые результаты, полученные по критерию «Рефлексивная самооценка», представленные на рисунке 9.

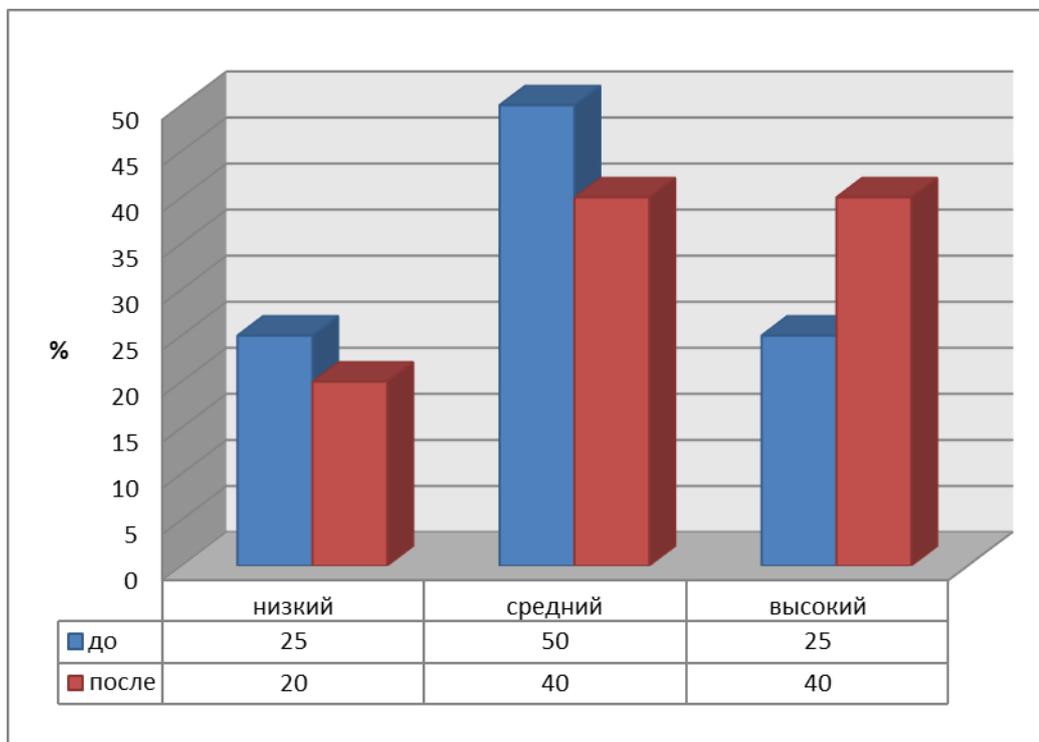


Рис. 9. Сравнительные данные диагностики по критерию «Рефлексивная самооценка», полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Установлено, что на контрольном этапе исследования 40% (8 человек) младших школьников стали демонстрировать высокий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся называли более двух сфер школьной жизни; давали адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика».

40% (8 человек) младших школьников показали средний уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся называли только две сферы школьной жизни, делая акцент на успеваемости и поведении.

20% (4 человека) младших школьников продемонстрировали низкий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся вновь смогли назвать только одну сферу школьной жизни.

По критерию «Дифференцированность Я-концепции» были получены результаты, представленные на рисунке 10.

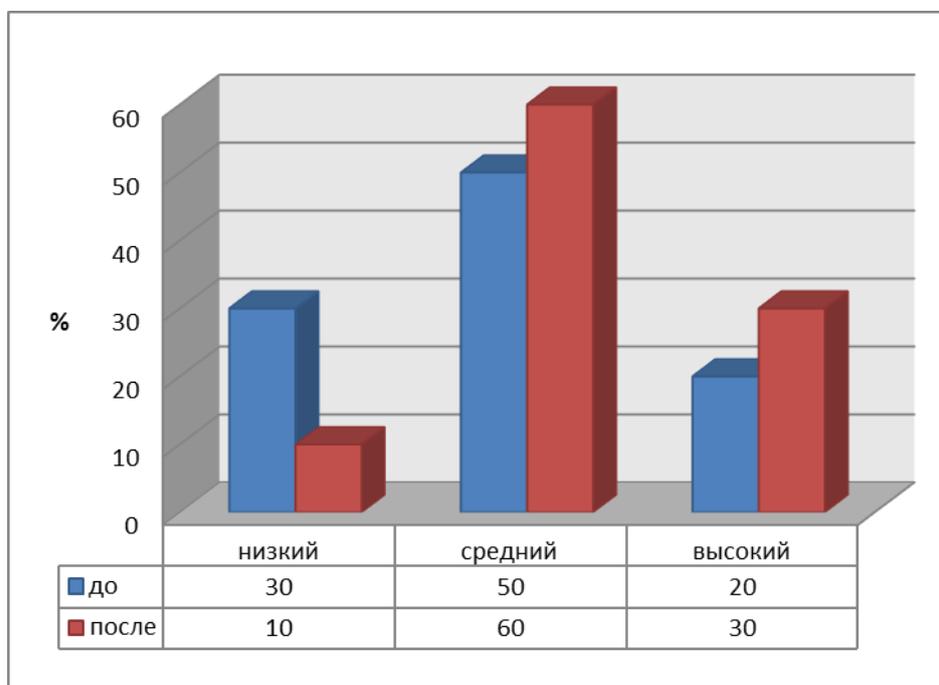


Рис. 10. Сравнительные данные диагностики по критерию «Дифференцированность Я-концепции», полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Из представленных результатов следует, что у 30% (6 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития дифференцированности Я-концепции. Такие обучающиеся называли шесть и более определений, используя более четырех категорий и характеристику личных свойств на вопрос «Кто Я».

У 60% (12 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития дифференцирования Я-концепции, такие мальчики и девочки называли 3 - 5 определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.

У 10% (2 человека) младших школьников вновь диагностирован

низкий уровень развития дифференцированности Я-концепции, им труднее описывать свою личность, характеристики менее содержательны. Они называли одно-два определения, относящихся к таким категориям как: социальные роли и умения.

По критерию «Обобщенность Я-концепции» были получены результаты, представленные на рисунке 11.

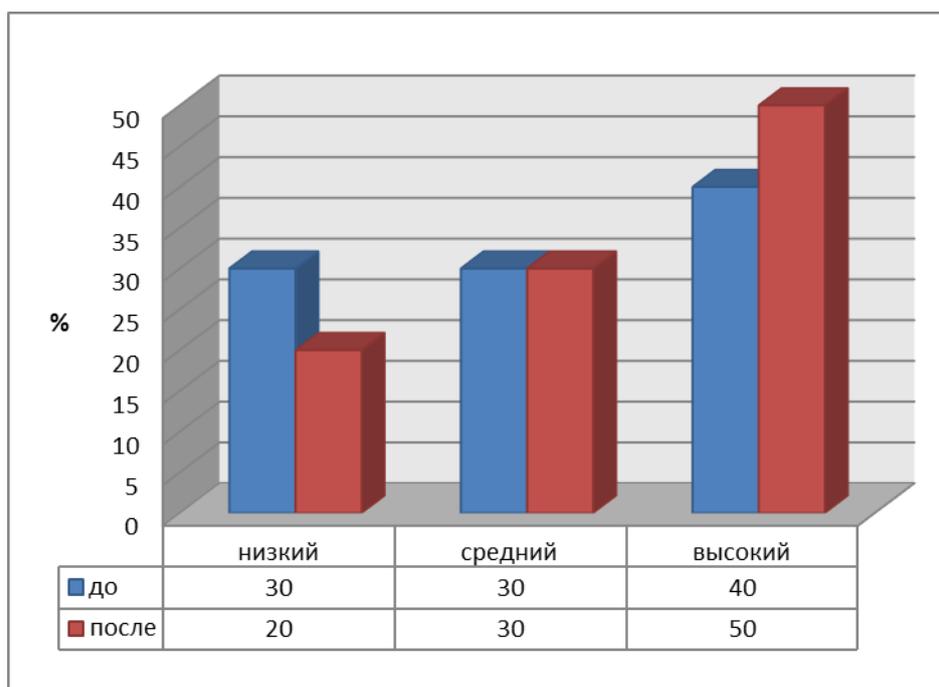


Рис. 11. Сравнительные данные диагностики по критерию «Обобщенность Я-концепции», полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

В ходе контрольного этапа исследования определено, что у 50% (10 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития обобщенности Я-концепции. Такие обучающиеся указывали свою социальную роль и обобщенные качества личности при ответе на вопрос «Кто Я».

У 30% (6 человека) младших школьников диагностирован средний уровень развития обобщенности Я-концепции, такие мальчики и девочки совмещали две категории: социальные роли и знания.

У 20% (4 человека) младших школьников диагностирован низкий уровень развития обобщенности Я-концепции, они называли конкретные действия, интересы.

По критерию «Самоотношение» были получены результаты, представленные на рисунке 12.

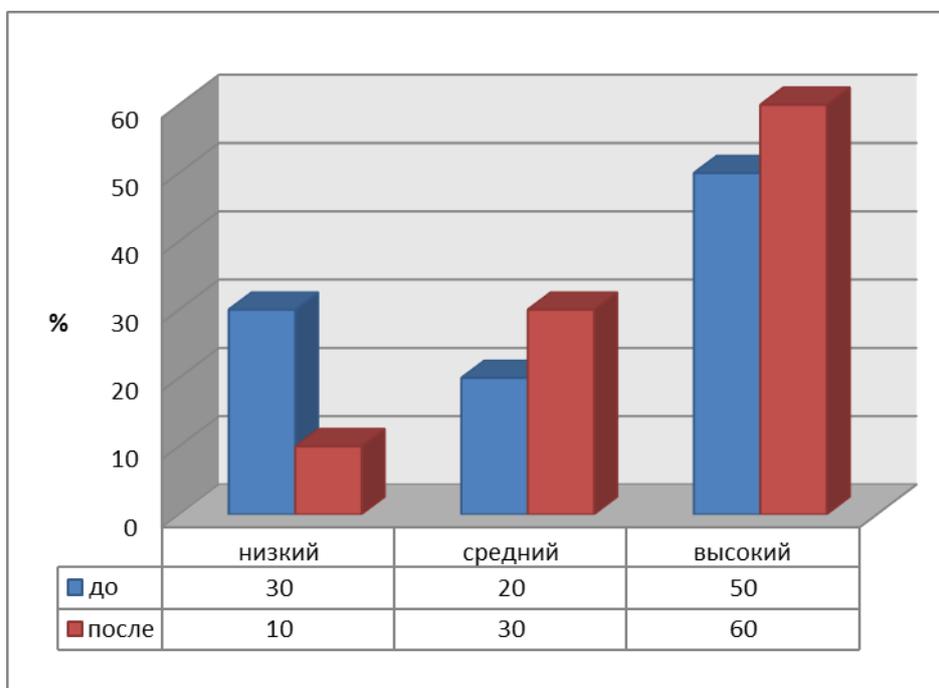


Рис. 12. Сравнительные данные диагностики по критерию «Самоотношение», полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Установлено, что на контрольном этапе исследования у 60% (12 человек) младших школьников преобладает высокий уровень развития самоотношения. У таких учащихся преобладают положительные суждения о себе при ответе на вопрос «Кто Я».

У 30% (6 человека) младших школьников диагностирован средний уровень развития самоотношения, у данных обучающихся положительные суждения преобладают в незначительной степени, в основном доминируют нейтральные суждения о себе.

У 10% (2 человека) младших школьников преобладает низкий уровень развития самоотношения.

Таким образом, в ходе анализа результатов контрольного этапа исследования были обобщены данные, определяющие общий уровень развития рефлексии младших школьников.

Представим результаты анализа на рисунке 13.

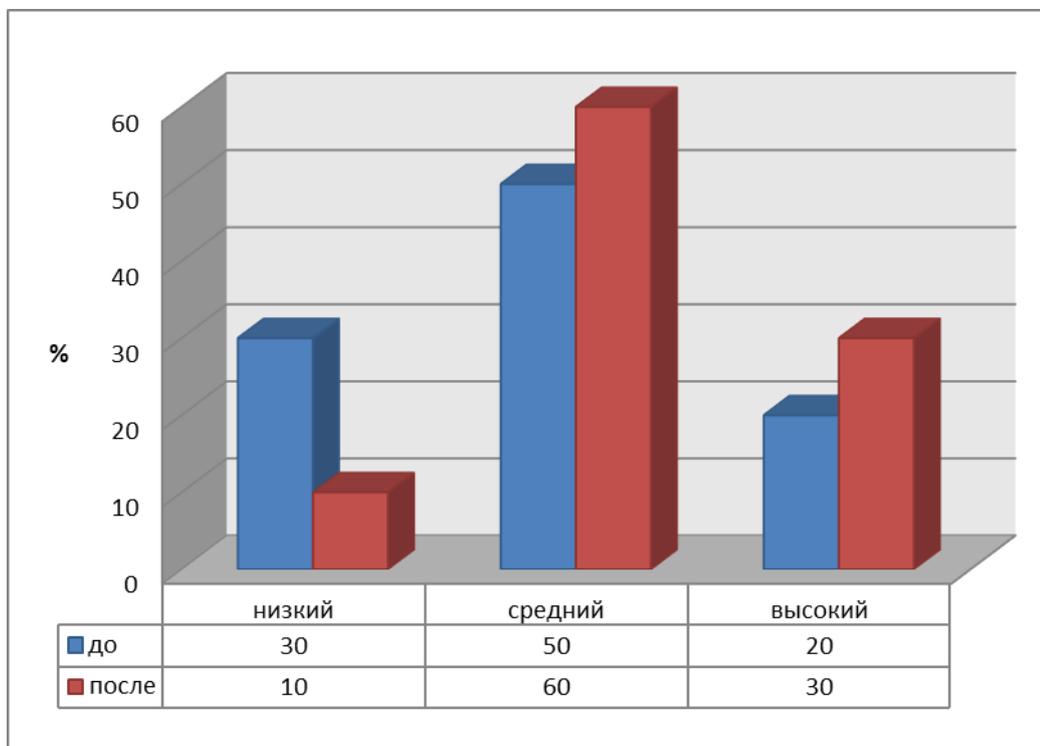


Рис. 13. Обобщенные результаты уровня сформированности учебной рефлексии, полученные на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Установлено, что на контрольном этапе исследования 30% (6 человек) младших школьников стали демонстрировать высокий уровень развития рефлексии. Такие учащиеся имеют высокий уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 60% (1 человек) младших школьников диагностирован средний уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют средний уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

У 10% (2 человека) младших школьников вновь определен низкий уровень развития рефлексии.

Такие учащиеся имеют низкий уровень развития рефлексивной самооценки, дифференцированности Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

По результатам проведенной работы, было выявлено, что рефлексивная самооценка возросла практически у каждого ученика. Для достижения данных результатов на уроках использовались различные методы и приемы развития учебной рефлексии.

По критерию «Рефлексивная самооценка» можно увидеть положительный результат. Для повышения уровня сформированности учебной рефлексии по данному критерию, ученикам было предложено несколько вопросов, на которые они должны были ответить кратко, в письменной форме в конце каждого урока.

Совместно с самоконтролем, учащиеся повторяли пройденный материал и закрепляли его. Данный метод является очень удобным и не отрывает детей от общего хода занятий.

Стоит отметить, что использование этого метода помогло повысить уровень рефлексивной самооценки практически у всех обучающихся.

Только один младший школьник не повысил свой уровень рефлексивной самооценки. Это связано с нежеланием работать на уроках, невнимательностью, отсутствием учебной мотивации. Такому ребенку трудно было давать ответы на поставленные вопросы.

Дифференцированность Я-концепции заключается в понимании ребенка того, кем он является, какую он видит на себе социальную роль. Для раскрытия и повышения уровня самопонимания, в большей степени использовалась техника – «Из уст в уста».

Некоторые учащиеся не проявили результатов, так как оказались зажатыми и стеснительными. Им было трудно высказать свое мнение, озвучить свои мысли.

Остальные дети называли не менее пяти определений, в большей степени относящихся к таким категориям как: социальные роли, интересы, предпочтения.

По критерию «Обобщенность Я-концепции» наблюдается положительная динамика. Для повышения уровня развития учебной рефлексии по данному критерию были использованы такие методы как: «Лесенка успеха» и «Гусеница».

По критерию «Самоотношение» также можно наблюдать повышение уровня развития учебной рефлексии. Для этого на уроках применялась техника «Ваза настроения». Этот прием позволяет расширить знания каждого ребенка о себе и повысить самооценку.

Исходя из комплекса проведенных мероприятий, было выявлено, что школьники стали демонстрировать более высокий уровень развития рефлексии. Из-за невнимательности, не включенности в ход урока, а также из-за замкнутости некоторые учащиеся не повысили свои рефлексивные способности.

Для данных детей необходима индивидуальная работа. В целом, с помощью комплексного применения различных приемов и техник, при участии, как учителя, так и учеников уровень развития учебной рефлексии детей стал выше, чем до проделанной работы.

Итак, были получены значимые различия в результатах исследования.

Установлено, что в результате практической работы по формированию рефлексии младшие школьники стали значимо чаще:

- называть более двух сфер школьной жизни; в которых они проявляют личностные и учебные качества, давали адекватное определение отличий «Я» от идеального ученика;

- дифференцировать составляющие Я-концепции. Это значит, что ученики начальной школы стали называть много больше определений, обозначающих их личностные и деятельностные характеристики, социальные роли, называя при этом более тонкие различия характеристик;

– демонстрировать высокий уровень развития рефлексии через стабилизацию самооценки, дифференцированности Я-концепции, обобщенности Я-концепции и самоотношения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что применение на уроках специальных упражнений, которые учат ребенка анализировать и оценивать результаты своей учебной деятельности, способствует развитию учебной рефлексии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основой успешной реализации образовательного процесса является осознание методов, приемов и средств, с помощью которых осуществляется учебная и учебно-творческая деятельность. Формируется рефлексия ученика. В свою очередь залогом успешного обучения является умение ребенка правильно оценивать свои достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного совершенствования. Рефлексия - это один из механизмов, который помогает достигнуть этих целей.

В психологии рефлексия понимается как особое качество человека, заключающееся в умении осознавать не только направленность внимания, но и отслеживать свое психологическое состояние, ощущения и мысли. Рефлексия представляет собой способность наблюдать за собой со стороны, «глазами постороннего». Рефлексия подразумевает умение видеть, на чем сконцентрировано внимание и куда оно направлено.

В соответствии с поставленными задачами были сделаны следующие выводы.

Первая задача заключалась в том, чтобы описать феномен рефлексии и особенности формирования рефлексии в младшем школьном возрасте. В психологии рефлексия понимается как особое качество человека, заключающееся в умении осознавать не только направленность внимания, но и отслеживать свое психологическое состояние, ощущения и мысли. Рефлексия представляет собой способность наблюдать за собой со стороны, «глазами постороннего». Рефлексия подразумевает умение видеть, на чем сконцентрировано внимание и куда оно направлено.

Признаками развитой рефлексии являются следующие:

- осознание особенностей своей личности;
- осознание смыслов, ценностей, установок, определяющих процесс и результат собственной деятельности;

- позитивное принятие прошлого и ориентация в настоящем и будущем;

- способность самостоятельно изменять неблагоприятный ход событий;

- умение находить оптимальные выходы из затруднительных ситуаций;

- умение активно и позитивно воздействовать на окружающих.

У детей младшего школьного возраста рефлексия находится еще в процессе становления. Основой успешной реализации образовательного процесса является осознание методов, приемов и средств, с помощью которых осуществляется учебная и учебно-творческая деятельность, формируется рефлексия ученика. В свою очередь залогом успешного обучения является умение ребенка правильно оценивать свои достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного совершенствования. Рефлексия - это один из механизмов, который помогает достигнуть этих целей.

Вторая задача заключалась в том, чтобы уточнить содержание понятия учебно-творческой деятельности в соответствии со спецификой развития рефлексии у детей младшего школьного возраста. Учебно-творческая деятельность – это целенаправленная деятельность ребенка в образовательной ситуации, которая направлена на решение учебных задач с применением перспективных и рефлексивных способов деятельности созидательно преобразующих учебный материал, в результате которой происходит развитие метапредметных компетенций и личностных качеств младшего школьника, обеспечивающих в целом творческое начало в деятельности ребенка

О формировании рефлексии детей в процессе обучения заговорили еще в эпоху Нового времени, хотя тогда, конечно, употреблялись другие термины. Впоследствии данные идеи получили теоретическое развитие в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Лурии, Э.В. Ильенкова и практическое – в работах Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Ю. Эльконина, которые создали концепции развивающего обучения. Под развивающим

обучением понимается способ организации обучения, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на всестороннее развитие ребёнка и развитие его рефлексии в учебной деятельности. Теорию Д.Б. Элькониным и В.В.Давыдова для создания модели учебной деятельности как формы развития младших школьников в дальнейшем развил Цукерман.

Изучение сущности рефлексии позволило определить принципы, влияющие на ее формирование, они таковы:

- принцип субъектности.
- принцип позитивной перспективы.
- принцип дифференциации.
- принцип гетерохронности.

Все перечисленные выше принципы формирования рефлексии взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. К сожалению, на современном этапе образовательной процесс организован таким образом, что рефлексия младших школьников развивается недостаточно. Между тем, большинство исследователей сходятся во мнении о том, что рефлексия должна стать неотъемлемой частью практики обучения детей.

Третья задача заключала в том, чтобы выявить и обосновать критерии и уровни, характеризующие развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста, составить пакет диагностических методик, позволяющих наблюдать ее динамику. Было выделено три уровня сформированности рефлексии у младших школьников: высокий, средний и низкий. Каждому уровню развития рефлексии соответствует определенный уровень рефлексивной самооценки, дифференциации Я-концепции, обобщенности Я-концепции, самоотношения. Для определения уровня развития рефлексии у младших школьников были отобраны диагностические методики, которые позволяют комплексно оценить особенности учебной рефлексии.

1. Методика «Хороший ученик» О.А. Карабановой.
2. Методика «Кто я?» в модификации М. Куна.

3. Тест «Личностная рефлексия младших школьников».

Результаты проведённого исследования, показали, что у младших школьников сформирован в основном средний и низкий уровень учебной рефлексии.

Четвертая задача была сформулирована следующим образом – разработать и апробировать специальную программу для организации учебно-творческой деятельности, обеспечивающей развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста.

С целью развития рефлексии младших школьников группа обучающихся (4 Б класс МБОУ СОШ №18 г. Екатеринбург) в течении года занималась в театральной студии, организованной при школе. Автором была составлена соответствующая программа занятий. Основная цель программы - развитие рефлексии у младших школьников в процессе творческой деятельности.

После года реализации данной программы было проведено контрольное исследование сформированности учебной рефлексии младших школьников. По результатам данного исследования была получена положительная динамика.

Таким образом, предположение о том, в процессе учебно-творческой деятельности происходит целенаправленное формирование рефлексии было экспериментально доказано.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В.И. Педагогика [Текст] : Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Байбородова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие [Текст] / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 416 с.
3. Бугрименко, Е.А. Чтение без принуждения [Текст] / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М. : Педагогика, 1987. - 341 с.
4. Возрастные возможности усвоения знаний [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1966. – 328 с.
5. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М. : Педагогика, 1967. – 372 с.
6. Войтик, И.М., Семенов И.Н. Оценка и развитие рефлексивного мышления [Текст] : Учеб. Пособие / И.М. Войтик. – Новосибирск : СибАГС, 2011. - 144 с.
7. Волков, Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие [Текст] / Б.С. Волков. – М. : КНОРУС, 2016. – 348 с.
8. Воровщиков, С.Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения [Текст] : Монография / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова – М. : МПГУ, 2012. – 210 с.
9. Воронцов, А.Б. Развивающее обучение. Модель основной образовательной программы образовательного учреждения. ФГОС [Текст] / А.Б. Воронцов.– М. : Просвещение, 2013. – 192 с.
10. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Соцэкгиз, 1931. – 451 с.

11. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский.. – М. : Соцэкгиз, 1934. – 273 с.
12. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский, – М. : Биомедгиз, 1951. – 421 с.
13. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. [Текст] / под. ред. А.М. Матюшкина. - М. : Сфера, 2012. – 564 с.
14. Выготский, Л.С. О опыты теоретической рефлексии и монизм в психологии [Текст] / Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков – М. : Амфора, 2011. – 273 с.
15. Гезелл, А. Педология раннего возраста [Текст] / А. Гезелл. – Л. : Лениздат, 1943. -328 с.
16. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В.Давыдов, В. И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 14–19.
17. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов [Текст]. – М. : Педагогика, 1972. – 327 с.
18. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 238 с.
19. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 2012. – 544 с.
20. Епимахина, Ю. В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте [Текст] / Ю.В. Епимахина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 213 с.
21. Ждан, А.Н. История психологии [Текст] : учебник / А.Н. Ждан. - М. : Гнозис, 1990 – 347 с.
22. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь [Текст] / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1968. – 364 с.
23. Ильенков, Э. В. Вопрос о тождестве мышления и бытия в домарксистской философии. Диалектика – теория познания [Текст] / Э.В. Ильенков. - М. : Политиздат, 1964. – 433 с.

24. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика [Текст] / Э.В. Ильенков. - М. : Юнити-Дана, 1974. – 373 с.
25. Ильенков, Э. В. Об эстетической природе фантазии. Искусство и коммунистический идеал [Текст] / Э.В. Ильенков. – М : Дана, 1984. - 224 с.
26. Ильенков, Э. В. Философия и культура [Текст] / Э.В. Ильенков. - М. : Марс, 1991. – 364 с.
27. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] / А.В.Карпов// Психологический журнал. - 2013. - Т. 24. - № 5. - С. 45–57.
28. Карпов, А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии [Текст] / А.В.Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – 304 с.
29. Карпов, А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности [Текст] / А.В. Карпов / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 15-23.
30. Кетько, С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности [Текст] / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. – Челябинск: Филиал Московского педагогического университета, 2015. – 232 с.
31. Кокарева, З.А. Контроль за формированием у младших школьников умения принимать и удерживать учебную задачу [Текст] / З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева// Начальное образование. – 2013. - №3. – С. 5-8.
32. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Псков : ПОИПКРО, 2012. – 400 с.
33. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии [Текст] / Г.Ю. Ксензова. – Тверь. : Terra, 2000. – 462 с.

34. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М. : Педагогика, 1975. – 374 с.
35. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1972. – 384 с.
36. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Воля, 1983. – 652 с.
37. Липатникова, И.Г. Рефлексивный подход к обучению математике учащихся начальной и основной школы в контексте развивающего обучения [Текст] / И.Г. Липатникова. – Екатеринбург: Калан, 2005. - 395 с.
38. Мамардашвили, М.К. Символ и сознание [Текст] / М.К. Мамардашвили – М. : Гнозис, 1997. – 384 с.
39. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2014. – 352 с.
40. Михайлов, Ф. Т. Креативность воображения [Текст] / Ф.Т. Михайлов // Вестник развивающего обучения. - 2000. - № 7. – С. 45 -56.
41. Молчанова, О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования [Текст] /. Учебное пособие / О.Н. Молчанова.– М. : Флинта, 2016. – 460 с.
42. Новлянская, З.Н. Учение и творчество [Текст] / З.Н. Новлянская – М. : ИГ-СОЦИН, 2010. – 112 с.
43. Пиаже, Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления [Текст] / Ж. Пиаже//Преподавание математики. – СПб : Питер, 1960. – 412 с.
44. Пиаже, Ж. Роль действия в формировании мышления [Текст] / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1965. - № 6. – С. 34 – 55.
45. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества [Текст] / П. И. Пидкасистый.- М. : Педагогика, 1972. – 199 с.
46. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие [Текст] / под ред.

Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль. : Канцлер, 2014. – 168 с.

47. Россохин, А. В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе [Текст] / А.В. Россохин. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.

48. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - Спб. : Питер, 2015. – 720 с.

49. Рябушкина, Т. М. Познание и рефлексия [Текст] / Т.М. Рябушкина - М. : Канон+РООИ, 2014. – 352 с.

50. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко – М. : Педагогика, 1998. – 438 с.

51. Слободчиков, В.И. Психология человека [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Учебное пособие для вузов. – М. : Школа-Пресс, 2015. – 384 с.

52. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников [Текст] : Кн. для учителя / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 2015. – 175 с.

53. Трубайчук, Л.В. Развивающий урок: поиски, инновации, перспективы [Текст] / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс до и после. — 2009. — N 11. — С. 29-32.

54. Ушева, Т.Ф. Формирование рефлексивных умений учащихся начальной школы [Текст] / Т.Ф. Ушева // Начальная школа. - 2011. - № 11. - С. 65-69.

55. Филоненко, А.А. Развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста [Текст] / А.В. Филоненко// Молодой ученый. - 2014. - №8. - С. 892-894.

56. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.

57. Цукерман, Г.А. Как учителю построить интерпсихическое действие с первоклассниками [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2009. - №4 – С. 33-49.
58. Цукерман, Г.А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы образования. – 2010. - №1 – С. 42-89.
59. Цукерман, Г.А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме (на материале экспериментального обучения родному языку в начальной школе) [Текст] / Г.А. Цукерман – М. : Сфера, 2012. – 217 с.
60. Чернявская, А.П. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / под. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.
61. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение: психологические основы развивающего обучения [Текст] / Н.И. Чуприкова. – М. : Верес, 1995. – 341 с.
62. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении [Текст] / Е.Н. Шиянов. – М., 2000. - 451 с.
63. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды. Часть IV. Мышление. Понимание. Рефлексия [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М. : Амфора, 2015. – 800 с.
64. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. - М. : Педагогическое общество России, 2012. - 224 с.
65. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин.– М. : Просвещение, 2013. – 224 с.
66. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1991. – 385 с.
67. Эльконин, Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 458 с.

68. Юдин, В.В. Два подхода к формированию метапредметных и личностных результатов, востребованных ФГОС [Текст] / В.В. Юдин // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – № 1. – С. 38–43.
69. Якиманская, И.С. Воспитание сенсорной культуры труда [Текст] / И.Я. Якиманская. – М.: Просвещение, 1969. – 455 с.
70. Якиманская, И.С. Индивидуально-психологические различия в оперировании пространственными отношениями у школьников [Текст] / И.Я. Якиманская // Вопросы психологии. – 1976. - №3. – С. 34 – 67.
71. Якиманская, И.С. Образное мышление и его место в обучении [Текст] / И.Я. Якиманская // Советская педагогика. – 1968. – №2. –С. 23 – 45.
72. Якиманская, И.С. Основные принципы развивающего обучения [Текст] / И.Я. Якиманская // Среднее специальное образование. – 1976. - №1. – С. 34 – 67.
73. Якиманская, И.С. Педагогическая психология и творчество [Текст] / И.Я. Якиманская // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. - М.: Академия, 2012. - С. 12 – 34.
74. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.Я. Якиманская. – М. : Радуга, 1979. – 412 с.
75. Иванова В.А. Педагогика. [Электронный ресурс] / В.А.Иванова // Электронный учебно-методический комплекс - URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (дата обращения: 26.09.2018)

Методики диагностики учебной рефлексии

Методика «Хороший ученик»

Цель: выявление рефлексивности самооценки школьников в учебной деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: личностное действие самоопределения в отношении эталона социальной роли «хороший ученик»; регулятивное действие оценивания своей учебной деятельности.

Метод оценивания: фронтальный: письменный опрос.

Описание задания: учащимся предлагается в свободной форме письменно ответить на вопросы:

1. Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.
2. Можно ли тебя назвать хорошим учеником?
3. Чем ты отличаешься от хорошего ученика?
4. Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я – хороший ученик»?

Критерии оценивания: адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению).

Уровни рефлексивной самооценки школьника:

1. Называет только одну сферу школьной жизни.
2. Называет две сферы школьной жизни.
3. Называет более двух сфер школьной жизни; дает адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика».

Уровни оценивания:

1. Называет только успеваемость.

2. Называет успеваемость и поведение.

3. Дает характеристику по нескольким сферам; дает адекватное определение задач саморазвития, решение которых необходимо для реализации требований роли «хороший ученик»:

1 - нет ответа, 2 - называет достижения, 3 - указывает на необходимость самоизменения и саморазвития.

Методика «Кто Я?» (модификация методики М. Куна)

Цель: выявление сформированности Я-концепции и самоотношения.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия, направленные на определение своей позиции в отношении социальной роли ученика и школьной действительности; действия, устанавливающие смысл учения.

Возраст: 9-10 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: каждому учащемуся предлагается написать как можно больше ответов на вопрос «Кто Я?».

Критерии оценивания:

1. «Дифференцированность Я-концепции» - количество категорий (социальные роли, умения, знания, навыки; интересы, предпочтения; личностные свойства, оценочные суждения).

2. «Обобщенность Я- концепции» - степень обобщенности суждений и характеристик «Я».

3. «Самоотношение» - соотношение положительных и отрицательных оценочных суждений.

Уровни оценивания:

• Дифференцированность Я – концепции

1. 1 - 2 определения, относящиеся к 1-й, 2-й категориям.

2. 3 - 5 определений, преимущественно относящихся ко

2-й, 3-й категориям (социальные роли, интересы, предпочтения).

3. От 6 определений и более, включая более 4 категорий, в том числе характеристику личностных свойств.

- Обобщенность Я - концепции

1. Учащиеся называют конкретные действия (я учусь в школе), свои интересы.

2. Совмещение категорий 1-й и 3-й.

3. Учащиеся указывают свою социальную роль (я ученик), обобщенные личностные качества (сильный, смелый).

- Самоотношение

1. Преобладание отрицательных оценочных суждений о себе или одинаковое количество отрицательных и положительных суждений (низкое самопринятие или отвержение).

2. Незначительное преобладание положительных суждений или преобладание нейтральных суждений (амбивалентное или недостаточно позитивное самоотношение).

3. Преобладание положительных суждений (положительное самопринятие).

Примеры детских работ, выполненных на констатирующем этапе
опытно-поисковой работы

р.р. № 1-1.
опыт № 1

Методика «Хороший ученик»

Бланк ответа

Ф.И. Александр Саввич

Класс 4, Б

Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.	<u>Радион он ученик и Весели и Лява тоже самое</u>
Можно ли тебя назвать хорошим учеником?	<u>Нет</u>
Чем ты отличаешься от хорошего ученика?	<u>Же тым что они ученик</u>
Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я – хороший ученик»	<u>Я хороший ученик потому что я буду веселый и спортивный, любящий и нечего не боясь</u>

р.р. № 2
опыт № 2

Методика «Хороший ученик»

Бланк ответа

Ф.И. Томанова Яна

Класс 4, Б

Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.	<u>Добрый ученик, Маша Милый, с хорошим поведением дружелюбный.</u>
Можно ли тебя назвать хорошим учеником?	<u>Да.</u>
Чем ты отличаешься от хорошего ученика?	<u>Оценками.</u>
Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я – хороший ученик»	<u>Быть любящей.</u>

Рис. 14.

Методика «Кто я?»

Бланк ответа

Ф.И. Вережанский Гриша
Класс 4Б

Меня зовут Гриша я ученик
я не очень хорошо учусь.

д-1 об-2, чет-1.

Методика «Кто я?»

Бланк ответа

Ф.И. Севастьянова Саша
Класс 4Б

Я девочка, человек, ученик, ребенок, подруга, я
сестренка, внучка, приятель, лучшая подруга,
я ванилинка шамь

д-2, об-3, чет-3

Рис. 15.

каким же

Задание: Представь себя в роли учителя и оцени правильность определения другим учеником способа проверки орфограмм слабых позиций в следующих словах:

- 1) Лужа_на - лужи - лужница - *неправильно жи-ши*
- 2) Га_д - гадючий - гадюк + *свободная гласная*
- 3) Ламп_ча - лампы - лампочка +
- 4) Друж_ить - дружишь - дружить +
- 5) Л_есник - лес - лесник +

Задание: Учебный год подошел к концу. Заполни таблицу, а для этого, в первом столбике напиши те знания по русскому языку, которые ты хорошо усвоил. Во второй столбик напиши трудности, с которыми ты столкнулся в учебном году, те знания, которые у тебя вызывают трудности, которые ты не освоил полностью.

1 столбик «Я знаю...»	2 столбик «Я не знаю, у меня затруднения»
<p><i>как разобрано существительное подлежащее, сказуемое, определение, обстоятельство.</i></p>	

Написал, что на уроке повторили правила и выполняли

Задание: Дан ряд слов, записанных с орфограммами слабых позиций:

Оши_ка, м_я_ко, к_либайт, еери_на, выр_стут, прогн_ать.

Тебе необходимо разделить эти слова на два столбика. В первый запиши слова, в которых ты сможешь заполнить все пропуски, во второй столбик - слова, в которых пропуски не сможешь заполнить.

1 столбик (могу проверить)	2 столбик (не могу проверить)
<i>ошибка, малоко, прогнать</i>	<i>вершина, комбайн</i>

Задание: Ученикам в классе было дано задание, вставить окончания у глаголов ТЕРП_Т и ЧИТА_Т. Какое из рассуждений ты считаешь верным? Выскажи личное мнение.

1 ученик	2 ученик
<p>1) Поставлю глагол в инфинитив и посмотрю, на что оканчивается слово: Терп_т - терпеть Чита_т - читать</p> <p>2) Я знаю, что ко второму спряжению относятся все глаголы на -ить, кроме брать, стелить, а данные глаголы на -сть и -ать, значит эти глаголы первого спряжения.</p> <p>3) Итак, инфинитивы ТЕРПЕТЬ, ЧИТАТЬ первого спряжения, значит, вставляю Е: ТЕРПЕТ, ЧИТАЕТ.</p>	<p>1) Поставлю глаголы в форму 3 л. мн ч, затем определю, падает ли ударение на окончание Терпят-тЕрпят Читают-читАют</p> <p>2) Ставлю слово в инфинитив и смотрю, на что оканчивается слово: Терп_т - терпеть Чита_т - читать</p> <p>4) Глагол читать оканчивается на ать, он не относится к глаголам исключения, поэтому относится ко 2 спряжению, глагол терпеть оканчивается на ь, но он относится к глаголам исключения, поэтому он 1 спряжения</p>

	5) Вставляю букву в окончание: ТЕРПИТ - II спр. ЧИТАЕТ - I спр.
--	---

Выскажи личное мнение:

Он правильно определил спряжение.

Добавил, что в учебнике не написано ставится в форму терпеть либо я просто поставил ударение, потому слышал у учителя как правильно.

Рис. 16.

Примеры детских работ, выполненных на контрольном этапе
опытно-поисковой работы

рис. сфв-2
оценивание: 2

Методика «Хороший ученик»

Бланк ответа

Ф.И. Бакши Ана

Класс 4,5

Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.	<u>Добрый, умный, общи- тельный, друя.</u>
Можно ли тебя назвать хорошим учеником?	<u>Ну наверно можно, но характер уо у меня сложный.</u>
Чем ты отличаешься от хорошего ученика?	<u>Характером и наверно умом.</u>
Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я – хороший ученик»	<u>Нужно быть умным, общительным как в первом вопросе.</u>

рис. сфв-3
оценивание: 2

Методика «Хороший ученик»

Бланк ответа

Ф.И. Новиков Родион

Класс 7 б.

Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.	<u>Он должен быть; умным, самостоя- тельным, не обди- ваться.</u>
Можно ли тебя назвать хорошим учеником?	<u>Да. Только ино- гда могу плохо отвечать, но не все- гда.</u>
Чем ты отличаешься от хорошего ученика?	<u>Почти ничем</u>
Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я – хороший ученик»	<u>Быть терпе- ливым и пытаться на по русскому.</u>

Рис. 17.

Методика «Кто я?»

Бланк ответа

Ф.И. Бендаренко Екатерина

Класс 4 "Б"

Человек, девочка, подруга, дочь, внучка,
правнучка, мужская подруга, сестра, двоюродная
сестра, пра-правнучка, троюродная сестра, ученица,
ребёнок, супер девочка, красавица, умница, отличница,
вредина, малышка, весел, супер помашица, солнышко,
супер человек.

д-2 об-3 слот-3

Методика «Кто я?»

Бланк ответа

Ф.И. Аксёнова Вероника

Класс 4 Б

Я ученик^{ца}, я девочка, я дочка,
я танцовщица, я внучка, я правнучка,
я подруга, я мужская подруга,
я красавица, я умница, я помощница,
я телец, я сестра, я двоюродная сестра.

д-3

об-3

слот-3.

Рис. 18.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 4

Тематический план на 2017-2018 учебный год

№	Тема	Объем, час.
1	Вводное занятие	2
2	История античного театра	2
3	Сценическая речь. Чтение отрывков из пьесы Шварца «Красная Шапочка»	2
4	Танцы. Современные танцы	2
5	Пластические этюды	4
6	Сценическая речь. Чтение стихов Пушкина	2
7	Разработка этюдов. Сцена из сказки «Тутта Карлсон, первая и единственная, Людвиг Четырнадцатый и другие»	4
8	История средневекового театра	2
9	Работа режиссера	3
10	Обсуждение сценариев	4
11	Танцы. Бальные танцы	2
12	Сценическая речь. Чтение отрывков из пьесы «Кошкин дом»	2
13	Работа над сценарием	2
14	Разработка этюдов. Сценки из сказки «Малыш и Карлсон»	8
15	Пластические этюды	4
16	Разработка этюдов. Сценки из сказки «Пеппи Длинный чулок»	6
17	История русского театра	2
18	Сценическая речь. Чтение отрывков из сказок Туве Янсонн	2
19	Танцы. Бальные танцы	2
20	Пластические этюды	4
21	Выбор сценария	2
22	Репетиция	4
23	История театра девятнадцатого века	2
24	Обсуждение спектакля	2
25	Пластические этюды	4
26	Танцы. Современные танцы	2
27	Репетиция	4
28	Танцы.	2
29	Рассказ о выдающихся актерах. Просмотр и обсуждение видеофрагментов	2
30	Сценическая речь. Чтение отрывков из сказки «Путешествие Нильса с дикими гусями»	2
31	Танцы	2
32	Репетиция	4
33	Что такое кастинг?	2
34	Игра- кастинг	4
35	Танцы.	2
36	Пластические этюды	4
37	Сценическая речь. Чтение отрывков из комедии «Клад для госпожи Стюкс»	2
38	Репетиция	4

Продолжение таблицы 4

39	Рассказ: структура театра	2
40	Рассказ «История современного театра»	2
41	Сценическая речь. Чтение отрывков из поэмы «Петрушка»	2
42	Репетиция	4
43	Пластические этюды	4
44	Танцы.	4
45	Репетиция	4
46	Парные танцы.	2
47	Сценическая речь. Чтение отрывков из сказок Пушкина	2
48	Репетиция	4
49	Танцы.	2
50	Репетиция	4
51	Сценическая речь. Чтение отрывков из пьесы «Питер Пэн и Венди»	2
52	Репетиция	4
53	Генеральная репетиция	4
54	Спектакль по книге А. Вестли «Папа, мама, бабушка, восемь детей и грузовик»	3
55	Обсуждение спектакля	2

Печатные работы по теме исследования

X Международная практическая конференция "Вектор развития современной науки"



Сазонова Е.А., Потапов А.С. Некоторые аспекты автоматизации информационного мониторинга публикаций сетевых средств массовой информации	1080
Сазонова Е.А., Фёдоров Ю. А. Вопросы автоматизации системы проведения сложных экспертиз	1084
Сайфутдинова Е.Ф., Ахматханова Л.А. Социальные убеждения молодежи с позитивной и неопределенной этнической идентичностью	1088
Сафонова М.В. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках истории и обществознания через аудиовизуальные средства	1095
Салпагарова Р. Н. Трансцендентные уравнения с параметром и методы их решений	1099
Саядова Ю.Б. Анализ параметров рециклинга при помощи ЭВМ	1102
Саядова Ю.Б. Оценка использования ресурсов металла	1103
Семикина К.В. Совершенствование освоения инновационных направлений развития АПК	1104
Стародубова Н.В. Карта сформированности научно-исследовательских компетентностей бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование»	1108
Страхова И. А. , Парасоцкая А. И. Иконопись слободы Борисовка Грайворонского уезда Курской губернии	1116
Стрелкова Л.Р. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе решения задач с использованием материала об исторических событиях России	1120
Суворова К.А. Определение перспектив формирования учебной рефлексии у младших школьников	1126
Сулименко В.С. Проблема занятости молодежи и пути ее решения	1132
Суханова Н. В. Самостоятельная работа на уроках математики в начальной школе	1136
Сухонослова А.Н., Хабибуллин А.М. Усовершенствование способа очистки нефтезагрязненных грунтов для НГДУ «Туймазынефть» АНК «Башнефть»	1140
Тарасова А.С. Понятие «принципы финансового права» - основа социального правового государства	1146
Тележникова Г.Ю. Речевое поведение современной молодежи как последствие воздействия СМИ	1150

Рис. 19.

*Суворова К.А.
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург*

Определение перспектив формирования учебной рефлексии у младших школьников

На современном этапе развития педагогической теории и практики обучения детей младшего школьного возраста особо внимание уделяется формированию учебной деятельности детей как основы их самостоятельности, инициативности, ответственности, и одновременно сферы самовыражения и саморазвития.

Из работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. известно, что мало разработанным аспектом формирования учебной деятельности младших школьников остается вопрос формирования учебной рефлексии. Вместе с тем в работах Ю. М. Орлова, Г.А. Цукерман, Я.А. Пономарева и др. показано, что становление рефлексии – это путь к формированию картины мира, самопознанию человека, а также источник становления его субъектности.

Основной задачей данной статьи определение границ понятия «учебная рефлексия», а также отражение результатов проведенного эмпирического исследования учебной рефлексии младших школьников.

Рефлексию обычно понимают как важнейшую характеристику сознания, исследование человеком самого себя, свойственное рефлексии, оказывается возможным вследствие выхода субъекта во внешнюю позицию по отношению к себе и к собственной деятельности [1].

Рефлексия – это способность мысленно приостановить течение жизни, выйти за ее пределы, занять некую позицию вне нее. Рефлексия является одним из важнейших условий саморазвития человека, наряду с целеполаганием и планированием результатов своего поведения [2]. Начальным этапом формирования учебной рефлексии является младший школьный возраст, когда ребенок впервые приступает к систематическому изучению наук и развитию общих способностей целенаправленной деятельности.

Согласно исследованиям Г.А. Цукерман, В.И. Слободчикова и др. развитие рефлексии происходит в несколько этапов.

В возрасте 6-8 лет ребенок с поступлением в школу впервые отчетливо осознает свое место в системе отношений с взрослыми. У ребенка возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать границы собственных возможностей и способностей.

В 7–8 лет специфика рефлексии меняется, и взор ребенка направляется на осознание учебной работы. В этот период ребенок обычно мыслит конкретными категориями. Основные трудности возникают у учащихся в понимании причинно-следственных связей. В прямом порядке ребенок с легкостью может установить связь от причины к следствию, но обратный порядок дается ему достаточно сложно. Также ребенку еще не подвластно волевое регулирование своего внимания. В связи с этим в части формирования учебной рефлексии ребенку требуется участие взрослого, как правило учителя, который может дать обратную связь, в виде оперативного и итогового контроля и оценки деятельности.

К 9 – 10 годам на эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями. В этот период учебная рефлексия изменяется по своей структуре и включает два компонента: самоконтроль и самооценку. Важно подчеркнуть, что в начале обучения самооценка школьника формируется учителем на основе результатов учебы зафиксированных учителем, к окончанию же начальной школы все привычные ситуации подвергаются корректировке и переоценке другими детьми.

В целом, в образовательном процессе начальной школы можно выделить три сферы существования рефлексии: мышление, коммуникация и самосознание. Если в первых двух сферах понятен механизм развития рефлексии у детей – формирование в специально созданной среде, то в сфере «самосознание» работает механизм «вращения», так как взрослый, лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии [3].

Формирование и развитие рефлексии сложный и неоднозначный процесс. При этом уровень развития рефлексии, сформированной целенаправленно, много выше, чем в случае её самопроизвольного становления и развития. Основой рефлексии является самооценка учащихся. Становление рефлексии превращает ученика в учащегося, способного самостоятельно осуществлять учебную деятельность [4].

С целью выяснения особенностей формирования учебной рефлексии у детей 9 – 10 лет было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 10 учащихся 4 класса.

За основу определения характеристик учебной рефлексии были взяты следующие критерии:

– рефлексивная самооценка

- Дифференциация Я – концепции
- Обобщенность Я – концепции
- Самоотношение

Для получения эмпирического материала применялись методики:

- «Хороший ученик»
- «Кто Я?» (модификация методики М. Куна)

В результате обработки полученных данных было установлено, что 20% детей класса имеют высокий уровень рефлексивной самооценки. Половина группы (50%) имеют средний уровень рефлексивной самооценки. И только 30% младших школьников имеют низкий уровень рефлексивной самооценки. Также было выявлено, что у младших школьников при рефлексировании себя как личности, преобладает описание интересов. Это говорит о том, что 30% младших школьников, уделяют большое значение интересам, ценностям в своей деятельности. У 10% школьников преобладают личностные характеристики в описании своего «Я». У 20% младших школьников преобладают социальные характеристики. У 10% младших школьников диагностируются преобладание физические характеристик в описаниях своего «Я», которые включают описание физических данных, внешности. Они проявляется через формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство. Так же в результатах диагностики присутствуют экзистенциальные характеристики - 10%, это указывает на надличностный характер утверждения, интегративные характеристики, необычные переживания.

Из представленных результатов следует, что у 20% младших школьников преобладает высокий уровень развития дифференциации Я – концепции. У 50% младших школьников диагностирован средний уровень развития дифференциации. У 30% младших школьников диагностирован низкий уровень развития дифференциации Я - концепции, им труднее описывать свою личность, характеристики менее содержательны.

60% младших школьников преобладает высокий уровень развития обобщенности Я – концепции. У 20% младших школьников диагностирован средний уровень развития. 20% младших школьников диагностирован низкий уровень развития обобщенности Я - концепции, они называли конкретные действия, интересы.

У 80% младших школьников преобладает высокий уровень развития самоотношения. У 10% младших школьников диагностирован средний уровень развития самоотношения, у таких мальчиков и девочек положительные суждения преобладают в незначительной степени, в основном доминируют нейтральные суждения о себе. У 10% (1 чел) младших школьников диагностирован низкий уровень развития самоотношения.

Исходя из результатов исследования, были выявлены следующие проблемы, возникающие у детей младшего школьного возраста: не развитая рефлексивная самооценка, не понимание своей социальной роли в обществе, низкий интерес учащихся к деятельности, не способность самостоятельного определения уровня подготовленности,

Результаты проведенного эмпирического исследования, показывают, что у младших школьников по количественным показателям средний и низкий уровень рефлексии, но при качественной обработке рефлексия развивается, которая дает им адекватную, устойчивую самооценку с уравновешенным типом оценивания своей личности.

С целью формирования учебной рефлексии в данном классе предлагается комплекс мер и мероприятий психолого-педагогической направленности:

- необходимо обеспечить повышение уровня рефлексивной самооценки младших школьников за счет расширения спектра видов деятельности (учеба, игра, рисование и др.) школьников и сфер приложения их интересов (познавательные проекты, социальные акции и др.). Это позволит разнообразить жизнедеятельность детей, а значит будет способствовать адекватному определению отличий «Я» как личности школьника от «хорошего ученика» как идеала.

– важно увеличить круг ситуаций, позволяющих ребенку чаще производить дифференциацию Я-концепции. Это могут быть ситуаций, в которых ребенку предоставлена возможность отражения своих свойств и качеств через рисование, рассказывание, презентацию опыта, что в целом позволит ребенку увидеть личные свойства и учиться отвечать на вопрос «Кто Я».

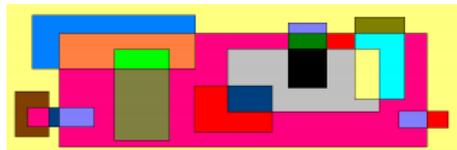
– целесообразно ввести в образовательный процесс формы работы с классом предоставляющие детям публично демонстрировать достижения в разных видах деятельности (защита проектов, проведение мини-мастер классов, персональные выставки и др.). Это позволит повысить уровень развития рефлексивной самооценки, дифференциацию и обобщенности Я-концепции и самоотношения.

Итак, формирование учебной рефлексии у младших школьников значимая практическая задача, поскольку позволяет научить ребенка анализировать и оценивать результаты своей учебной деятельности.

Список литературы:

1. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. М.: Академия, 2004. – 395 с.
2. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. М.: Академия, 2004. – 395 с.
3. Мириманова М.С. Рефлексия как системный механизм развития. М.: ВЛАДОС, 1997.-316 с.
4. Медникова Л.А. Рефлексивная деятельность младшего школьника // Наука и школьная практика. 2008 - №1.
5. Бывшева М.В. Мотивация к учению у младшего школьника: истоки субъектности. // Начальная школа плюс до и после. – 2014 г. – № 1. – С. 14-19.

26 октября 2018 года



МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ

Материалы XX международной студенческой научно-практической
конференции

26 октября 2018 года

Екатеринбург
«ИМПЕРЪ»
2018

БЕРЛИНСКАЯ СТЕНА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ).....	54
Шепелев А.И., Егоров И.Н.,	
МЕНЕДЖМЕНТ	60
ИЗУЧЕНИЕ АССОРТИМЕНТА ПРОДУКЦИИ СОБСТВЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА АО «ЭССЕН ПРОДАКШН АГ»	61
Хаматгалеева Г.А.	
НАНОТЕХНОЛОГИИ	73
ВЫБОР ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ИНГРЕДИЕНТА ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВА ПРЯНИЧНЫХ ИЗДЕЛИЙ	74
Мачнева А. Н.	
ПЕДАГОГИКА	81
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОЛЛЕКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ДМШ ПО КЛАССУ СКРИПКИ.....	82
Лиганова В.Е. Белицкая В.К.	
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	88
Патракова К.Т.	
ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ РЕФЛЕКСИИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	97
Суворова К.А.	
ПОЛИТОЛОГИЯ	106
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ Г. ПЕТРОЗАВОДСКА С ГОРОДАМИ- ПОБРАТИМАМИ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ КОМФОРТНОЙ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ.....	107
Шестакова Е.Н.	
СОЦИОЛОГИЯ	112
О ПРИМЕНЕНИИ НЕПАРАМЕТРИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ В СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	113
ТУРЕМУРАТОВА К.Т., БЕЛЯНИНА А.Ю.	
ЭКОЛОГИЯ	117

Рис. 20.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ РЕФЛЕКСИИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Суворова К.А.

Магистрант

Уральский государственный педагогический университет

Аннотация: в данной статье предложен анализ понятий рефлексии и учебно-творческой деятельности младших школьников, определены основные проблемы, возникающие у детей младшего школьного возраста при развитии рефлексии, выделены основные этапы формирования рефлексии, приведены примеры специальных приемов и упражнений, способствующих формированию рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, формирование рефлексии, учебно-творческая деятельность, младший школьный возраст, начальная школа.

Abstract: this article presents an analysis of the concepts of reflection and educational and creative activity of younger students, identifies the main problems that arise in children of primary school age in the development of reflection, highlights the main stages of the formation of reflection, provides examples of special techniques and exercises that contribute to the formation of reflection.

Keywords: reflection, the formation of reflection, learning and creative activities, primary school age, primary school.

Современный мир требует от личности многогранного развития, именно поэтому в нем происходит модернизация образовательного процесса. Сегодня от любого человека

требуются способности к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Развитие ребенка происходит постоянно с самого рождения; в детском возрасте этим занимаются родители, но поступая в школу, ребенок начинает свое обучение и развитие под контролем педагогов. В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни ребенка: к нему предъявляются новые требования, он выступает в новой социальной роли ученика, осваивает принципиально новый вид деятельности – учебно-творческую деятельность. Именно отсюда вытекает одна из основных задач начальной школы – формирование у ребенка способности к рефлексивному контролю учебно-творческой деятельности, а также готовности к дальнейшему обучению в средней школе.

Понятие «учебно-творческая деятельность» не имеет единого определения. Обычно исследователи выделяют несколько признаков, характеризующих такую деятельность:

- 1) учебно-творческая деятельность ориентирована на творческое решение проблем и задач;
- 2) учебно-творческая деятельность педагогически управляема;
- 3) в процессе учебно-творческой деятельности самоуправление личности осуществляется на основе третьего типа ориентировки – эвристического;
- 4) успешность учебно-творческой деятельности часто зависит не столько от уровня формально-логических процедур, сколько от эвристических и интуитивных процедур;
- 5) в результате осуществления этой деятельности появляются психологические новообразования [5, с. 58].

Таким образом, учебно-творческая деятельность заключается в творческом усвоении определенного круга знаний, в приобретении умений и навыков самостоятельно учиться и применять полученные знания на практике.

Творческая деятельность в обучении является одним из важных факторов раскрытия и формирования личности. Актуальность изучения творческой деятельности в педагогической психологии связана с ее огромнейшим значением для психического развития личности [2, с. 67]. Включение индивида в творческий процесс происходит длительно и постепенно. Творчество не только преобразует окружающий мир, но и творит самого человека как активную творческую личность. В процессе осуществления творческой деятельности формируются и развиваются устойчивые свойства, качества и способности личности, обеспечивающие успешность такой деятельности. То есть сам процесс творчества формирует личность своего творца. Именно поэтому творчество занимает огромное место в развитии рефлексии учеников начальных классов.

Успешная учебно-творческая деятельность невозможно без рефлексии. Проблема рефлексии представляется наиболее важной на сегодняшний день проблемой психологии и педагогики. Рефлексивная деятельность представляет большой интерес, так как это способствует изучению внутреннего мира человека, а также помогает его саморазвитию [2, с. 56].

Рефлексию обычно понимают, как важнейшую характеристику сознания, исследование человеком самого себя, рефлексия возможна вследствие выхода субъекта во внешнюю позицию по отношению к себе и к собственной деятельности. Рефлексия – это способность мысленно приостановить течение жизни, выйти за ее пределы, занять некую позицию вне ее [1, с. 85]. Рефлексия является одним из важнейших условий саморазвития человека, наряду с целеполаганием и планированием результатов своей деятельности. Каждый человек имеет потребность в саморазвитии, улучшении своих личностных качеств.

Формирование и развитие рефлексии сложный и неоднозначный процесс. В контексте данной работы рефлексия рассматривается как самопознание себя и своих качеств. Непосредственно самоанализ может помочь учащемуся сформировать стремление и способность обучаться, выявлять незнание в собственных познаниях. Самоанализ считается особым признаком активности учащегося равно как субъекта

учебной работы. Самоанализ и способность обучаться, сформированные в начальной школе, считаются базой для развития области ближайшего саморазвития учащегося в подростковом возрасте и ранней молодости. При этом уровень развития рефлексии, сформированной целенаправленно, много выше, чем в случае её самопроизвольного становления и развития. Основой рефлексии является самооценка учащихся. Становление рефлексии превращает ученика в учащегося, способного самостоятельно осуществлять учебную деятельность.

На сегодня выделяют три вида рефлексии, включенной в процесс обучения: мышление, коммуникация и самосознание. Наиболее сложный из видов рефлексии, который необходимо развивать ребенку – это самосознание. Но ребенок не может полностью самостоятельно формировать самосознание, здесь ему требуется помощь родителей и педагогов, которые создают условия обеспечивающие процессы рефлексии.

Рассматривая рефлексию младших школьников, необходимо учитывать их возрастные особенности. Для каждого возраста существуют особенности становления рефлексии. Рассмотрим интересующий нас возраст детей, это возраст от шести до десяти лет. В этом возрасте у детей формируются потребность и мотивы учения [3, с. 65].

Период 6-8 лет - один из самых трудных периодов в жизни ребенка. В данном периоде у ребенка происходит возникновение осознания своего места в системе отношений с взрослыми. У ребенка возникает осознание своих возможностей, он начинает понимать, что может он далеко не все.

Ребенок 7–8 лет обычно мыслит конкретными категориями. Основные трудности в этом возрасте возникают у учащихся в понимании причинно-следственных связей. В прямом порядке ребенок с легкостью может установить связь от причины к следствию, но обратный порядок дается ему достаточно сложно. Также ребенку еще не подвластно волевое регулирование своего внимания. Для установки внимания ему нужна мотивация в виде похвалы, что необходимо учитывать руководителю.

На старшей ступени младшего школьного возраста, а именно в 9 – 11 лет важную роль играет окружение ребенка. Его эмоциональное состояние в большей степени зависит от сложившихся отношений со сверстниками, но также важную роль играет отношение с педагогом и успехи в обучении. Первоначально школьник обращает больше внимания на оценку своих знаний и действий учителя, но к окончанию начальных классов, все больше принимается во внимание оценка сверстников.

Рефлексия и творчество постоянно взаимодействуют, особенно это отмечается в детском возрасте. Дети младшего школьного возраста наиболее восприимчивы к игровой деятельности, поэтому используя творческий подход в проведении рефлексивных упражнений педагог заинтересовывает ребенка.

Проведенное исследование показало, что только 20% младших школьников имеют высокий уровень рефлексивной самооценки. Дети с высоким уровнем рефлексивной самооценки способны определять свои учебные достижения, давать адекватное определение отличий собственного «Я». 50% младших школьников имеют средний уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся делают основной акцент на успеваемости и поведении. Примерно треть младших школьников имеют низкий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся считают, что школьная жизнь ограничивается в основном выполнением заданий учителя на оценку. Интересно, что дети этой группы чувствительны к отрицательным оценкам учителя, однако определить другие сферы самореализации младшие школьники с низким уровнем рефлексивной самооценки затрудняются.

Примерно такое же распределение было получено при оценке уровня развития понимания собственных личностных характеристик и качеств деятельности в учебной сфере.

Следовательно, основные проблемы, возникающие у детей младшего школьного возраста при развитии рефлексии таковы:

- 1) неразвитость рефлексивной самооценки,
- 2) непонимание своей социальной роли в обществе,
- 3) низкий интерес учащихся к учебной деятельности,
- 4) неспособность самостоятельного определения своего уровня подготовленности [3, с. 69].

В развитии рефлексии выделяют три этапа:

1. Анализ и диагностика ребенком собственного успеха и настроения.
2. Анализ работы окружающих, в данном случае это одноклассники.
3. Анализ работы группы и себя в ней [4, с. 71].

При развитии рефлексии необходимо учитывать основную цель урока, содержание материала, который необходимо изучить, тип урока, используемые методы изучения, а также возрастные особенности учащихся.

Для развития рефлексии необходимо использовать приемы по ее становлению. Каждому этапу развития рефлексии соответствуют свои приемы.

Первый этап. Анализ и диагностика ребенком собственного успеха и настроения.

1. Прием «запрета». Суть данного приема заключается в запрете на употребление ребенком слов «Я не...». Очень часто дети не уверены в собственных силах. Данное упражнение способствует развитию мысли, и преодолевает неуверенность ребенка в собственных силах. Данный прием очень важен в становлении рефлексии, так как пассивное поведение младшего школьника необходимо преобразовать в позитивную рефлексивную над своим опытом.

2. Очень важным фактором в развитии рефлексии является услышанное педагогом мнение ребенка. При этом, в главную очередь, отмечаются позитивные факторы в ответе ученика, а о недочётах можно высказаться с позиции пожеланий.

3. Следует как можно полнее включить освоенные в учении способы творческой деятельности учащихся в их интересы и отношения, т.е. сделать эти способы средством самостоятельного эстетического освоения действительности.

Второй этап. Анализ работы окружающих.

1. Необходимо обучать детей приемам оценивания ответов своих одноклассников, выражать собственное отношение по поводу ответов.

2. Обучающиеся должны внимательно выслушивать говорящего, справедливо производить оценку одноклассника.

3. Учащиеся могут с помощью определенных символов (цвета «светофора», «смайлики») выразить свое отношение к ответам одноклассника.

Третий этап. Анализ работы группы и себя в ней.

1. Упражнение «солнышко». Оно заключается в следующем. На доске прикреплён круг от солнышка, ребятам раздаются лучики жёлтого и голубого цвета. Лучики желтого цвета это положительное отношение к уроку; голубого – более критичное.

1. Упражнение «звездочки». С помощью этих значков обучающиеся выражают оценку своих индивидуальных достижений на занятии, за неделю, четверть и т.п. «Звездочки» прикрепляются в дневник, на стенд, на доску и т.д.

2. В конце урока рекомендуется произвести его групповую оценку, которая способствует закреплению знаний, анализу пройденного материала и анализу собственного понимания урока в игровой форме. Учащиеся передают какой-либо предмет друг другу, отвечая на вопросы преподавателя. Вопросы могут быть следующими:

- Какие новые знания ты получил?
- Что из измученного ранее ты применил на данном уроке?
- Какие из полученных знаний смогут пригодиться тебе в будущем?
- Что из всего урока тебе понравилось больше всего, что получилось лучше всего?

Набор вопросов может отличаться на каждом уроке, так же как и их количество. Учитель также может задавать закрытый тип вопросов, но как правило, открытый тип вопроса дает большие возможности для развития самопознания.

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

Существует еще множество методик с творческим уклоном, которые способствуют развитию рефлексии младших школьников. Все они позволяют учитывать интересы детей и их реакцию на конкретное занятие [1, с. 129]. Учителю следует использовать как можно больше различных приемов, чтобы оценка работы не повторялась, а также была интересной школьникам.

Таким образом, использование описанных в статье и других приемов развития рефлексии, основной целью которой является оценка ребенком себя и своей деятельности во время учебной деятельности, способствует повышению уровню саморазвития ребенка. Ежедневно педагог начальных классов должен проводить рефлексивную работу со школьниками, так как она стимулирует ребенка к обучению и повышает его мотивацию. А учебная мотивация - залог повышения качества образования.

Современная психология и педагогика считает рефлексии важным инструментом самоанализа, а значит действительным методом по развитию личности. В самоанализ можно включить: оценку своего состояния или поступков, а также размышление над какими-то событиями. Рефлексия в совокупности с творческим процессом, применяемым во время работы, дает наиболее высокие результаты. Игровые методы работы по повышению уровня рефлексии воспринимаются младшими школьниками гораздо лучше, именно поэтому все предложенные приемы, имеют игровой контекст.

Приемы по развитию рефлексии в учебно-творческой деятельности младших школьников активизируют их способность к оценке собственных мыслей, поступков и себя в целом и будут полезны каждому ребенку на протяжении всей его жизни.

Список литературы:

1. Грейс, К. Психология развития [Текст]/ К. Грейд. – С-Пб: Гнозис, 2010. – 347 с.
2. Иванова, И.В. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся [Текст]: учебно-методическое пособие/ И.В. Иванова. - Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. - 2013. – 355 с.
3. Крысько, В.Г. Психология и педагогика [Текст]: учебник для бакалавров/ В.Г. Крысько. – М.: Владос, 2012. – 381 с.
4. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика [Текст]: учебное пособие для вузов/ А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2010. – 252 с.
5. Ямасович, Н.В. Развитие учебно-творческой деятельности младших школьников[Текст]/ Н.В. Амасович// Вопросы педагогики. – 2016. -3 4. – С. 56 – 78.



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа

на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы ВКР_2018_Суворова_КА

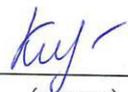
Факультет, кафедра, номер группы ИПиПД, кафедра ТиМВКТ группа ПТК-1601z

Название работы Формирование рефлексии у младших школьников в учебно-творческой деятельности

Процент оригинальности **67,55%**

Дата 27.11.2018

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Идрисова О.И.
(ФИО)

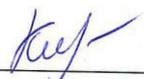
Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

НОРМОКОНТРОЛЬ

результаты проверки НОРМОКОНТРОЛЬ пройден

Дата 24.11.2018

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Идрисова О.И.
(ФИО)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР

Формирование рефлексии младших школьников в учебно-творческой деятельности

Студента Суворовой Ксении Александровны
Обучающегося по ОПОП44.04.04 Педагогическое образование. Педагогические
технологии развития креативности
заочной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности, анализировать факторы, определяющие развитие рефлексии в младшем школьном возрасте и проблемы организации учебно-познавательной деятельности для формирования рефлексии у детей младшего школьного возраста. В тексте ВКР обоснована актуальность, логично определены цели, задачи, методы исследования, на основе противоречий, объекта. Предмета исследования сформулирована гипотеза.

В процессе написания ВКР студент проявил способность осуществлять поиск, научных исследований по теме работы, проводить критический анализ целенаправленно отобранной информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

Умение управлять научным проектом на всех этапах цикла.

Студент проявил умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВКР студент показал готовность к построению концепции педагогического проекта в рамках обозначенной проблемы: емко сформулировал цели, задачи предлагаемой программы развития рефлексии у детей младшего школьного возраста на художественно-образном материале в театральной студии, обосновал значимость форм педагогической работы и содержание деятельности детей.

Содержание ВКР систематизировано, выстроено логично, выводы отражают основные положения параграфов, глав ВКР.

Автор продемонстрировал способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; а также оценивать решение поставленных задач в соответствии с запланированными результатами контроля,

Заключение работы соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Анализ выпускной квалификационной работы позволяет утверждать, что автор владеет следующими компетенциями:

– способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);

- способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3);
- готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2);
- способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);
- готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);
- способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);
- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6);
- способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9);
- готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11);
- готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12).

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Суворовой Ксении Александровны соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника УрГПУ, и рекомендуется к защите.

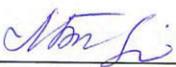
Ф.И.О. руководителя ВКР Бышева Марина Валерьевна

Должность декан ф-та педагогики и психологии дошкольного образования

Кафедра педагогики и психологии детства

Уч. звание доцент кафедры педагогики и психологии детства

Уч. степень канд. пед. наук

Подпись 

Дата _____