

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
Воронежский государственный университет

На правах рукописи

Боброва Оксана Анатольевна

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ
ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Обухова Л. А.

Воронеж 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Глава I. Теоретическое обоснование проблемы формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы	16
1.1. Феномен рефлексии в философской, психологической и педагогической литературе.....	16
1.2. Проблема формирования рефлексивных умений в подростковом возрасте	41
1.3. Модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.....	68
Выводы по первой главе	85
2. Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы	89
2.1. Педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков.....	89
2.2. Программа формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.....	104
2.3. Описание эмпирического исследования и анализ его результатов.....	120
Выводы по второй главе	151
Заключение	154
Список литературы	160
Приложения	182

Введение

Актуальность исследования. Изменение социального запроса общества и результаты многолетних исследований в области педагогики и психологии обусловили смену образовательной парадигмы. На сегодняшний день, согласно Федеральным Государственным Стандартам образования, одним из обязательных результатов обучения являются рефлексивные умения учащихся как часть метапредметного компонента, что актуализирует проблему особенностей их формирования на разных этапах возрастного развития ребёнка.

С введением ФГОС НОО базовые навыки рефлексивных умений формируются в начальной школе, наработан определенный опыт, который может быть полезен в основной школе при работе с подростками, при соответствующем осмыслении педагогами и разработке необходимых учебно-методических материалов.

ФГОС ООО определяет требования к рефлексивным умениям подростков как «умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности».

Однако, несмотря на доказанную исследователями (Н. И. Гуткина, А. А. Шемшурин и др.) сензитивность данного возраста для формирования рефлексивных умений, в основной школе не уделяется достаточно внимания педагогической диагностике рефлексивных умений подростков и отсутствует программа их целенаправленного формирования, учитывающая возрастные особенности учащихся основной школы. Столь же важно исследование педагогических условий формирования рефлексивных умений подростков, способов мотивации учащихся к рефлексивной деятельности, степени готовности учителя к организации рефлексивной деятельности на уроках и во внеурочной деятельности.

Вышесказанное определяет актуальность проблемы формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

Степень разработанности проблемы. Изучение рефлексии в контексте деятельности восходит к исследованиям философов и педагогов прошлого: Дж. Локка, И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, Дж. Дьюи и др., идеи которых нашли продолжение в работах отечественных философов, таких, как И. С. Ладенко, В. А. Лекторский, В. А. Лефевр, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкий и др.

Значительный вклад в изучение феномена рефлексии внесли И. Н. Семёнов и С. Ю. Степанов, разрабатывающие вопросы систематизации и периодизации научных изысканий по данному направлению в отечественной науке.

Поскольку рефлексивные процессы так или иначе включены во все сферы человеческой деятельности, их изучают в широком спектре направлений психологической науки:

– в общей психологии аспекты рефлексии рассматриваются в контексте исследования вопросов самосознания и саморазвития личности (В. В. Барцалкина, В. И. Слободчиков, В. В. Столин и др.), изучения способностей человека (Э. А. Голубева, Н. И. Губанов и др.), регуляции познавательной активности (Л. В. Берцфаи, А. В. Брушлинский, В. М. Розин и др.); в научных трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонова и др. рефлексия рассматривается как компонент структуры деятельности, рефлексивное знание как результат осмысления своей жизнедеятельности выделяется в исследованиях М. Р. Гинзбурга, Н. И. Гуткиной, А. Ф. Лазурского;

– в возрастной психологии и педагогической психологии изучаются аспекты генезиса и возможности формирования рефлексии (Е. В. Бодрова, М. Э. Боцманова, М. С. Егорова, Г. А. Цукерман и др.);

– в социальной психологии исследуют рефлексивные процессы в контексте различных аспектов межличностного взаимодействия (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, М. М. Муканов и др.) и психологии управления (А. В. Карпов, В. В. Пономарёва, О. В. Яркина и др.).

Педагогические исследования рефлексии, имея в своей основе общность вышеуказанных философских и психологических подходов, посвящены различным аспектам этого феномена в контексте образовательной среды:

– рефлексия рассматривается в рамках изучения познавательной деятельности (В. В. Давыдов, А. З. Зак, Н. Ф. Талызина и др.) в качестве процесса её осмысления (В. К. Елисеев, В. А. Сластёнин, И. С. Якиманская и др.) и организации рефлексивного мышления как условия саморазвития личности (А. В. Мудрик, Л. В. Панова, Д. Б. Эльконин и др.);

– педагогическая рефлексия рассматривается в качестве ключевого компонента профессионального развития учителя (А. А. Головин, Ю. Н. Кулюткин, Л. А. Кунаковская и др.). Ряд авторов посвятили свои работы определению понятия «рефлексивные умения» (Л. В. Бондаренко, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.), выделению их видов (О. Б. Даутова, А. А. Реан, И. А. Стеценко и др.) и определению уровней формирования (Е. И. Исаев, Ф. Кортхаген, Е. Н. Соловова и др.);

– исследования развития рефлексии учащихся в контексте предметного содержания образования направлены на разработку методов и технологий формирования рефлексивных умений в рамках изучения определённого предмета (К. А. Вартазарян, С. В. Кривых, Л. Н. Шихова и др.) и определение способов включения их в содержание образования (Л. А. Артюшина, А. Л. Солдатченко и др.);

- специфике рефлексии учащихся различных возрастных групп посвящены работы Л. И. Божович, Ж. Пиаже, Т. Ф. Ушевой, М. А. Холодной и др.

Следует отметить, что современные теоретические и научно-практические исследования проблемы формирования рефлексивных умений касаются, в основном, младших школьников и выпускников старшей школы. Проблемы подростков в рефлексивной деятельности недостаточно раскрыты. Анализ педагогической литературы свидетельствует, что не выявлены педагогические условия, не определены формы, методы, этапы формирования рефлексивных умений подростков в различных видах учебно-познавательной деятельности (урочной и внеурочной).

Актуальность исследования также обусловлена обострением в педагогической практике целого ряда **противоречий**:

– между востребованностью выпускников школы с высоким уровнем рефлексивных умений и недостаточной разработанностью программ психолого-педагогического сопровождения этого процесса в школе;

– между сензитивностью подросткового возраста для формирования рефлексивных умений учащихся и применением в педагогической практике методик осуществления рефлексии, не соответствующих возрастным особенностям подростков;

– между необходимостью формировать рефлексивные умения подростков в учебно-познавательной деятельности и недостаточным уровнем готовности учителя к организации этого процесса.

Указанные противоречия позволили сформулировать **научную задачу** исследования, которая заключается в разработке научно обоснованной модели и реализации программы формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

Тема диссертационного исследования: «Формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы».

Цель исследования: разработка и апробация модели формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

Объект исследования: образовательный процесс основной общеобразовательной школы.

Предмет исследования: формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

Гипотеза исследования основывалась на предположении о том, что формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы будет успешным, если:

– уточнено содержание понятия «рефлексивные умения подростков»; определена структура данного феномена, что позволяет спроектировать и реализовать модель формирования рефлексивных умений подростков;

– учтены возрастные особенности подростков, способствующие осуществлению рефлексии и формированию рефлексивных умений, что даёт возможность адресно воздействовать на формирование рефлексивных умений;

– спроектирована модель и разработана программа формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы, что определяет системность в достижении поставленной цели;

– определены педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков, которые обеспечивают создание рефлексивной образовательной среды, стимулирующей рефлексивную деятельность учащихся и катализирующей появление рефлексивных личностных новообразований подростков;

Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи**:

1. Уточнить содержание понятия «рефлексивные умения подростков» и его структурных компонентов этого феномена; определить критерии и показатели их сформированности.

2. Раскрыть содержание процесса и этапы формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

3. Определить возрастную обусловленность процесса формирования рефлексивных умений подростков.

4. Разработать модель и программу формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы и реализовать их в образовательном процессе школы.

5. Определить педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков.

Методологическую основу исследования составили совокупность подходов: *системно-деятельностный подход* (Г. А. Асмолов, Л. Г. Петерсон и др.), позволяющий рассматривать процесс формирования рефлексивных умений подростков как систему, продуцирующую последовательное преобразование внешней коллективной рефлексивной деятельности учащихся во внутреннюю индивидуальную; *личностный подход* (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, И. С. Якиманская и др.), предполагающий построение педагогических воздей-

ствий с учётом индивидуальных личностных особенностей учащегося, признание ценности и уникальности его субъектного опыта и создание условий для его самореализации и саморазвития; *диалогический подход* (В. А. Сластёнин, Г. А. Цукерман и др.), обеспечивающий взаимодействие субъектов в условиях диалога и способствующий реализации потребности личности в саморазвитии; *компетентностный подход* (Л. П. Алексеева, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.), позволяющий определить степень готовности педагогов к формированию рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы; *рефлексивно-гуманистический подход* (В. К. Елисеев, Е. Р. Новикова, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов и др.), рассматривающий образование как путь к самосовершенствованию и определяющий эффективность образовательного процесса исходя из показателей развития личности обучающегося.

Теоретической основой исследования выступили:

- концепции гуманизации образования (Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, Л. А. Обухова, Е. Н. Шиянов и др.);
- классические философские труды, посвященные вопросам рефлексии (Аристотель, Декарт, Дж. Локк, И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Дж. Дьюи, Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и др.);
- работы отечественных философов, посвящённые рассмотрению рефлексии в пространстве деятельности (И. С. Ладенко, В. А. Лекторский, М. К. Мамардашвили, О. П. Огурцов, Г. П. Щедровицкий и др.);
- психологические исследования феномена рефлексии (Л. Н. Выготский, А. В. Карпов, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов и др.)
- педагогические исследования рефлексии (В. К. Елисеев, В. В. Краевский, Л. А. Кунаковская, Е. Н. Соловова, А. В. Хуторской и др.);
- научные труды зарубежных ученых, касающиеся различных аспектов рефлексии (А. Буземан, Ж. Пиаже, Тейяр де Шарден, Ф. Кортхаген и др.);
- научные работы, касающиеся становления рефлексии в онтогенезе (В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Л. С. Выготский, Г. П. Цукерман и др.);

– исследования возрастных особенностей учащихся (Л. И. Божович, И. С. Кон, В. С. Мухина, А. А. Реан, М. А. Холодная, Д. Б. Эльконин и др.);

– исследования рефлексивных умений (С. В. Кривых, Т. Ф. Ушева, Е. Н. Шиянов, Л. Н. Шихова, И. А. Стеценко, Ван Манен, Зейчнер и Листон и др.).

Методы исследования. Для достижения поставленной цели, решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования:

– *теоретические методы*: анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация научной литературы; моделирование; обобщение и интерпретация результатов научных исследований;

– *эмпирические*: наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент;

– *статистические*: методы математической статистики: двухвыборочный t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Опытно-экспериментальная база. Исследование осуществлялось в три этапа на базе МБОУ «Хохольский лицей» Хохольского района Воронежской области и МБОУ СОШ № 98 г. Воронежа в период с 2012 по 2018 г. включительно. Всего исследованием охвачен 341 подросток в возрасте от 12 до 15 лет.

Основные этапы исследования:

На первом этапе (2012 – 2013 г.) была определена тема диссертационного исследования, осуществлен анализ литературы, сформулированы цель и задачи исследования, подобраны и апробированы методы исследования, изучены теоретико-методологические основы исследования, определены исходные теоретические положения и методологические подходы к проведению исследования.

На втором этапе (2013 – 2016 г.) уточнялись гипотеза, задачи, и диагностический аппарат исследования; определялись педагогические условия и модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы. Были проведены констатирующий и формирующий этапы эксперимента, разработана и реализована программа формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

На третьем этапе (2016 – 2018 г.) осуществлялся количественный и качественный анализ результатов, систематизация и обработка эмпирических данных, осмысление и обобщение, оформление результатов исследования, формулирование выводов. Проводилась оценка эффективности разработанной программы, оформление текста диссертационной работы; были сделаны выводы и определены перспективы дальнейших исследований.

На всех этапах исследования осуществлялась апробация теоретических позиций на конференциях и семинарах, а также публикация результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнено содержание понятия «рефлексивные умения подростков», которые рассматриваются как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной работы подростков. Структурными компонентами рефлексивных умений выступают: мотивационно-волевой, деятельностный и оценочный;
- выявлены возрастные особенности подростков, наиболее способствующие формированию рефлексивных умений в данный возрастной период: развитие субъектности, чувство взрослости и становление собственной жизненной позиции по отношению к социуму;
- разработана модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы, включающая целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки; уточнены критерии и показатели формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы;
- определены следующие педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков: *рефлексивная образовательная среда* как системообразующее условие, обеспечивающее стимулирование учащихся к рефлексивной деятельности; *готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся*, что является важной составляющей образовательного процесса в

основной школе; *диалогичность на уровне «учитель-ученик»*, как одна из основ урока и внеурочной деятельности, позволяющая формировать рефлексивные умения; обеспечение *самостоятельности учащихся в учебно-познавательной деятельности*, как базовое качество умения учиться; *вариативность учебно-познавательной деятельности*, обеспечивающее познавательный интерес и мотивацию к рефлексивной деятельности; *формирование благоприятного психолого-педагогического климата* в образовательном процессе школы, способствующего комфортности в осуществлении рефлексивной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в теорию общей педагогики: расширены представления о рефлексивных умениях подростков; определены, охарактеризованы и теоретически обоснованы структурные компоненты рефлексивных умений подростков, выделены их критерии и показатели сформированности. Теоретически обоснована модель и разработана программа формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе основной школы, содержащая три этапа: коллективный, групповой, индивидуальный. Раскрыты педагогические условия успешного формирования рефлексивных умений подростков, обогащено их содержание с учетом возрастных особенностей.

Практическая значимость исследования. Полученные результаты внедрены в образовательный процесс МБОУ «Хохольский лицей» Хохольского района Воронежской области и МБОУ СОШ № 98 г. Воронежа. Педагогические рекомендации, изложенные в программе формирования рефлексивных умений подростков, могут быть применены учителями разных образовательных предметов основной школы для эффективного формирования рефлексивных умений обучающихся. Предложенные и реализованные комплекс диагностических методик, критерии и показатели для определения уровня сформированности рефлексивных умений подростков могут успешно применяться в системе аттестации педагогических работников общеобразовательных организаций для оценки результативности их деятельности. Материалы диссертационного исследования и полученные результаты могут быть использованы в практике основной общеобразовательной

школы, на курсах повышения квалификации педагогов основной школы, в профессиональной переподготовке лиц, имеющих непрофильное высшее педагогическое образование.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исследования; опорой на достижения современной философии, педагогики и психологии; адекватностью комплекса методов предмету, цели и задачам исследования; качественным анализом и статистической обработкой экспериментальных данных; проведением научных исследований в единстве с практической деятельностью соискателя; многолетней работой соискателя в сфере образования, в том числе в должности учителя истории МБОУ СОШ №98 г. Воронежа.

Положения, выносимые на защиту:

1. **Рефлексивные умения подростков** – это способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной деятельности подростков. Структурными компонентами рефлексивных умений являются: *мотивационно-волевой компонент*: понимание целесообразности предпринимаемых действий, желание, стремление к рефлексии, самоконтроль, *деятельностный компонент*: умение самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать пошаговую стратегию достижения результата учебной деятельности и *оценочный компонент*: умение воспринимать и оценивать на определенном уровне себя и других в данной деятельности и выражать отношение к ситуации.

2. **Формирование рефлексивных умений подростков** – это целенаправленный и непрерывный процесс взаимодействия учителя и подростков с целью создания у них рефлексивных личностных новообразований посредством стимулирования самостоятельной рефлексивной деятельности и поэтапного (через коллективный, групповой и индивидуальный этапы) освоения ими рефлексивных процедур.

3. **Возрастные особенности подростков**, позитивно влияющие на формирование рефлексивных умений – это развитие субъектности, что позволяет осознать себя в окружающей действительности и способствует самостоятельному целеполаганию деятельности, чувство взрослости и становление собственной жизненной позиции по отношению к социуму, что продуцирует восприятие себя как равного старшим, осмысление и освоение их поведенческих сценариев.

4. **Модель формирования рефлексивных умений подростков** в образовательном процессе школы включает следующие блоки:

целевой – формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы; *задачи*: мотивировать обучающихся к рефлексивной деятельности в процессе обучения; обеспечить педагогическое сопровождение формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы; выявить, создать благоприятные педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков;

методологический – *подходы*: системно-деятельностный, диалогический, личностный, компетентностный, рефлексивно-гуманистический; *принципы*: системности и непрерывности, самостоятельности и активности, мобильности, гибкости и вариативности, индивидуализации познавательной деятельности, актуализации результатов формирования рефлексивных умений;

содержательный – определение *«рефлексивные умения подростков»* и его *компоненты*: мотивационно-волевой, деятельностный, оценочный;

технологический – совокупность форм, методов и приёмов, обеспечивающих рефлексивную деятельность подростков и входящих в *программу формирования рефлексивных умений подростков*, которая содержит *виды деятельности*: типовая урочная деятельность, урочная и внеурочная деятельность в рамках преподаваемого предмета, внеурочная деятельность за рамками изучаемого предмета, *этапы формирования*: коллективный, групповой и индивидуальный, *методы*: частично-поисковые, исследовательские, рефлексивно-деятельностные, *формы*: тестовые, исследовательские, игровые и др.) и *средства*: электронные образовательные ресурсы, учебно-методические материалы, технические устройства, те-

стовые задания. Реализация данной программы способствует формированию рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

результативный – *1 критерий*: потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию; *показатели* мотивация к осуществлению рефлексии, волевая регуляция в образовательной ситуации, умение принимать ответственность за собственные действия; *2 критерий*: действия и приёмы; *показатели*: способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой; разработка и осуществление пошаговой стратегии рефлексивной учебно-познавательной деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять её коррекцию; *3 критерий*: самооценка; *показатели*: умение адекватно себя оценивать, прогнозировать перспективы развития, определять причины успехов и неудач, умение оптимально определять своё место в коллективе.

5. Совокупность педагогических условий успешного формирования рефлексивных умений подростков включает: рефлексивную образовательную среду как системообразующее условие, готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся; диалогичность на уровне «учитель-ученик»; самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности; вариативность учебно-познавательной деятельности; формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.

Апробация исследования и внедрение полученных результатов в практику осуществлялось в образовательном процессе МБОУ «Хохольский лицей» Хохольского района Воронежской области и МБОУ СОШ № 98 г. Воронежа. Основные результаты исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях методических объединений вышеуказанных учебных заведений, кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ, на региональных, всероссийских, международных научно-практических конференциях и семинарах: 8-ая международная НПК «Актуальные проблемы профессионального образования» (г. Воронеж, 2010 г.); Международная НПК «Инновационные технологии в образовании» (г. Хургада, 2012 г.), 11-я Международная НПК «Актуальные проблемы профес-

сионального образования: подходы и перспективы» (г. Воронеж, 2013 г.); XIV Международная НПК «Информатизация учебного процесса и управления образованием. Сетевые и интернет – технологии» (г. Воронеж, 2014 г.); Международная НПК «Социальные информационно-коммуникационные технологии, краеведение и музейная педагогика в социализации учащихся, студентов и иных социально незащищённых групп населения» (г. Воронеж, 2015 г.); II-я международная НПК «Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности» (г. Воронеж, 2015 г.); заочная областная НПК «Проблемы духовно-нравственного развития личности обучающихся в образовательном процессе» (г. Воронеж, 2016 г.); Международная НПК «Наука сегодня: проблемы и перспективы развития» (г. Вологда, 2016 г.); «Информатизация учебного процесса и управления образованием. Сетевые и интернет-технологии» XVI Международная научно-практическая конференция (г. Воронеж, 2016 г.); Международная научно-практическая конференция «Наука сегодня: теоретические и практические аспекты» (г. Вологда, 2017 г.).

Положения исследования были апробированы, представлены на заседаниях методических объединениях учителей-предметников и внедрены в практику общеобразовательных школ; апробация проводилась информированием научной, педагогической общественности через статьи в научных журналах, включенных в перечень ВАК для специальности «Педагогика».

Результаты диссертации представлены в 14 научных публикациях.

Структура диссертации соответствует логике научного исследования, включает введение, основную часть, представленную теоретической и эмпирической главами, заключение, список использованных источников и приложения.

Глава I Теоретическое обоснование проблемы формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

1.1 Феномен рефлексии в философской, психологической и педагогической литературе

Одной из основных задач, которая поставлена Федеральным государственным стандартом основного общего образования перед школой, является требование научить учащихся использовать приобретенные в процессе обучения знания в реальной жизни, самостоятельно ставить цели, вырабатывать стратегию и средства их достижения и конструктивно оценивать полученный результат. Таким образом, от учащегося требуется не только постоянная «включённость» в процесс обучения, но и обращенность на сам процесс и результаты своей познавательной деятельности, что делает рефлексия неотъемлемой компонентой образовательного процесса.

Реализация развивающего потенциала основного общего образования обозначена как приоритетное направление Федерального государственного образовательного стандарта, напрямую зависящее, в свою очередь, от правильной организации образовательного процесса в школе, сущность которого заключается в единстве, целостности обучения, воспитания и развития.

Поскольку в основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, он обеспечивает: «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [181, с. 2-3], что позволяет достичь практической реализации триединой образовательной цели.

Таким образом, тесная взаимосвязь основных функций образования позволяет нам рассматривать категории «образование», «воспитание», «развитие»

как переплетающиеся, неразрывные элементы образовательного процесса, целостность которого обеспечивает решение поставленных перед нынешним образованием задач на должном уровне.

В современном понимании образовательный процесс – это «диалектически взаимосвязанная система обучения и учения, обеспечивающая развитие индивидуума как личности, опирающаяся на раскрытие и использование субъектного опыта каждого ученика посредством применения личностно значимых способов целенаправленной учебно-познавательной деятельности» [132, с. 57].

Данное определение апеллирует к таким общим принципам обучения, как принцип гуманистической ориентации образования, принцип целостности образовательного процесса, объединяющего обучение и воспитание, принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при организации их деятельности, принцип единства знаний и умений, сознания и поведения [91].

А. В. Хуторской выделяет следующие принципы образовательного процесса:

1) «принцип согласования педагогического и личностного целеполагания ученика – образование каждого учащегося происходит с учетом его личных учебных целей;

2) принцип выбора образовательной траектории – ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов;

3) принцип метапредметных, то есть выходящих за рамки обучения отдельному учебному предмету, основ образовательного процесса – основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность личностного познания их учениками;

4) принцип продуктивности обучения: ориентация на создание учениками образовательной продукции;

5) принцип приоритета ученической образовательной продукции перед внешним содержанием образования;

6) принцип ситуативности обучения – образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников в рамках, установленных педагогом;

7) принцип образовательной рефлексии – образовательный процесс рефлексивно осознается субъектами образования» [187, с. 78].

Данные принципы, наряду с теоретическими положениями, представленными А. Г. Асмоловым, Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериним, В. В. Давыдовым, В. В. Краевским, А. Н. Леонтьевым, В. В. Рубцовым, Д. Б. Элькониным, легли в основу Фундаментального ядра содержания общего образования [185].

Соответственно, формирование рефлексивных умений школьников на всём протяжении обучения становится одним из важнейших приоритетов образовательного процесса как залога успешной, продуктивной и самостоятельной учебно-познавательной деятельности как внутри, так и за рамками школьного образования, и условия достаточной социальной мобильности, позволяющей человеку приспосабливаться к техническим и экономическим изменениям.

Важным аспектом в понимании актуальности постановки вопроса о формировании рефлексивных умений учащихся является то, что потребность в рефлексии не возникает стихийно, самостоятельно, а нуждается во внешнем стимулировании. Потребность осмысливать свои действия и их результат необходимо прививать так же, как и потребность мыть руки перед едой. Для человеческого существа следование наиболее лёгким путём является естественным, что подтверждает ряд экспериментов, как психологического, так и педагогического характера. Так, Л. А. Артюшина в своём исследовании приводит результаты эксперимента, согласно которому «лишь 2% учащихся 5 классов испытывают потребность в осуществлении рефлексивной деятельности при отсутствии её внешнего стимулирования» [10, с. 4]. Соответственно,

формирование рефлексивных умений должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, прежде всего для того, чтоб потребность в осуществлении рефлексии собственной деятельности стала действительной характеристикой развитой личности.

Однако следует понимать, что запрос общества на формирование рефлексивных умений учащихся не является некой новацией, появившейся лишь с развитием информационного общества.

Осмысление вопроса необходимости формирования рефлексивных умений и его значения в жизни как человека в частности, так и социума в целом имеет многовековую историю и восходит к античным авторам. Как и прочие социальные аспекты бытия, проблематика рефлексии обрела своё понятийно-терминологическое оформление благодаря философской науке.

Этимологически «рефлексия» как дефиниция связана с латинским «*reflexio*» (обращение назад, отражение), и в философской трактовке подразумевает «некую эмпирическую мыслительную деятельность человека, направленную на осмысление им собственных действий, их оснований и закономерностей» [31, с. 11]. Кроме того, авторы выделяют 3 вида рефлексии: «элементарную как осмысление поступков, научную как осмысление методов получения нового знания, философскую как осмысление предельных отношений мышления и бытия и человеческой культуры» [66, с. 279].

В трудах античных авторов рефлексия предстаёт как особый вид познания, направленный на самого себя и собственное сознание. В частности, Сократ рассматривает самопознание как превалирующую задачу духовно активного человека.

Следуя идеям Сократа, Платон и Аристотель предлагали рассматривать рефлексиию в качестве атрибута божественного разума, позволяющего человеку заниматься самопознанием как изучением деятельности собственной души, не акцентируя, однако, внимания на механизмы осуществления данного познания и причины, побуждающие человека к его осуществлению. В данном виде проблематика рефлексии сохранилась в средневековой философии и

просуществовала вплоть до рубежа 18 – 19 веков, когда переосмысление данного вопроса нашло отражение в трудах многих европейских философов того времени.

В частности, одним из первых философов, который, оттолкнувшись от идей Аристотеля, рассматривавшего рефлексию как «мышление о мышлении» и представивших её, в свою очередь, как «мышление, производящее знание», является Декарт. В его понимании самосознание является естественным атрибутом человеческого разума и позволяет, абстрагируясь от внешних, телесных проявлений, акцентировать внимание индивида на собственных измышлениях, что и является началом нового знания [52]. В работе «Рассуждение о методе. Метафизические размышления» Декарт говорит об осмыслении как о единственной возможности установить истину, отказавшись от всех мнений, принятых когда-либо на веру, и начав осмысливать всё с самого начала, не смея остановить обратный ход мысли до тех пор, пока не удастся обнаружить нечто действительно достоверное [53]. Таким образом мышление, согласно автору, рефлексивно само по себе.

В свою очередь Джон Локк представляет рефлексию в качестве «наблюдения, которому ум подвергает свою деятельность и способы её проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой действительности. Ощущения и рефлексия... представляют собой единое целое, откуда берут начало все идеи» [108, с 155]. Таким образом, автор связывает рефлексию с внутренними механизмами мышления и выделяет её психологические и логические стороны, обеспечивающие непосредственное осмысление человеком своей собственной деятельности. Локк «разделяет ощущения как первый источник идей и рефлексию как второй источник, продуцирующий такие идеи, которые приобретаются умом при помощи размышления о собственной своей деятельности внутри себя» [там же, с. 274]. Рассматривая вопрос рефлексивного осмысления Дж. Локк акцентирует внимание именно на «внутренние действия нашего ума», подчеркивая таким образом ретроспективность данного процесса. Важно отметить, что философ представляет сознание не как нечто цельное, существующее изначально, но как создаваемое в процессе рефлексии,

подчёркивая, что пережитое не становится опытом до тех пор, пока не будет осознано в процессе рефлексивной деятельности и познано как действительно пережитое. В то же время, следуя античным авторам и постулатам средневековой философии, Локк трактует рефлекссию как «отражение, перенос «осознаваемых внутренних деятельностей души в сферу божественного, разумного» [там же, с. 537].

Таким образом, «одновременное рассмотрение рефлексии и как возможности получения знания о внутренней деятельности души, и как её (души) неотъемлемой части, и как механизма её изменения» [там же, с. 549] нашло широкое отражение в философских идеях Нового времени.

Понимание рефлексии как «обращения назад» закрепил в своих работах Иммануил Кант, отводя рефлексивным процессам значительную роль в осуществлении познавательной деятельности. Отталкиваясь от представления о различных познавательных способностях человека, Кант впервые предлагает к рассмотрению два вида рефлексии, помимо логического выделяя трансцендентальный вид рефлексии как проявление высшей способности – разума, что выводит рефлекссию за пределы логических рассуждений, которые являются следствием осмысления эмпирического опыта и позволяют генерировать суждения посредством критического осмысления способов осуществления познания. В своём трактате «О педагогике» И. Кант подчёркивает необходимость формирования рефлексии в неразрывной связи с рассудком как высшей познавательной способностью, позволяющей ребёнку понимать то, чему он учится, причем основной характеристикой наивысшей ступени такого развития И. Кант признаёт наличие способности к самостоятельному осмыслению причин и следствий собственной деятельности [75].

Таким образом, развивая идеи Дж. Локка, И. Кант подчеркивает, что рефлексия не сводится к логическому осмыслению собственных действий, поскольку уже сама по себе продуцирует новое знание о непосредственных основаниях собственных действий, позволяя рассматривать их как следствие неких причин, зависящих не только от внешних факторов, но и от самого

субъекта, а также обнаруживать эти причины как признак мыслительной активности и предпосылки возникновения нового знания: «рефлексия... есть такое состояние души, в котором мы приспособляемся к тому, чтобы найти субъективные условия, при которых мы можем образовать понятия» [8, с. 14].

В свою очередь, Иоганн Готлиб Фихте дополнил измышления И. Канта пониманием рефлексии в гносеологическом контексте, подчеркивая недостаточность рассмотрения проблемы рефлексии лишь в качестве осмысления соотношения знаний об объектах с самими объектами. По его мнению, знание, полученное индивидом на основе личностного опыта минимизировано само по себе, и процесс познания должен рассматриваться не как индивидуально-личностный, а культурно-исторический процесс, что предполагает использование накопление, трансформацию и систематизацию информации, полученной от других людей, что обеспечивает собственно развитие знания, недоступное в полном объёме при осмыслении субъектом лишь собственного опыта [182]. Фихте представляет рефлексию как закономерную деятельность, которая являет собой процесс, протекающий в определённых условиях, а так же имеет конечный результат, причём в качестве важной черты он отмечает многообразие форм представления результата данной деятельности.

Г. В. Ф. Гегель, рассматривая рефлексию в контексте вопроса о функционировании и развитии духа, заложил основу для рассмотрения деятельностной компоненты рефлексии, выделяя её, с одной стороны, как вид деятельности, и, с другой стороны, рассматривая деятельность как возможную основу для рефлексивной активности сознания [38].

В свою очередь, Дж. Дьюи в своих работах выделяет регулятивность рефлексии как критического осмысления совершённых действий и упорядочивания возникших идей таким образом, «чтобы каждая определяла последующую как своё следствие, и в то же время основывалась на предыдущей» [57, с. 7]

В начале XX века разработка проблемы рефлексии в философской науке приобретает превалирующее значение в рамках нескольких направлений:

феноменологии (Э. Гуссерль), в рамках которой рефлексия предстаёт как анализ феноменов и содержания сознания, экзистенциализма (Ж.-П. Сартр), рассматривающего рефлексю в качестве источника и основания самосознания человека, и философской герменевтики (М. Хайдеггер), относящейся к рефлексии как к естественному механизму понимания, предполагающему осмысление собственных переживаний, обращение к внутреннему миру личности.

В свою очередь, труды немецких философов оказали значительное влияние на понимание феномена рефлексии в рамках отечественных философских подходов.

Разработка идеи о необходимости рассмотрения рефлексии не только в пространстве сознания, но и в пространстве деятельности нашла своё отражение в ряде работ отечественных философов, таких, как Д. И. Дубровский, И. С. Ладенко, В. А. Лекторский, В. А. Лефевр, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкий и многие др.

В частности, Г. П. Щедровицкий акцентирует внимание на необходимости рассматривать рефлексю в контексте деятельности как основы рефлексивной активности сознания и с точки зрения средств теории деятельности [198, с. 64]. Такой подход к проблеме рефлексии детерминирует рассмотрение вопроса рефлексивных умений в контексте познавательной деятельности.

Оппонируя Г. П. Щедровицкому, В. А. Лефевр представляет рефлексю как «способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям» [105, с. 10], и вводит понятие «рефлексивное управление», предполагая под ним возможность передачи основания для принятия решения от одного субъекта к другому.

Идеи вышеуказанных авторов, а также их коллег, занимающихся разработкой проблемы рефлексии на базе Московского методологического кружка, в значительной степени повлияли на формирование понимания феномена рефлексии в современной науке и применение исследовательских результатов в практической сфере.

М. К. Мамардашвили рассматривает в своих трудах рефлексию как способ и средство контакта личности с собственным внутренним опытом, представляя его рефлексивное осмысление в качестве основной функции философствования, что обуславливает понимание субъектом собственного бытия и отношение его мышления к миру внешних объектов: «наше мышление есть всегда оперирование нашим же собственным мышлением, рефлексирование» [111, с. 93].

В свою очередь В. А. Лекторский акцентирует внимание на значении рефлексии в качестве средства познания, отводя второстепенную роль рассмотрению её в контексте самопонимания, представляя «акт рефлексии» как «акт осмысления понимания», что предполагает определение «рамки смысловых связей», вне которой рефлексия невозможна [101, с. 221].

Однако необходимо отметить, что необходимым условием продуктивной реализации вышеуказанных функций будет наличие сформированности рефлексивных умений, что предполагает создание целевой дидактической системы.

Только в таком случае мы можем говорить о развитии способности индивида занимать активную рефлексивную позицию, позволяющую осмысливать, планировать и конструктивно анализировать и корректировать собственную познавательную деятельность, а не просто исполнять некий алгоритм, направленный на некритичное стремление добиться результата, в том числе и путём применения усвоенных поведенческих шаблонов.

Поскольку схемы и законы, согласно которым индивидом производится рефлексивное осмысление, базируются на основе предметно-чувственной деятельности и, по сути, апеллируют к психологическим, а процесс осуществления подчинен сознанию, рассмотрение проблемы рефлексии по достоинству заняло значительное место в психологической науке, а вышеуказанные философские подходы стали методологической базой многочисленных исследований. История и методология становления психологии рефлексии в отечественной науке на протяжении многих лет разрабатывалась

И. Н. Семёновым и С. Ю. Степановым, внёсшими неоценимый вклад в систематизацию и периодизацию научных изысканий по данной проблематике.

Западная наука, в силу своей ориентации на естественнонаучный подход, редко использует понятие рефлексии как объяснительное в связи с мнением об его излишности для понимания сути психических явлений, что имплицитно развивает идею Ж.-П. Сартра, согласно которому рефлексия приводит к удвоению восприятия и искажает непосредственное сознание [156, с. 27]. Среди зарубежных авторов можно обозначить А. Буземана, предлагавшего выделить психологию рефлексии в отдельную отрасль науки, Ж. Пиаже, рассматривавшего рефлексия как логический процесс в контексте развития мышления ребёнка [142], Тейяра де Шардена, подчеркивавшего онтологическую значимость рефлексии как «приобретённой сознанием... способности уже не просто познавать, а познавать самого себя и делающей рефлектирующее существо ... способным развиваться в новой сфере» [173].

Ф. Когтхаген рассматривает рефлексия как «умственный процесс, направленный структурирование или реструктурирование опыта, проблемы, существующего знания или представлений» [218, с. 58].

В то же время некоторые исследователи, основываясь на результатах собственных эмпирических изысканий и описывая процессы, апеллирующие к рефлексивным, предпочитают фундировать авторские дефиниции. Так, основатель позитивной психологии Мартин Селигман [158], изучая феномен «синдрома выученной беспомощности» (приобретённой неспособности человека предпринимать какие-либо действия для выхода из проблемной ситуации), говорит о возможности избавления от данного синдрома посредством переосмысления индивидом собственного опыта и перестройки восприятия, но называет данный процесс «феноменом сознательного оптимизма»; создатели нейролингвистического программирования Ричард Бендлер [207] и Джон Гриндер [18] предлагают в качестве инструмента ориентации личности с помощью речевых стратегий шестишаговый рефрейминг (от глагола «reframe» – «вставить в

новую рамку (ту же картину)»), содержание которого корреспондирует по своей сути к механизму организации рефлексии.

В этом контексте видится целесообразным транслировать мнение Т. М. Рябушкиной, согласно которому экзистенциалисты, структуралисты, постструктуралисты и прочие авторы, критикующие и даже отрицающие как целостный феномен рефлексии, всё равно находятся под её влиянием, поскольку опираются в своих изысканиях на структуры, неразрывно связанные с рефлексией [154], что приводит к определённым противоречиям в их рассуждениях.

Отечественная психологическая наука рассматривает феномен рефлексии в широчайшем спектре направлений, что обусловлено, прежде всего, тем, что рефлексивные процессы так или иначе включены во все сферы человеческой активности и, как следствие, соответствующие им отрасли научной мысли.

Значительное количество научных изысканий, посвящённых аспектам феномена рефлексии, поставило перед исследователями вопрос о возможности их типологизации согласно различным основаниям.

Так, О. А. Амвросова, О. Л. Леханова выделяют такие подходы к интерпретации понятия «рефлексия», как философский, психологический, педагогический, коррекционно-педагогический, социальный и психолингвистический [5].

М. С. Мириманова выделяет три направления, в которых рассматривается, по её мнению, проблема рефлексии: изучение мышления, самопознания личности и процессов коммуникации [118].

Н. И. Люрья обозначила восемь различных направлений в психологии рефлексии, коррелируя их с объектом психологического исследования:

1. «Возрастное (генетическое по А. В. Карпову) направление рефлексии (В. В. Барцалкина, Ю. В. Громько, Н. И. Люрья, Ж. Пиаже, В. И. Слободчиков).

2. В контексте проблематики психологии мышления (В. В. Давыдов, Ю. Н. Кулюткин, И. Н. Семенов, В. Ю. Степанов).

3. Рефлексивное знание как результат осмысления своей жизнедеятельности (Ф. Е. Василюк, М. Р. Гинзбург, Н. И. Гуткина, А. Ф. Лазурский).

4. Рассмотрение рефлексии как компонента структуры деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонов и др.).

5. Анализ рефлексивных феноменов в структуре совместной деятельности (В. А. Недопасова, А. Н. Перре-Клемон, В. В. Рубцов и др.).

6. Изучение рефлексивных закономерностей организации коммуникативных процессов (В. С. Библер, С. Ю. Курганов, М. Липман и др.).

7. «Системномыследеятельностный» подход, согласно которому рефлексия есть форма мыследеятельности (А. А. Зиновьев, В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий и др.).

8. Педагогическое направление, представители которого рассматривают рефлексю в качестве инструментального средства организации учебной деятельности (О. С. Анисимов, М. Э. Боцманова, А. З. Зак и др.)» [109, с. 4].

А. В. Карпов дополнительно к вышеуказанным выделяет следующие направления:

9. «Метакогнитивная парадигма исследования рефлексивных процессов (М. Келлер, М. Кэплинг, Дж. Флейвелл, М. А. Холодная).

10. Исследование рефлексии как фундаментального механизма самопознания и самопонимания (В. В. Знаков).

11. Анализ рефлексивных закономерностей и механизмов управленческой деятельности и управления в целом (А. В. Карпов, Г. С. Красовский, В. Е. Лепский)» [78, с. 47].

В то же время А. В. Карпов акцентирует внимание на том, что на фоне повышения интереса к феномену рефлексии и практическому применению результатов его исследования, до сих пор не разработана как таковая целостная психологическая концепция рефлексии, причиной чему является, по мнению автора, короткий период психологического исследования данного вопроса на фоне длительного философского осмысления [77].

Исследуя границы понятия феномена рефлексии, Г. М. Шигабетдинова подчёркивает, что из всего многообразия дефиниций, так или иначе связанных с понятием рефлексия, лишь рефлексивность получила необходимое теоретическое

обоснование в работах А. В. Карпова, остальные же (рефлексивная способность, рефлексивные умения, рефлексивная культура, рефлексивные ожидания и т.д.) обладают определённой методологической уязвимостью. В целом автор, корреспондируя И. Н. Семёнову и С. Ю. Степанову, выделяет следующие уровни понимания рефлексии:

1. Как объяснительного принципа психических явлений;
2. Как существенного компонента психических процессов;
3. Как предмета специального психологического исследования [194].

Многоаспектность данного вопроса позволяет авторам рассматривать феномен рефлексии в вариативных исследовательских срезах, градируя (классифицируя) рефлексивные процессы по разным основаниям.

Согласно И. С. Ладенко, возможна классификация рефлексии на основании временного принципа:

1. Ретроспективная как анализ свершившегося, затрагивающая выполненную в прошлом деятельность и способствующая выявлению ошибок;
2. Проспективная (перспективная) как анализ предстоящего, ориентированная на будущее и позволяющая прогнозировать возможные результаты;
3. Интроспективная (ситуативная по А. В. Карпову) как контроль и корректировка мыслительных процессов в ходе их выполнения, позволяющая осуществлять самоконтроль непосредственно в актуальной ситуации.

Обобщив ряд работ отечественных психологов, И. Н. Семёнов и С. Ю. Степанов предложили наиболее распространённую на данный момент классификацию, выделив в понимании феномена рефлексии такие аспекты, как

1. Коммуникативный: рефлексия рассматривается в контексте межличностного общения как способность понять партнёра и осознать, как он воспринимает действующего индивида. В данном случае предмет рефлексии – внутренний мир и причины поступков партнёра по коммуникации.
2. Кооперативный (социальная рефлексия по М. С. Миримановой): рефлексия рассматривается как «выход» субъекта во внешнюю позицию по

отношению к коллективной деятельности, что позволяет не только достичь взаимопонимания, но и прогнозировать, согласовывать, корректировать деятельность субъектов в коллективе. Предметом рефлексии могут быть любые компоненты структуры коллектива и аспекты его внутреннего взаимодействия.

3. Личностный: рефлексия обращена на переосмысление индивидом всей своей деятельности в целом и понимание собственного внутреннего «Я» во всём его многообразии, а также формирование мироощущения. Предметом рефлексии являются поступки, чувства, эмоции индивида.

4. Интеллектуальный: (логическая рефлексия по Н. И. Гуткиной) рефлексия понимается как умение индивида анализировать, выделять, соотносить с конкретной предметной ситуацией и корректировать собственные действия, а также прогнозировать дальнейшее развитие ситуации. Предмет рефлексии – знания об объекте и действия с ним.

В то же время Д. И. Дубровский предлагает рассматривать рефлексю как целостный феномен, подчёркивая диалектическое единство рефлексивного и арефлексивного [55].

Таким образом, в зависимости от контекста исследования, психологическая наука предлагает нам множество вариативных интерпретаций содержательного наполнения понятия «рефлексия» согласно изучаемым аспектам и специфике соответствующей отрасли науки, рассматривая данную дефиницию как в методологическом (категория сознания), так и в методическом (процедуры самонаблюдения и саморегуляции) контексте [5].

Соответственно, представляется верным акцентировать внимание на тех исследованиях, которые наиболее отвечают направлению нашей работы, а именно к комплексу подходов, рассматривающих содержание внутренних механизмов рефлексии в контексте возрастной и педагогической психологии.

В частности, ряд авторов (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и др.), основываясь на концепции С. Л. Рубинштейна о «двух основных способах существования психического: в качестве процесса и в качестве деятельности» [153, с. 279], акцентируют внимание на рассмотрение учащегося в качестве

субъекта деятельности, что предполагает сознательное регулирование индивидом своего поведения, возможности саморазвития и самовоспитания в контексте рефлексии над собственной деятельностью.

Согласно данным подходам, учащийся является, прежде всего, субъектом деятельности в том случае, если организация обучения предполагает ориентацию на развитие школьника как предполагаемый и закономерный результат познавательной деятельности.

В. В. Давыдов [45] и Д. Б. Эльконин [199] в качестве особой познавательной позиции учащегося выделяют субъектность как специфическую характеристику познавательного процесса, предполагающую, что в обучении ученик не ограничивается лишь приобретением нового знания, но активно проявляет познавательную инициативу и стремится к оптимизации и самосовершенствованию собственной познавательной деятельности.

В свою очередь, самостоятельная оптимизация собственной деятельности невозможна без её осмысления, т.е. осуществления саморефлексии. Соответственно, для того, чтобы продуктивность данного процесса была достаточно высокой, необходимо формирование рефлексивных умений на протяжении всего образовательного процесса как его важной и неотъемлемой части.

Ряд авторов (К. А. Абульханова – Славская [1], А. В. Брушлинский [30], Е. И. Исаев [73], В. И. Слободчиков [162]) в качестве основных характеристик рефлексизирующего субъекта признают активность, способность объективно оценивать и анализировать основания, процесс и результаты своей деятельности, осуществлять её коррекцию, изменяя приёмы, демонстрируя при этом достаточное творческое начало.

В. В. Давыдов [48] и А. В. Захарова представляют рефлексию как «умение выделять, анализировать, соотносить свои собственные способы деятельности с конкретной предметной ситуацией» [65, с. 79].

В данном контексте интересен подход И. Н. Семёнова и С. Ю. Степанова, которые понимают рефлексию как «процесс переосмысления субъектом

содержания собственного сознания в проблемно-конфликтной ситуации, что побуждает рассматривать основания и стереотипы организации собственной познавательной деятельности с целью переосмысления и открытия нового принципа решения задачи» [168, с. 48]. Таким образом, авторы неразрывно связывают продуктивность рефлексивной деятельности с проблемно-конфликтной ситуацией, которая побуждает целостное «Я» к переосмыслению имеющихся и поиску новых стратегий познавательной деятельности. Их мнение корреспондирует идеям Г. П. Щедровицкого, согласно которым затруднения в деятельности индивида аккумулируют его потребность в рефлексии [196].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что общность данных подходов проявляется в представлении рефлексии как «некого вида познавательной деятельности, направленного на выяснение субъектом оснований своих действий с целью обнаружения причин контрпродуктивности» [10, с. 28] и разработке на основе полученной информации новых, более успешных поведенческих стратегий. В частности, такой точки зрения придерживаются в своих трудах А. З. Зак [63], Ф. Кортхаген [218], а Г. А. Цукерман трактует «рефлексию как способность ребенка знать, чего он ещё не знает, в каком знании нуждается для решения той или иной задачи и каким образом ему может помочь учитель» [191, с. 42]. Таким образом, встаёт вопрос о необходимости формирования рефлексивных умений учащихся для организации рефлексивного механизма мышления и саморазвития личности.

Соответственно, авторы позиционируют рефлексию как важнейшее условие самосовершенствования человека путём развития умения не только ставить определённые цели и задачи, но и выделять существенные основания своих успехов и неудач и успешно корректировать свою деятельность, что в целом корреспондируется с философской трактовкой сущности рефлексии и апеллирует к «необходимости учёта при рассмотрении рефлексии как деятельности её психологических механизмов, а именно осмысления как некого акта сознания, направленного на саму же деятельность сознания» [37, с. 378].

Развивая данную мысль Л.С. Выготского, ряд авторов, рассматривая в своих трудах познавательную деятельность школьников, представляет процесс рефлексивного осмысления как определённый алгоритм, следование которому является условием формирования рефлексивных умений учащихся.

В частности, А. З. Зак представляет осмысление в качестве «умения выделять существенные отношения объектов, на основе которых строятся и решаются задачи некоторого типа» [63, с. 44].

Н. Ф. Талызина представляет процесс осмысления действий как систему действий с понятиями:

1. Выделение понятия, соответствующего данному объекту;
2. Установление условий, согласно которым данный объект соответствует понятию путём выделения необходимых и достаточных признаков;
3. Установление обладания объекта данными признаками [172, с. 30-31].

В свою очередь И. С. Якиманская представляет процесс осмысления в качестве анализа школьником собственной деятельности, а именно:

1. «Выделение приёмов деятельности;
2. Определение последовательности их выполнения;
3. Раскрытие содержания приёмов деятельности» [204].

Таким образом, мы можем говорить о том, что в психологической науке сложилась устоявшаяся точка зрения, представляющая вышеуказанные механизмы осмысления в качестве важнейших условий протекания рефлексии, которые, в свою очередь, обеспечивают процесс формирования рефлексивных умений учащихся.

Ряд исследований (Н. Г. Алексеев, В. Г. Богин, М. Э. Боцманова, В. В. Давыдов, В. К. Зарецкий, А. В. Захарова, Ф. Кортхаген, А. В. Купавцев, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов, и др.) посвящён подробному изучению структуры психологических механизмов с целью выделения определённых алгоритмов, составляющих рефлексия, и при том, что каждый из учёных транслирует собственное видение данной проблематики, представляется возможным выделить общую тенденцию к представлению рефлексивных действий, целенаправленное

следование которым является условием возникновения рефлексивных умений учащихся, а именно:

1. Актуализация проблемы, обнаружение затруднений;
2. Апробация имеющихся поведенческих шаблонов;
3. Осознание и переосмысление их результативности в соответствии с поставленными целями и имеющимися условиями;
4. Поиск альтернативных методов решения проблемы, построение стратегии достижения успеха;
5. Апробация и коррекция нового действия.

Далее, как подчёркивает Ф. Кортхаген [218], цикл повторяется, и систематичность его исполнения обеспечивает успешное формирование рефлексивных умений учащихся.

Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о наличии в философской и психологической науке сходного видения понимания сущности рефлексии как деятельности по осмыслению человеком оснований, структуры и результатов собственной деятельности, что приводит его к пониманию собственных успехов и неудач, а также выработке и коррекции поведенческих стратегий. В то же время, основной акцент делается на исследование собственно внутренних механизмов рефлексии и представления её структуры на операционном уровне.

В свою очередь, педагогическая наука акцентирует своё внимание на рассмотрении проблемы рефлексии в контексте образовательной среды, что позволяет нам говорить о целесообразности изучения вопроса рефлексивных умений в данном контексте.

В целом понимание сущности рефлексии с точки зрения педагогической науки апеллирует к философскому и психологическому видению данного вопроса.

Так, В. А. Сластёнин и В. К. Елисеев представляют рефлексию как осознание, осмысление, прогнозирование процесса и результатов деятельности [160, с. 37], что корреспондируется с видением К.Я. Вазиной, раскрывающей сущность рефлексии как процесса «осознания качества произведённой

деятельности, ошибок и их причин» [32, с. 79], и И. А. Стеценко, рассматривающей рефлексию как «построение схемы познавательной деятельности и последующий анализ её результата и перспектив» [170, с. 37].

А. В. Мудрик подчёркивает важность развития рефлексии в контексте формирования развитой личности, способной конструктивно существовать в окружающем их обществе, понимать, оценивать его и успешно взаимодействовать с окружающей средой, другими людьми [119].

Так как наше исследование посвящено формированию рефлексивных умений учащихся в условиях образовательной среды, видится целесообразным использовать вышеуказанные определения в качестве основополагающих, поскольку в фокусе нашей работы находятся познавательная деятельность учащихся, её результаты, и предложенное И. А. Стеценко содержание дефиниции «рефлексия» видится наиболее близким и актуальным.

На современном этапе развития педагогической мысли принято дифференцировать рефлексию учителя (педагогическую) и рефлексию учащегося.

Педагогическая рефлексия является ключевым компонентом профессионального развития учителя. Как подчёркивают Ю. Н. Кулюткин и И. В. Муштавинская, вернее было бы говорить о «механизмах рефлексии в системе педагогической деятельности», но, поскольку «механизмы рефлексии человека едины», авторы предлагают использовать понятие «педагогическая рефлексия», поскольку она «связана с особенностями содержания педагогической деятельности; с опытом собственной работы (педагогическим опытом) и направлена как на собственную деятельность и деятельность коллег, так и на деятельность учащихся» [95, с. 13]. Ключевыми характеристиками её являются:

«по отношению к собственной деятельности:

- осознание собственного педагогического опыта
- выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности
- анализ изменений, происходящих в современном образовании по отношению к содержанию образования:

- планировании и конструировании образовательного процесса;
- выборе стратегий и методов его организации;
- корректировке целей и способов образовательной деятельности.

по отношению к ученику:

- в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «учитель — ученик»;

- в умении вооружить учащихся методами рефлексии собственной учебной деятельности, то есть способности ученика самостоятельно осмысливать собственный ход учения;

- в способности оценивать успешность собственной деятельности с позиций ученика» [там же, с. 13-14].

Предложенная в данном контексте И. А. Стеценко классификация видов педагогической рефлексии корреспондирует философским и психологическим классификациям:

- «личностная предполагает преобразование субъектом содержания собственных сознания, деятельности, общения, т.е. своего собственного целостного отношения к окружающему миру);

- межличностная направлена на изменения в общении, взаимоотношениях и взаимодействии со значительными группами людей;

- предметно-функциональная предполагает изменения в познании предмета или события окружающего мира

- методологическая позволяет отследить изменения в способах познания» [170, с. 69]

В свою очередь, основываясь на работах вышеуказанных авторов, В. В. Марико, Е. Е. Михайлова, И. М. Швец выделяют следующие этапы становления рефлексивной компетенции:

1. «Предметно-функциональная рефлексия;
2. Личностная рефлексия (общения – сознания – деятельности);
3. Межличностная рефлексия (взаимодействий – взаимоотношений),

а также дают в соответствии им характеристики параметров успешности рефлексивных действий педагогов на каждом этапе и определяют уровни развития совершаемых рефлексивных действий» [113].

К. Я. Вазиной разработана и апробирована природно-рефлексивная технология взаимодействия педагога и студента, в контексте которой описаны функции и принципы организации рефлексивного пространства [33].

Вышеупомянутые авторы придают педагогической рефлексии большое значение как важной конструкторе внутреннего механизма построения образовательных технологий.

Также вопросы различных аспектов рефлексии педагогов и студентов педагогических учебных заведений исследуются в работах следующих авторов: Н. В. Аулова, А. А. Бехоева, Г. Ф. Биктагирова, А. А. Головин, Е. И. Залевская, Л. А. Кунаковская, М. А. Лопарёва, Т. А. Морозова, Т. И. Москвина, Л. В. Панова, Г. А. Романова, О. И. Рубанова, С. А. Синельников, Р. С. Ткач, В. С. Умнов, Т. Ф. Ушева и др.

Говоря о рефлексии в контексте профессиональной деятельности учителя, зарубежные авторы рассматривают рефлексивность как средство осмысления практической эффективности собственных стратегий (Гор, Зейчнер [211]), способ создать необходимый мотивационный фон для профессионального роста и поиска новых продуктивных технологий (Поллард, Тан, [221]), условие успешного достижения целей образовательных программ и формирования необходимых для системы педагогического образования компетенций (Калдерхед, Гейтс, [208]).

Что касается рефлексии учащегося, следует отметить, что вплоть до 60-х гг. XX в. представления о ней применялись лишь в качестве одного из объяснительных принципов психического развития (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), что имеет культурно-исторические обоснования: система требований к школьнику была иной, основанной на усвоении эмпирических сведений, прилежание имело гораздо большую значимость, чем самостоятельность, а знания о ребёнке базировались на анализе среднестатистических данных. Соответственно, вопрос о возможности развития

рефлексии за рамками возрастных норм развития даже не ставился. Однако в 60-х гг. высказанная Д. Б. Элькониным гипотеза о том, что изменение содержания обучения в сторону способов усвоения знаний, опосредованных подлинными понятиями как элементами теории предмета, будет способствовать изменению возрастных схем формирования интеллекта детей [199], и многолетняя результативная проверка данной гипотезы в условиях формирующего эксперимента побудила массу исследований в рамках возрастной, педагогической психологии и общей педагогики, где рефлексия подлежала рассмотрению в качестве важного компонента мышления школьника. Так, понятие о рефлексии легло в основу раскрытия сущности теоретического мышления, диагностики уровней его развития (В. В. Давыдов, А. З. Зак), формирования действий контроля и оценки (Л. Ф. Берцфаи, В. Т. Романенко), личностной обусловленности творческого мышления учащихся (И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов). Были научно обоснованы, экспериментально доказаны возможность и целесообразность генезиса рефлексивного сознания не только у младших школьников, но и у детей дошкольного возраста (В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман).

Ряд авторов посвятили свои работы определению понятия «рефлексивные умения» (И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [89]), выделению их видов (О. Б. Даутова [50], А. А. Реан [148], И. А. Стеценко [170], С. В. Христофорова), и определению уровней формирования (Ван Манен [223], Зейчнер и Листон [224]).

В то же время хотелось бы транслировать мнение Н. И. Гуткиной [43], предлагающую комплексный психолого-педагогический подход к рассмотрению вопроса формирования рефлексии учащихся, поскольку в рамках целостной образовательной системы сложно разделить психологические и педагогические процессы в силу их тесной взаимосвязи.

Таким образом, к концу XX в. – началу XXI в. понятие «рефлексия» занимает достойное место в понятийном аппарате педагогической науки, а исследовательская мысль движется в направлении от общих вопросов изучения феномена рефлексии к частным моментам, смещая акценты с философско-

методологического осмысления в сторону эмпирических практикоориентированных исследований.

Соответственно, формирование содержания общего образования согласно новому стандарту образования предполагает, в частности, учет возрастных психологических особенностей учащихся, анализ видов ведущей деятельности (игровая, учебная, общение) и форм учебного сотрудничества, выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки [185, с. 5].

Смена образовательной парадигмы обусловила всплеск научно-исследовательского интереса к феномену рефлексии в педагогическом контексте. Так, различные аспекты рефлексии учащихся исследуют Л. А. Артюшина, Е. В. Белова, Т. В. Белозёрцева, К. А. Варгазарян, Н. З. Демидова, Э. А. Дударева, О. В. Русакова, Г. П. Звенигородская, Е. Г. Липатникова, Н. А. Морозова, С. В. Пигузова, А. А. Пожедаев, А. С. Попов, И. А. Ульянова, Н. Д. Шатова, Л. Н. Шихова и др.

Однако, несмотря на то, что современная педагогическая практика сместила акценты от ассоциативно-рефлекторной теории интеллектуальных процессов (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин), представляющей повторение и закрепление в качестве важнейших условий усвоения, а стереотипизацию учебных действий как заключительный этап познавательного процесса, в сторону идей теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина) и теории проблемно-деятельностного обучения и содержательного обобщения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман), рефлексия на уроке зачастую носит формальный характер, имеет вид ответа на поставленный педагогом вопрос типа «Что нового узнали на уроке?», либо является констатацией эмоционального состояния учащегося, и не предполагает продуктивного выхода. При этом, как отмечает И. Д. Жежеря, рефлексия, ориентированная на внешние и частные особенности предметов и выполняемые с ними действия, не порождает подлинной инициативности и

самостоятельности учащихся [60]. Необходимо целенаправленное и систематическое стимулирование осуществления учащимися глубокой рефлексии собственной познавательной деятельности, которая возможна, в свою очередь, лишь при наличии сформированных рефлексивных умений.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы можем выделить ряд дефиниций, на которые будем опираться в нашем исследовании, и сделать следующий вывод:

В настоящее время вопросы рефлексии рассматриваются в широком спектре научных направлений философских, психологических и педагогических исследований, что обусловило многообразие форм толкования данной дефиниции в том или ином контексте, однако наиболее отвечающей вопросам современного образования видится представление рефлексии как один из видов деятельности, осуществляемой индивидом по следующему алгоритму:

1. Осмысление совершённых действий.
2. Выделение их оснований.
3. Соотнесение действий и их оснований с полученным результатом.
4. Анализ проблем, выявление их причин и способа устранения.
5. Апробация нового действия и коррекция деятельности.

Именно в этом случае рефлексия становится «источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления» [169, с. 27].

В целом, рассмотрев и обобщив ряд авторских позиций (А. З. Зак, Ю. Н. Кулюткин, И. А. Стеценко, Г. А. Цукерман и др.), мы будем опираться на общее определение рефлексии, представляющее её как осмысление и переосмысление собственного поведения и деятельности, выяснение их оснований, а также внесение корректировочных действий для выстраивания новых, более успешных стратегий.

Кроме того, нам близка позиция В. В. Краевского и А. В. Хуторского, определивших рефлексию в обучении как «мыследеятельностный или

чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом своей учебной деятельности» [91, с. 287].

Это позволяет говорить о рефлексии в контексте взаимосвязи её ретроспективной, гносеологической и регулятивной функций, в том числе и в рамках осуществления образовательной деятельности, которую авторы определяют как «челночное» движение чередующихся деятельностей – предметной и рефлексивной» [91, с. 289].

Как указывает И. В. Муштавинская, «научение» рефлексии происходит в процессе рефлексивной деятельности, при овладении рефлексивными умениями и включении их в интеллектуальный аппарат личности [121, с. 147].

В своём исследовании мы будем опираться на уточнённое М. В. Белобородовой определение рефлексивной деятельности, которое она представляет как «особый вид внутренне мотивированной аналитической деятельности, направленной на осознание ее ценностно-смысловой, процессуальной и результативной составляющих с целью их уточнения, корректировки или совершенствования» [15, с. 59].

Отталкиваясь от того, что «формирование – это целенаправленное воздействие на ребёнка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств» [164, с. 119], и принимая во внимание, что в данном случае ключевая роль в формировании рефлексивных умений подростков принадлежит учителю, поскольку он осуществляет рефлексивное управление деятельностью ученика, которое заключается в «постановке учащегося в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитию у него способности к самоуправлению» [121, с. 147], мы определяем формирование рефлексивных умений подростков как целенаправленный и непрерывный процесс взаимодействия учителя и подростков с целью создания у них рефлексивных личностных новообразований посредством стимулирования самостоятельной рефлексивной деятельности и поэтапного (через коллективный, групповой и индивидуальный этапы) освоения ими рефлексивных процедур.

При этом следует отметить следующее:

во-первых, как указывал А. В. Карпов, наличие у индивида рефлексивности как свойства личности ещё не означает умение продуктивно осуществлять рефлексию;

во-вторых, некоторые исследователи (И. С. Кон, А. К. Маркова и др.), подчёркивают, что в некоторых случаях рефлексия может носить деструктивный характер, продуцируя конформность и низкую самооценку, что, в свою очередь, разрушительно влияет на деятельность (в нашем случае образовательную) личности.

в-третьих, многоаспектность феномена рефлексии требует уточнения содержания понятия «рефлексивные умения подростков» в контексте образовательного процесса школы для построения модели их формирования.

Опираясь на вышесказанное, мы можем сделать вывод о необходимости более пристального рассмотрения содержания понятия «рефлексивные умения подростков» и разработке модели системного и целенаправленного формирования рефлексивных умений учащихся в образовательном процессе школы с учётом их возрастных особенностей, о чем и пойдёт речь в следующих параграфах данного исследования.

1.2 Проблема формирования рефлексивных умений в подростковом возрасте

Теоретическое исследование, проведённое в предыдущем параграфе, позволяет сделать вывод, что изучение рефлексии занимает достойное место в философской, психологической и педагогической науке. Проблема формирования рефлексивных умений школьников на сегодняшний день является весьма актуальной, особенно интерес к ней активизировался в последние десятилетия, что связано со сменой образовательной парадигмы и переходом на новые образовательные стандарты (ФГОС ООО).

В современном обществе процесс познания динамично приобретает новые черты. Стихийное развитие СМИ, интернет-ресурсов, приложений, социальных

сетей выводит образование далеко за рамки линии «учитель-ученик», предоставляя при этом, с одной стороны, широчайшие возможности для самостоятельного обучения, а с другой стороны, предъявляя высокие требования к самоорганизации деятельности, способности к целеполаганию, критическому анализу материала, выстраиванию стратегии достижения успеха и коррекции собственной образовательной деятельности.

Роль учителя в контексте технических модификаций также претерпела изменения. Акцент в данном случае смещен с задачи «передать знания» на задачу «научить учиться», что нашло отражение в ФГОС ООО.

В этом свете проблема формирования рефлексивных умений в педагогическом процессе также приобретает новое смысловое наполнение. С точки зрения дидактики на первое место выходит предметно-деятельностная рефлексия всех участников образовательного процесса, что является важнейшим условием выполнения Федерального государственного образовательного заказа на формирование всесторонне развитой личности, обладающей высокой степенью познавательной самостоятельности и способной к конструктивному, продуктивному взаимодействию на различных коммуникативных уровнях.

Именно рефлексивные умения «лежат в основе саморегуляции учебно-познавательной деятельности личности»..., «в опыте которой и его постоянном рефлексивном осмыслении... происходит «развитие способности человека к самомотивации учебной деятельности, к ... самооценке, что, в свою очередь, является основой самообразования» [121, с. 147].

Однако прежде, чем раскрывать сущность понятия «рефлексивные умения», видится целесообразным рассмотреть имеющиеся в современной педагогической литературе представления о смысловом наполнении термина «умения» (содержание понятия «рефлексия» было раскрыто нами в предыдущем параграфе).

Следует заметить, что, несмотря на значительное количество исследований, в которых так или иначе раскрывается содержательная сторона данной дефиниции, и существования, по некоторым подсчётам, более 60 определений

понятия «умения», дидактам не удалось достигнуть однозначного мнения по данной проблеме. В частности, дискуссионным остаётся вопрос о разграничении, взаимосвязи и первичности формирования таких общеупотребимых понятий, как «умения» и «навыки». При этом следует заметить, что за рамками психолого-педагогических исследований данные термины трактуются как синонимичные (Толковый словарь русского языка Ожегова – Шведовой [130]).

Между тем представляется значимым конкретизировать вышеуказанные понятия в контексте нашего исследования.

Итак, ряд авторов (Ю. К. Бабанский, К. Н. Корнилов, Н. Д. Левитов, П. А. Рудик и др.) придерживается того мнения, что умение представляет собой определённый этап формирования навыка, который, в свою очередь, представляет собой завершённое умение, поскольку формируется в процессе длительных упражнений.

В то же время другие авторы (П. Н. Груздев, Б. Ф. Ломов, А. М. Новиков, Л. Н. Уманский и др.) рассматривают навык как составную часть умения, которое является новой качественной ступенью в деятельности, завершением педагогического процесса, и включает в себя обязательный момент творчества.

Существует и мнение о тождественности вышеуказанных дефиниций как результатов овладения способами учебно-познавательной деятельности (И. Ю. Кулагина, В. А. Кулько, Л. М. Фридман, Т. Д. Цехмистрова), которые по мере усложнения трансформируются друг в друга: элементарные умения по мере совершенствования переходят в навык, а совокупность навыков продуцирует сложное умение (М. Ступницкая, В. В. Тюко).

Несмотря на кажущиеся противоречия, вышеуказанные подходы объединяет представление умений и навыков в качестве уровней овладения каким-либо (в том числе и учебным) действием, основывающимся на знании об этом действии.

Однако существует и иное видение, рассматривающее деятельность как сложную иерархическую структуру, в которой умения и навыки представлены в качестве разных действий. Так, К. К. Платонов описывает умения как

«способность выполнять определенную деятельность или действия в новых условиях, образовавшаяся на основе ранее приобретенных знаний и навыков. В умениях навыки как усвоенные действия стали свойствами личности и ее способностями к новым действиям» [143, с. 151].

В современной педагогике умения рассматриваются как «способы совершения определенных учебных (предметных) действий, которым учащихся специально обучают и которые необходимы в решении усложняющихся задач» [106, с.105], что соответствует точке зрения таких авторов, как Д. Н. Богоявленский, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская и имеет в своей основе идеи В. В. Давыдова о том, что внутренним стержнем учебной деятельности является «потребность, соответствующие задачи и мотивы, но реализуется она посредством действий» [45, с. 204]. Кроме того, Ю. К. Бабанский определяет умение как «сознательное овладение каким-либо приёмом деятельности» [13, с. 7]. На наш взгляд, расхождения в данном вопросе обусловлены тем, что, во-первых, понятие «умение» фундируется через различные родовые понятия (как знания, воплощённые в деятельности; как свойство, качество личности; как система действий), а во-вторых, рассматривается процесс формирования умений различной степени практической сложности (элементарные либо сложные).

В. В. Тьюко [175], Л. В. Панова [137], анализируя вышеуказанные подходы, выделяют общие и отличительные характеристики понятий «умения» и «навыки», с некоторыми дополнениями представленные нами в виде Таблицы 1:

Таблица 1 – Сравнительная таблица умений и навыков

	умения	навыки
сходства	– являются результатом овладения способами учебно-познавательной деятельности	
	– базируются на знании о самом действии и условиях, при которых действие приведёт к достижению необходимого результата	
	– формируются и отрабатываются с помощью упражнений	
	– предполагают правильное выполнение некоторых действий	
различия	формируются посредством разных способов выполнения одного и того же действия, в постоянно изменяющихся условиях деятельности	формируются при длительном выполнении одного и того же действия, в стабильных условиях деятельности

Продолжение таблицы 1

различия	умения	навыки
	характеризуются низкой скоростью выполнения действий, осознанными, развёрнутыми действиями	характеризуются быстрыми, автоматизированными, рациональными, сокращёнными действиями.
предполагают возможность выбора способа выполняемого действия	возможность выбора способа деятельности отсутствует	

Отдельно следует заметить, что, как указывают Л. М. Фридман и И. Ю. Кулагина, автоматизация действия является лишь характеристикой навыка, которую нельзя рассматривать как показатель его сформированности, поскольку автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие [184]. К. К. Платонов предлагает различать «полезную» автоматизацию навыка и пагубные для продуктивной деятельности автоматизмы, неподконтрольные сознанию [143].

На наш взгляд, наилучшим образом аккумулировать различные характеристики рассматриваемой нами дефиниции удалось М. Ю. Олешкову и М. В. Уварову: «умение – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта; формируется путем упражнений и в отличие от навыка, являющегося автоматизированным компонентом деятельности, создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях» [132, с. 98]

Поскольку ключевой характеристикой рефлексивной деятельности является осознанность, и многоаспектность феномена рефлексии указывает нам на её сложную структуру, представляется верным при рассмотрении вопроса формирования рефлексивных умений опираться на мнение В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, согласно которому умение – «это сознательное применение имеющихся у ученика знаний и навыков для выполнения сложных действий в различных условиях», где «выполнение каждого сложного действия выступает для ученика как решение вполне определённой, конкретной задачи» [162].

Следует заметить, что рефлексивные умения относятся к метапредметным (общеучебным контексте педагогики) умениям, и, следовательно, кроме вышеперечисленных, обладают такими чертами, как «синтетический характер, отсутствие непосредственной связи с изучаемым материалом, значительный объём, связь со всеми видами учебной деятельности, возможность применения во всех учебных предметах» [36, с. 2].

Поскольку общее понятие «рефлексивные умения» будет включать в себя ряд элементарных умений, закреплённых соответствующими навыками и объединённых в умение высшего порядка, то, говоря о формировании рефлексивных умений школьников, мы будем подразумевать поэтапный, усложняющийся, преемственный процесс. Проблема формирования рефлексивных умений в контексте педагогической науки наиболее активно разрабатывается с 80-90-х гг. прошлого столетия.

На данный момент наиболее широко изучена область вопросов, рассматривающих рефлексивные умения в контексте изучения педагогической рефлексии при подготовке специалистов в области образования, а также постдипломном образовании учителя (Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская, И. А. Стеценко, Е. Н. Соловова, Т. Ф. Ушева и др.). Мы будем опираться в нашем изыскании в том числе и на работы вышеперечисленных авторов, поскольку общность вопросов, касающихся феномена рефлексии (механизма, этапов формирования умений и т.п.) будет единой как для рефлексии, осуществляемой учителем, так и для рефлексии, осуществляемой учащимся, в связи с чем представляется возможным экстраполировать некоторые положения применительно к нашему исследованию.

Так, Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская определяют рефлексивные умения как метакогнитивные, направленные на развитие способностей к самообразованию, делая упор в их развитии на технологию развития критического мышления [95].

Л. Н. Панова говорит о двуединой природе рефлексивного умения как способа реализации действия и одновременно как «результата целенаправленных

действий, которые в совокупности образуют единое, более сложное умение» [137, с. 47].

По мнению Е. Н. Солововой, в качестве различных уровней рефлексивного умения можно рассматривать непосредственно этапы механизма рефлексии, поскольку у разных людей в силу их индивидуальных особенностей (личностные качества, коммуникативные умения, особенности мышления и т.п.) осуществление этих этапов может вызывать различную степень затруднения. Причём автор выделяет две общности рефлексивных умений:

1. Рефлексия *на* действие: базовый, минимально необходимый и достаточный уровень рефлексивных умений, предполагающий рефлексия уже совершённого и законченного действия.

2. Рефлексия *в процессе* действия: профессиональный уровень, который можно достичь лишь в ходе длительной практики и с условием наличия достаточных компетенций [165].

Ван Манен [223], Зейчнер и Листон [224] выделяют следующие уровни рефлексивных умений учителя:

1. Фактологический – способность фиксировать, выделять и обсуждать реальные действия и ситуации.
2. Оценочный – способность оценить результаты действия и ситуаций.
3. Уровень обоснования – способность обосновать целесообразность выбора конкретных действий из множества других возможных.
4. Уровень критического переосмысления – анализ правильности выбора тех или иных действий в зависимости от ситуации [там же].

Разработка проблемы формирования рефлексивных умений школьников ведёт свою историю с 90-х гг. XX в., что обусловлено, как подчёркивают В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман, тем, что вплоть до 70-х гг. преобладало базирующееся на констатации среднестатистических данных мнение, согласно которому учащемуся были недоступны сферы человеческой деятельности, предполагающие рефлексивные способности, и сам вопрос о возможности рефлексивного развития школьников звучал волюнтаристски.

Однако смена образовательной парадигмы, благодаря чему ученик превратился из объекта в субъект обучения, изменение представлений о границах самостоятельности ребёнка и выделение в качестве первоочередного требования «учить детей учиться», изменили и взгляды на проблему формирования рефлексивных умений учащихся, поскольку умение учить себя самостоятельно содержит рефлексивные по своей природе составляющие: знание о своей ограниченности и умение переходить границы своих возможностей [49].

Представляется возможным выделить два основных направления исследований в данной области:

– специфика рефлексии учащихся определённых возрастных групп (Н. И. Гуткина, И. В. Слободчиков, Т. Ф. Ушева, Г. А. Цукерман и др.), что позволило определить сензитивность возраста для формирования различных видов рефлексии и обозначить границы возможности формирования рефлексивных умений того или иного типа.

– развитие рефлексии в контексте предметного содержания образования, что позволило разработать методы и технологии формирования рефлексивных умений в рамках изучения предмета (А. З. Зак, К. А. Вартазарян, С. В. Кривых, Л. Н. Шихова и др.) и определить способы включения их в содержание образования (Л. А. Артюшина, А. В. Мудрик, А. Л. Солдатченко, И. С. Якиманская и др.)

А. С. Обухов подчёркивает, что рефлексия становится ключевой способностью для осознания своей собственной деятельности с целью её развития и усовершенствования, причем эта способность «может развиваться исключительно благодаря деятельности самого субъекта и только самим субъектом» [129, с. 21].

Л. В. Бондаренко и Т. Ф. Ушева рассматривают рефлексивные умения как «освоенные учащимися способы выполнения рефлексивных действий на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии собственной деятельности» [28, с. 8], что соответствует мнению Л. А. Артюшиной, которая, в свою очередь, выделяет в рефлексивной деятельности две стороны: знаниевую

(знания и представления как основа для осознанного действия) и операциональную (совокупность действий и составляющих их операций, необходимых осуществления рефлексии) [10, с. 42-43].

Видению Е. Н. Солововой корреспондирует подход О. Е. Родюковой, которая, опираясь на идеи М. С. Когана о выделении в структуре личности пяти потенциалов (гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного и художественного), характеризует взаимосвязь определённых рефлексивных умений с этими потенциалами [152].

Л. Н. Шихова определяет рефлексивные умения как ряд мыслительных операций, в основе которых лежит рефлексия, и с помощью которых «происходит осмысление, конструирование и оценка реальной деятельности, а также себя и других в этой деятельности» [195]. Автор подчёркивает, что действительное развитие происходит лишь непосредственно в опыте самой учебной деятельности, и соотносит уровни рефлексивных умений с различными типами рефлексии, в зависимости от подходов к образованию.

С. В. Кривых, рассматривая вопросы развития рефлексивных умений старшеклассников на основе приобщения их к методам научного познания, выделяет широкий спектр частных рефлексивных умений и конкретизирует этапы их формирования:

1. «Обучение особому виду аналитической деятельности – рефлексии;
2. Формирование альтернативности мышления и плюралистического мировоззрения;
3. Осознание процесса научного познания, т.е. способа получения знаний, принципов и возможностей применения этих способов на практике;
4. Обучение находить основания, мотивы и причины действий, осуществляемых в рефлекслируемой ситуации» [92, с. 31].

Л. В. Бондаренко и Т. Ф. Ушева коррелируют рефлексивные умения с выделенными Г. П. Щедровицким формами осуществления рефлексии: (личностной, коммуникативной, интеллектуальной, кооперативной), и выделяют два шага в формировании рефлексивных умений учащихся:

1. «Первый шаг – включение каждого учащегося в коллективную рефлексию, проводимую опытным педагогом или учащимся, владеющим приёмами организации рефлексии;

2. Второй шаг – самостоятельное проведение рефлексии с каждым учащимся» [28, с. 9-10].

Кроме того, авторы выделяют этапы формирования рефлексивных умений учащихся с учётом возрастной периодизации психического развития детей, представленную нами в виде Таблицы 2, подчёркивая при этом приблизительность данного соответствия ввиду значительного спектра индивидуальных различий учащихся [там же, с. 13-14].

Таблица 2 – Этапы формирования рефлексивных умений учащихся

Период обучения	Ведущая деятельность	Рефлексивные умения
Начальная школа (1–4 года обучения)	учебная	адекватное самовосприятие; умение ставить цель деятельности; умение определять результаты деятельности; умение соотносить результаты с целью деятельности; умение определять наличие ошибок в собственном поведении; умение описывать прожитую ситуацию
Средняя школа (5–9 год обучения).	личностное общение	понимание своих качеств в настоящем и в сравнении с прошлым; прогнозирование перспектив своего развития; умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана; умение осуществлять пошаговую организацию деятельности; умение определять и анализировать причины своего поведения; оценка собственной позиции; умение анализировать прожитые ситуации.
Старшая школа (10–11 год обучения)	учебно-профессиональная деятельность	умение «встать на место другого»; понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия; учёт действий других в своих поведенческих стратегиях; умение прогнозировать последующий ход действий; самоопределение в рабочей группе; умение удерживать коллективную задачу;

Продолжение таблицы 2

Период обучения	Ведущая деятельность	Рефлексивные умения
		умение принимать ответственность за происходящее в группе; умение определять основания деятельности.

Можно согласиться с мнением вышеуказанных авторов, что рефлексия не является самостоятельно и стихийно возникающим новообразованием, а формируется в результате освоения совместного опыта при условии включения в коллективную, групповую деятельность, и потом уже приобретает внутренний, интернальный характер при условии активного включения ребёнка в рефлексивную деятельность и получения им соответствующих навыков.

Однако при этом следует учитывать, что познавательная деятельность ребёнка не ограничена рамками школьной системы.

Отталкиваясь от идеи В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева о рассмотрении проблемы рефлексии в контексте двух основных способов существования человека [163], обратим внимание на возможности стихийного формирования рефлексивных умений учащихся.

Поскольку человек живёт в рамках определённой социальной системы, он находится под воздействием её традиций и обычаев, приобретённых установок, интеграции сознания в наличное бытие. В этом случае функционирует внешняя рефлексия, формирующая феноменальный слой сознания [там же, с. 169], когда человек экстраполирует продукты коллективного сознания в качестве содержания своего Я. Соответственно, и учащийся, находясь под воздействием внешней среды, так или иначе приходит к необходимости соотносить себя, собственную деятельность и её результаты с коллективными установками. В традиционном обществе это было связано в большей степени с необходимостью раннего взросления, приобретения профессиональных навыков; в современном обществе – с освоением интернет-пространства, но в любом случае именно вынужденная самостоятельность в том или ином виде деятельности и необходимость соотнести её результаты с внешними ожиданиями и установками катализирует процесс

формирования первичных, элементарных рефлексивных умений, представляющих собой кальку с рефлексивного опыта ближайшего окружения. Соответственно, степень развития и направленность таких умений будет опосредована содержанием среды, в которой воспитывается ребёнок. Так, учащиеся сельских школ имеют предпосылки к более раннему развитию эмоционально-чувственной личностной рефлексии, поскольку преобладающее число лиц, с которыми им приходится общаться, являются достаточно близкими знакомыми. Необходимость оценивать себя в контексте соответствия ожиданиям окружающих приводит к более раннему формированию саморефлексии [23], чем у учащихся городских школ, где ребёнок тесно общается лишь с незначительным кругом близких людей, а преобладающее количество личностных контактов формально. В то же время в городских условиях ребёнка больше возможностей для освоения различных поведенческих сценариев, в том числе и в виртуальной среде (социальные сети и сетевые компьютерные игры), причём достаточная автономность при отсутствии направляющей внешней рефлексии в некоторых случаях создаёт предпосылки для развития девиантного поведения. Однако в любом случае, естественное, житейское развитие рефлексивных умений не будет должным образом охватывать весь спектр форм рефлексивного сознания, и может не выйти за рамки бытийной рефлексии («бытие» – объективная реальность, существующая независимо от нашего сознания; жизнь, существование [131, с. 66]). Между тем формирование личности как субъекта начинается лишь с момента возникновения внутренней рефлексии, когда человек обретает способность к ценностному осмыслению своей жизни вне рамок коллективных шаблонов.

Таким образом, лишь появление внутренней рефлексии позволяет нам говорить о действительной сформированности рефлексивного умения.

Ряд авторов (В. В. Данилов, И. Д. Жежеря, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Шемшурин и др.) указывают, что спонтанное, самостоятельное развитие рефлексивных умений без формирующего внешнего воздействия не позволяет индивиду достигнуть продуктивного уровня рефлексии. Однако, хотя оно и не

будет носить определяющий характер при становлении субъектной позиции учащегося, при направленном формировании рефлексивных умений целесообразно учитывать и тот опыт, что приобретен ребёнком при проживании внеучебных ситуаций, и средовое влияние (стереотипы, транслируемые ближайшим окружением), и социальное воздействие. Поскольку, наряду с образовательно-воспитательной системой школы, вышеперечисленные факторы детерминируют мотивационно-ценностную систему школьника, они могут оказывать катализирующее, либо, наоборот, тормозящее воздействие на процесс и результаты рефлексивной деятельности учащегося.

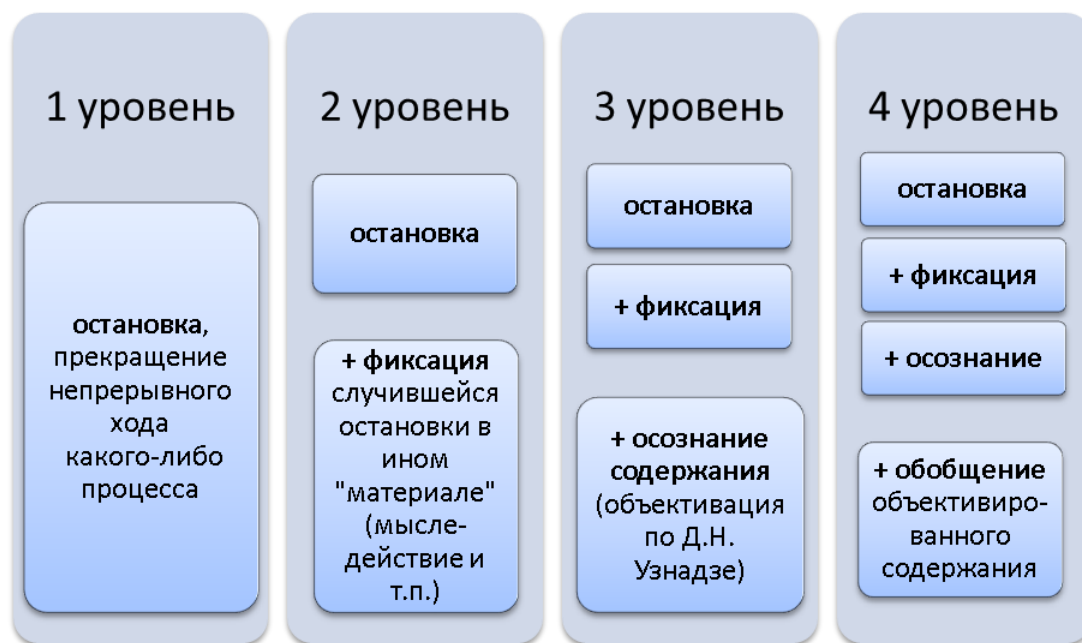


Рисунок 1 – Уровни становления (развёртывания) рефлексии

Формирование рефлексивных умений представляется длительным по времени, непрерывным и системным процессом, проходящим в своём развитии ряд этапов. Поскольку научно-методические подходы к данному вопросу были рассмотрены нами в предыдущем параграфе, представим этапы схематично.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев предлагают рассмотреть данный вопрос в двух проекциях: как уровни становления (развёртывания) базовых элементов механизма рефлексии (Рисунок 1), что корреспондирует мнению Е. Н. Солововой, и как уровни овладения более сложными формами рефлексии по мере становления самосознания человека (Рисунок 2). Таким образом, формирование

рефлексивного умения предполагает, во-первых, обязательное последовательное научение всем 4 уровням развёртывания рефлексии (авторы указывают, что этого вполне достаточно для реализации любых познавательных целей, но выделяют и 5-й, духовно-практический уровень, возникновение которого связано с философским осмыслением самой гносеологической ситуации [163, с. 171], и



Рисунок 2 – Уровни рефлексии в контексте становления самосознания человека

описание которого мы опустим, поскольку оно выходит за рамки нашего исследования); во-вторых, развитие рефлексивного умения в контексте познавательной деятельности будет поступательно проходить через все этапы становления рефлексивного сознания, причём первые три уровня (нулевая, полагающая и сравнивающая рефлексия) будут уже с большей вероятностью сформированы у школьника под влиянием социокультурных факторов окружающей среды.

Соответственно, при рассмотрении вопроса формирования рефлексивных умений учащихся следует акцентировать внимание на развитие определяющей и синтезирующей рефлексии, причём, согласно идеям Е. Н. Солововой, это будет рефлексия *на* действие. Только в таком случае мы можем говорить о создании в

процессе школьного обучения предпосылок для развития трансцендирующей рефлексии, и рефлексии *в процессе* действия как высшего уровня, вряд ли достижимого в общеобразовательном звене школы.

Как указывает нам Г. А. Цукерман, рефлексивный процесс ребёнка должен быть запущен извне, и ставить рефлексивную задачу, а также курировать процесс её решения на уроке должен учитель. В своих работах автор предлагает метафорически рассмотреть учебную деятельность как «три слоя тканей единого живого организма, где внешний слой является базисным, обрамляющим все остальные, смыслообразующим, а внутренний – задающим стержень, предметную определённость организма учебной деятельности. Строящий этот слой взрослый, задавая учебное содержание, задает тем самым вектор движения всех остальных органов тела учебной деятельности. В ее развитых формах (очевидно, в юности) должна произойти инверсия: внутренним, центральным, определяющим цели образования станет слой самосознания... А второй (кооперативный) слой учебной деятельности от начала и до конца останется промежуточным, ... обеспечивающим связь других слоев: связь индивидуального Я и культуры» [49, с. 18].

Как утверждает далее автор, целенаправленное выстраивание системы воздействий на учащегося позволит спроектировать учебную деятельность таким образом, что умение учиться (имеющее в основе рефлексивные умения) действительно станет её новообразованием. В то же время, именно учёт возрастных особенностей, определяющих отношения ребёнка с самим собой, позволит ему принять сферу школьного как желанного, и не позволит подростковому самоопределению отторгнуть её как навязанную, продуцируя школьный негативизм [там же, с. 18].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что именно возрастные особенности ребёнка играют определяющее значение при выстраивании педагогом индивидуальной траектории формирования рефлексивных умений учащихся, выборе форм и методов работы, а также при определении конечных целей педагогического воздействия.

Рассмотрим возрастные особенности учащихся в контексте рефлексивной деятельности, опираясь на возрастную периодизацию Д. Б. Эльконина как наиболее общепринятую в педагогике и психологии.

Очевидно, что формирование рефлексии в онтогенезе будет опосредовано степенью развития на определённом возрастном этапе психики и сознания в целом, что позволяет представить данный процесс как всё более усложняющийся.

Как отмечает ряд исследований (Е. И. Исаев, М. И. Лисина, Ж. Пиаже, В. И. Слободчиков и др.), первые проявления рефлексии (полагающей и сравнивающей) можно наблюдать у детей дошкольного возраста (3-7 лет). Хотя в период раннего детства, как указывает Ж. Пиаже, ребёнок неспособен к децентрации, в дальнейшем он обретает способность идентифицировать себя с другими людьми и сказочными персонажами, находя, таким образом, ряд этических эталонов, на основе которых происходит формирование его личности и дальнейшая социализация, чему способствует игровая деятельность как ведущая в данном возрасте. Соответственно, экстраполируя эти эталоны по отношению к себе и своему собственному поведению, ребёнок формирует первые оценочные представления о себе, что можно рассматривать как предпосылки становления личностной рефлексии. Соответственно, в этом возрасте формирующее педагогическое воздействие может быть направлено на дальнейшее развитие способности к рефлексии. Период младшего школьного возраста (7-11 лет) является сензитивным для становления рефлексивных умений и навыков, поскольку, как отмечают авторы (В. В. Давыдов, Л. В. Панова, В. В. Слободчиков, И. А. Ульянова, Г. А. Цукерман и др.) то, что ребёнок начинает учиться, т.е. активно заниматься результативной деятельностью, способствует формированию интеллектуальной рефлексии посредством выявления и анализа собственных мыслительных действий в процессе решения учебных задач.

В. В. Давыдов предлагает «считать рефлексией одной из важнейших способностей, которая как целостное образование начинает складываться в младшем школьном возрасте», поскольку у ребёнка в этом возрасте «отношение к действительности... связано с формированием... теоретического сознания и

мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования), которые и являются психологическими новообразованиями...» [45, с. 68-69].

Как указывает В. И. Слободчиков, «проектируемая норма, итог начального образования — это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся. 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)» [161, с. 116].

Таким образом, как подтверждается многими исследованиями, при соблюдении определённых условий обучения можно рассматривать интеллектуальную рефлексю в качестве психического новообразования данного возраста, поскольку ведущая деятельность (учебная) создаёт предпосылки для интенсивного развития определяющей рефлексии как рационализации сознания.

Подростковый возраст (11-15 лет) мы можем рассматривать в качестве периода наиболее интенсивного формирования рефлексивных умений. Э. Шпрангер и Л. С. Выготский описывают осознанную рефлексю как одно из психических новообразований, что обусловлено перерождением самосознания подростка, изменениями как в понимании своего внутреннего мира, так и в восприятии внутреннего мира других людей. Л. И. Божович говорит о потребности понять себя и соответствовать уровню предъявляемых к себе требований как основе развития самосознания [27]. Значительные психофизиологические перемены, происходящие в это время с ребёнком, продуцируют сильные эмоциональные переживания, изменяют отношения с окружающей реальностью. По сравнению с младшим школьным возрастом, вектор направленности познавательных интересов подростка меняется: на первое место выходят собственные личностные особенности, отношения с окружающими, соотношение собственных желаний и возможностей, попытки сформировать ожидания от себя во взрослой жизни. Существенно усиливается значение общности сверстников, ведущей деятельностью становится

эмоционально-личностное общение, что неизбежно запускает механизм социальной рефлексии как осознания индивидом того, как он воспринимается партнёром по общению [162, с. 185]. Ещё одной отличительной чертой подростковой рефлексии является её свободная ассоциативность, выражающаяся в том, что, в зависимости от душевных переживаний либо внешнего воздействия учащегося ход его мыслей может изменять своё направление [188].

Данный возраст является периодом активного качественного перехода от детского состояния к взрослому: как отмечает Д. Б. Эльконин, у подростков появляется *чувство взрослости* как восприятие себя в качестве равного старшим, и *тенденция к взрослости* как стремление к копированию их поведенческих сценариев и внешнего облика, что способствует становлению новой (собственной) жизненной позиции по отношению к социуму. Учащиеся приобретают способности к самостоятельному целеполаганию. Наибольшую образовательную продуктивность для подростков, как отмечает ряд авторов, в данном возрасте обеспечивают такие виды деятельности, как групповая работа в команде сверстников, позиция «учащего других» по отношению к младшим детям и ровесникам, проектно-исследовательская и экспериментальная деятельность.

Соответственно, этот возрастной период наиболее благоприятен для формирования рефлексивных умений, поскольку, во-первых, становление самого Я учащегося, его стремление осознать себя в окружающей действительности являются предпосылками для развития субъектности, а во-вторых, воздействие значимого взрослого и коллектива в целом всё ещё имеют большое значение на направление развития личности подростка, что в совокупности определяет предпосылки для перехода (при условии целенаправленного развивающего воздействия) от определяющей к синтезирующей рефлексии.

В юношеском возрасте (15-17 лет) формирование рефлексивных умений продолжается, однако акцент в выборе объекта для самоанализа смещается с собственных внутренних переживаний на проблемные ситуации в общении, и на основе сложившегося самовосприятия дальнейшее развитие рефлексии стимулирует открытие внутреннего мира. Как подчёркивает И. С. Кон, в этом

возрасте происходит становление системы жизненных ценностей, и выбор внутренней позиции по отношению к окружающему миру делает рефлексию ключевым элементом духовного развития [85]. При том, что, как показывают исследования Н. И. Гуткиной, преобладающей в данном возрасте является личностная рефлексия, при всём своём потенциале при отсутствии формирующего воздействия в данном возрасте может не произойти качественного духовного и личностного роста, и, как указывает В. С. Мухина, в дальнейшем уже повзрослевший человек может сохранить психологический статус подростка [120].

К началу взрослого возраста (с 18 лет) формирование рефлексивных умений в целом завершается, и, согласно исследованиям М. А. Холодной, динамика прироста рефлексивных способностей значительно падает по сравнению с подростковым и юношеским возрастом [186]. В то же время, согласно исследованиям А. В. Карпова, развитость рефлексии не только не означает её продуктивности, но и может быть контрпродуктивной [77]. Корреляции рефлексивности с успешностью не замечено, однако данное свойство проявляет себя как фактор качественного изменения структуры регуляции и поведения [103], что перекликается с исследованиями А. В. Карпова и Е. А. Полежаевой [145].

Обобщив вышесказанное, постараемся графически представить особенности развития рефлексивных умений следующим образом (Таблица 3):

Таблица 3 – Онтогенетическое развитие рефлексивных умений

Возрастной период	Дошкольный (3-7 лет)	Младший школьный возраст (7-11 лет)	Подростковый возраст (11-15 лет)	Юношеский возраст (15-17 лет)	Взрослый возраст (18 и старше)
Ведущая деятельность	игровая	учебная	личностное общение (Д. Б. Эльконин) общественно-значимая деятельность (В. В. Давыдов)	учебно-профессиональная	трудовая

Продолжение таблицы 3

Возрастной период	Дошкольный (3-7 лет)	Младший школьный возраст (7-11 лет)	Подростковый возраст (11-15 лет)	Юношеский возраст (15-17 лет)	Взрослый возраст (18 и старше)
Опорная для развития рефлексии возрастная специфика	Проигрывание социальных ролей, экстраполяция внешних образов на собственное Я	Активная рационализация, познавательная деятельность	Личностное общение, становление собственной позиции, взросление	Ситуация выбора цели и способа действия	Определение профессиональной траектории развития
Этап развития рефлексии (по В. С. Цилицкому)	Развитие способности к рефлексии	Становление рефлексивных умений	Формирование рефлексивных умений		Совершенствование сформированных рефлексивных умений
превалирующий аспект рефлексии		интеллектуальная	личностная		кооперативная
	Групповая рефлексия выступает как связующее звено и присутствует одинаково на всех этапах, а опорный аспект – превалирует				
достижимые уровни рефлексии (по В. И. Слободчикову и Е. И. Исаеву)	Полагающая	Сравнивающая	Определяющая в предметном мире, сравнивающая в отношениях с другими	Определяющая (в отдельных случаях – синтезирующая) в предметном мире, определяющая в отношениях с другими	Синтезирующая, в отдельных случаях трансцендирующая
Достижимые уровни развития рефлексивных умений	предпосылки для формирования	познавательный (осознание себя в образовательном процессе, выделение существенных и	деятельностный (определение границ своих знаний, понимание причин	продуктивный (самостоятельное выстраивание, осуществление и коррекция познавательных стратегий,	совершенствование умений

Продолжение таблицы 3

Возрастной период	Дошкольный (3-7 лет)	Младший школьный возраст (7-11 лет)	Подростковый возраст (11-15 лет)	Юношеский возраст (15-17 лет)	Взрослый возраст (18 и старше)
		второстепенных моментов деятельности, формирование саморефлексии)	успехов и неудач, постановка целей и разработка пошаговой стратегии достижения успеха)	достижение стабильной успешности в решении образовательных задач)	

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что определённый уровень развития как норма может быть достижим, в соответствии с возрастными особенностями, на различных этапах школьного обучения. При этом нужно подразумевать, что фактическое развитие рефлексивных умений школьников может быть как опережающим, так и отстающим. Критерием сформированности в данном случае будет являться успешное освоение ряда умений, а показателем для учителя будет практическое применение учащимися данных умений в собственной познавательной деятельности.

Обобщив рассмотренные выше подходы к содержанию дефиниции «рефлексивные умения», предлагаем в рамках нашего исследования рассматривать в дальнейшем **рефлексивные умения** как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной работы подростков. Исходя из данного определения, и следуя логике деятельностного подхода, выделим основные компоненты.

Как известно, движущей силой любой деятельности являются мотив и потребность. Поскольку мы говорим о самостоятельности учащихся в процессе рефлексивной деятельности, то предполагаем наличие у них достаточного уровня внутренней мотивации. Это означает не только понимание целесообразности, но и желание, стремление, сознательное осуществление рефлексии. Поэтому в первую очередь мы выделим **мотивационно-волевой компонент**, который оценивается

по критериям и показателям, позволяющим определить потребность и инициативность в осуществлении рефлексивной деятельности, понимание и принятие её целей, задач, условий; способность контролировать и направлять деятельность в соответствии с внутренними и социальными мотивами и требованиями.

Поскольку формирование рефлексивных умений, как и иных умений, является результатом овладения способами деятельности, и предполагает достаточное усвоение её процессуальной части, следующим выделим **деятельностный** компонент. Его мы будем оценивать по критериям и показателям, определяющим умение самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать пошаговую стратегию достижения результата.

Так как в нашем определении мы характеризуем рефлексивные умения как «способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции», очевидно, что важнейшим компонентом рефлексивных умений является **оценочный компонент**. Он, в свою очередь, характеризуется критериями и показателями, отражающими, во-первых, знание об осуществляемой деятельности, восприятие и оценивание себя и других в данной деятельности и отношение к этому, а во-вторых, устанавливающим уровень самооценки субъекта и адекватность восприятия им ситуации.

В соответствии с обозначенными выше компонентами определим критерии и показатели сформированности рефлексивных умений подростков.

Поскольку конечной целью формирования рефлексивных умений в образовательном процессе является развитие рефлексивной самостоятельности подростка как способности без побуждения взрослого быть индивидуальным субъектом рефлексии, при выделении критериев сформированности рефлексивного умения мы будем опираться на следующее:

1. Определение критерия как «признака и показателя, на основании которого производится оценка... шага развития, ... задающегося в соответствии с задачами и нормами развития в конкретном возрастном интервале» [162, с. 390].

2. Основные характеристики феномена формирования рефлексивных умений подростков, которые были подробно рассмотрены нами в главе 1, и на которые мы будем опираться при структурировании, а именно:

– субъектность как обозначенную познавательную позицию учащегося, рефлексивную самостоятельность и инициативность как конечную цель формирования рефлексивных умений (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман);

– структуру механизма рефлексии, который субъекту необходимо освоить в достаточной мере (1. Осмысление совершённых действий. 2. Выделение их оснований. 3. Соотнесение действий и их оснований с полученным результатом. 4. Анализ проблем, выявление их причин и способа устранения. 5. Апробация нового действия и коррекция деятельности);

– достижимые в подростковом возрасте уровни рефлексии в контексте становления самосознания человека;

– метапредметность рефлексивного умения (синтетический характер, отсутствие непосредственной связи с изучаемым материалом, значительный объём, связь со всеми видами учебной деятельности, возможность применения во всех учебных предметах);

– системность, целостность и многоаспектность понятий «рефлексия» и «рефлексивные умения» в контексте образовательного процесса;

Таким образом, мы считаем целесообразным выделить критерии согласно обозначенным выше компонентам сформированности рефлексивного умения подростков и в соответствии с приобретёнными учащимися в процессе рефлексивной деятельности личностными новообразованиями, интериоризация которых осуществлялась в процессе реализации эксперимента и которые являются элементами развития саморефлексии как результата системной рефлексивной деятельности: **потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию, действия и приёмы, самооценка.**

В свою очередь, каждый критерий содержит систему показателей, выступающих как характеристика какого-либо аспекта критерия (И. Ф. Исаев), представленных в качестве отдельных (единичных) умений и являющихся внешними проявлениями личностных новообразований учащихся (Таблица 4).

Таблица 4 – Компоненты, критерии, показатели и диагностика формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

компо- по- нент	критерий	показатели	диагностические методики
Мотивационно-волевой	Потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию	– Мотивация к осуществлению рефлексии – Волевая регуляция в образовательной ситуации – Умение принимать ответственность за собственные действия	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа; Многофакторный опросник Кетелла (HSPQ вариант для подростков) (факторы Q2 (зависимость от группы - самостоятельность), Q3 (низкий самоконтроль поведения – высокий самоконтроль поведения) и G (недобросовестность - высокая совестьливость), Методика диагностики рефлексивности (методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой)
Деятельностный	Действия и приёмы	– Способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой – Разработка пошаговой стратегии деятельности – Умение осуществлять коррекцию	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа Опросник Д. Эверсон (Использование стратегий, Планирование действий, Самопроверка)
Оценочный	Самооценка	– Умение адекватно себя оценивать – Умение определять причины успехов и неудач – Умение оптимально определять своё место в коллективе	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (для школьников), Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта

Степень сформированности рефлексивного умения в данном случае будет генерализирована степенью самостоятельности, адекватности и продуктивности действий подростка.

На основе предложенных Е. И. Исаевым и В. И. Слободчиковым проекций развёртывания рефлексии (как уровни становления базовых элементов рефлексии и как уровни овладения более сложными формами рефлексии по мере становления самосознания) и опираясь на обозначенные авторами достижимые уровни

развития рефлексии в онтогенезе, мы выделили уровни сформированности рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы:

Низкий уровень предполагает ориентацию на внешние источники и использование коллективных образцов и поведенческих шаблонов в собственной учебно-познавательной деятельности.

Средний уровень предполагает осмысление и успешную экстраполяцию группового и индивидуального опыта на собственную учебно-познавательную деятельность.

Высокий уровень предполагает самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные результаты и конструктивный анализ возникавших затруднений и способов их преодоления.

Важно отметить, что изменение ведущей деятельности (как деятельности, в которой формируются важнейшие для данного возраста психические новообразования [74, с. 152]), предполагает и изменение приёмов и методов их формирования.

Однако с точки зрения педагогики, для нас важно не только изучить возрастную специфику развития рефлексивных процессов, но и получить представления об особенностях формирования умения конструктивно использовать и развивать полученные новообразования в контексте познавательной деятельности, как в рамках организованного образовательного процесса, так и за его пределами, поскольку основное направление работы педагога – «отбор и закрепление социально и психологически ценных мотивов поведения путём их генерализации (обобщения), перевод их в привычки, в устойчивые и фиксированные формы поведения» [163, с. 311].

Как подчёркивают В. В. Давыдов, И. В. Слободчиков, Г. А. Цукерман [49], рефлексивность и самостоятельность, рефлексия как психологическая сущность и формируемая педагогически рефлексия не однозначные, но пересекающиеся понятия.

Авторы выделяют *рефлексивную умелость*, как результат сформированных под влиянием взрослых рефлексивных навыков, и *рефлексивную инициативность*

как возможность самостоятельно, без побуждения взрослого быть индивидуальным субъектом рефлексии, что и является конечной целью формирования рефлексивных умений в образовательном процессе. В своих работах авторы актуализируют для педагогики поиск условий для развития рефлексивной самостоятельности, которая лежит в основе формирования у учащегося умения учиться.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Подростковый период – период интенсивного формирования рефлексивных умений учащихся, что, кроме личностной специфики ребёнка, будет обусловлено такими факторами, как возрастные особенности, смена ведущей деятельности и социокультурное воздействие, причём интенсивность и результат формирования будут напрямую зависеть от образовательной среды и ближайшего окружения учащегося. Именно рефлексивные умения как новообразования данного периода обуславливают возможности для дальнейшего их развития и приобретения индивидом способности к осуществлению продуктивной рефлексии на протяжении его жизненного пути.

2. Обобщив вышеуказанные подходы к содержанию дефиниции «рефлексивные умения», предлагаем в рамках нашего исследования рассматривать в дальнейшем **рефлексивные умения подростков** как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной деятельности подростков.

3. Структуру рефлексивных умений составляют **мотивационно-волевой компонент** (соответствующий критерий: потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию; соответствующие показатели: мотивация к осуществлению рефлексии, волевая регуляция в образовательной ситуации, умение принимать ответственность за собственные действия), **деятельностный компонент** (соответствующий критерий: действия и приёмы; соответствующие показатели: способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой; разработка и осуществление

пошаговой стратегии рефлексивной учебно-познавательной деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять её коррекцию), **оценочный компонент** (соответствующий критерий: самооценка; соответствующие показатели: умение адекватно себя оценивать, прогнозировать перспективы развития, определять причины успехов и неудач, умение оптимально определять своё место в коллективе).

4. Степень сформированности рефлексивных умений подростков предполагает 3 уровня: **низкий уровень** (ориентацию на внешние источники и использование коллективных образцов и поведенческих шаблонов в собственной учебно-познавательной деятельности), **средний уровень** (осмысление и успешную экстраполяцию группового и индивидуального опыта на собственную учебно-познавательную деятельность), **высокий уровень** (самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные результаты и конструктивный анализ возникавших затруднений и способов их преодоления).

5. Формирование рефлексивных умений в образовательной деятельности должно быть системным, поэтапным, направляемым извне процессом, в котором учёт возрастных особенностей, опора на актуальную ситуацию, ориентация на зону ближайшего развития и использование социального опыта ребёнка носят катализирующий характер. Прежде всего, данный процесс будет направлен на развитие способности учащегося самостоятельно планировать, осуществлять и корректировать свою познавательную деятельность, т.е. быть её субъектом.

6. При разработке программы формирования рефлексивных умений подростков необходимо учитывать специфику данного возраста, сделав упор на направления деятельности, которые формируют личностное общение, способствуют становлению собственной позиции, транслируют личную ответственность за результаты действий, в том числе и при групповой работе, и апеллируют к «взрослости» учащегося.

7. Успешное формирующее воздействие на рефлексивные умения учащихся возможно лишь при наличии целенаправленной программы,

реализующейся в определённых педагогических условиях, о чём и пойдет речь в следующей главе.

1.3 Модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

Изучение рефлексии и проблемы формирования рефлексивных умений занимает достойное место в философской, психологической и педагогической науке. Однако следует отметить, что большая часть педагогических работ посвящена либо проблемам младшего школьного возраста, либо (превалирующая часть) специфике рефлексии и формированию рефлексивных умений старшеклассников, студентов и непосредственно педагогических работников.

Анализ исследований, посвящённых проблеме формирования рефлексивных умений подростков, привёл нас к пониманию необходимости более пристального рассмотрения данного вопроса. Работа в данном направлении имеет ряд специфических особенностей, обусловленных как возрастными психологическими особенностями подростков, так и изменившейся по сравнению с начальной ступенью образования формой организации учебного процесса. Учащийся получает большую самостоятельность и ответственность в принятии индивидуальных решений, связанных с процессом познания. Возрастные особенности подростков в силу своей специфики (оценивание своего «Я» в контексте смены условий образовательной деятельности, осознание себя как личности), предоставляют дополнительные педагогические возможности для формирования рефлексивных умений.

Одним из важнейших новообразований младшего школьного возраста является формирование саморефлексии как умения самостоятельно, без внешних побуждающих воздействий, осуществлять анализ и оценивание собственной деятельности, что детерминировано как результатом обучения согласно требованиям Федерального Государственного стандарта начального общего образования, так и культурно – средовыми воздействиями на личность ребенка вне образовательного процесса (семья, межличностные коммуникации, влияние социальных сетей и от-

крытых источников информации), и связано с тем, что предпосылки к развитию рефлексивных способностей в данном возрасте обусловлены естественной закономерностью психологического развития.

Между тем, как отмечает в своей работе А. А. Шемшурин, создание программ психолого-педагогического сопровождения, соответствующих специфике кризиса 10-12 летнего возраста, является важнейшим условием благополучного развития рефлексивных способностей, поскольку без внешнего курирующего воздействия «формирование рефлексивных способностей протекает хаотично и, опираясь лишь на собственные внутренние психологические ресурсы, зачастую остаётся в виде негативных эмоций, неразрешённых конфликтов, напряжённых ситуаций» [193, с. 148]. При этом рефлексивные умения являются важной основой для формирования метапредметных результатов обучения в контексте реализации ФГОС ООО.

С точки зрения педагогики рефлексивные умения должны подразумевать не только обращение «вовнутрь», умение осознать себя в процессе деятельности, но, прежде всего, умение конструктивно оценить и спланировать собственную деятельность, добившись позитивных результатов в учебной деятельности.

Представляется целесообразным выделить общепедагогические принципы формирования рефлексивных умений, систематизировать имеющиеся научные разработки и создать программу формирования рефлексивных умений с учетом возрастной специфики подростков. Необходима адаптация диагностических методик и дидактических приёмов согласно актуальным потребностям образовательной среды, разработка практикоориентированных методов изучения на основе имеющихся научных исследований.

Для организации системы, способствующей формированию рефлексивных умений, необходима своевременная диагностика уровня их развития. Для соотнесения с критериальной базой необходимо отслеживать показатели сформированности на протяжении всего образовательного процесса и, по мере необходимости, осуществлять корректирующее воздействие.

Наиболее распространённым способом решения вышеуказанных проблем является разработка и практическая реализация научной модели, поэтому для создания системно-структурной основы нашего опытно-экспериментального исследования мы постарались разработать педагогическую модель.

Модель (фр. *modeie*, от лат. *Modulus* – «мера, аналог, образец») – это «система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе, это упрощенное представление реального устройства и/или протекающих в нем процессов, явлений» [107, с. 24].

Моделирование широко используется в педагогической науке для решения различных теоретических и практических задач, позволяя объединить в одном исследовании эмпирические компоненты, логические конструкции и научные положения, при этом её практическая ценность определяется степенью соответствия изучаемым свойствам объекта. Это позволяет исследователю визуализировать процессы и объекты, которые сложны для непосредственного восприятия. Кроме того, важнейшим является степень соответствия созданной модели главным принципам моделирования: наглядности, объективности и определённости. Именно это детерминирует основные функции, а также тип и возможности созданной модели, её роль и значение в педагогическом исследовании [25].

Эффективность разработанной модели отражает педагогическая валидность, посредством которой характеризуется степень достоверности и адекватности проводимого исследования.

А. С. Кравец [90] определяет три основных требования к построению модели:

1) репрезентативности, что предполагает схожесть модели и изучаемого объекта в той степени, в которой имеется возможность выделить существенные свойства, наиболее актуальные в рамках проводимого исследования, и нивелировать несущественные;

2) подобия (адекватности), заключающегося в корреляции модели объекту в репрезентирующем отношении;

3) трансляции, предполагающей возможность переноса эмпирической информации, полученной в ходе изучения модели непосредственно на сам объект исследования.

А. Н. Дахин [51] в своих исследованиях выделяет следующие основные положения педагогического моделирования:

- 1) «вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- 2) постановка задач моделирования;
- 3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- 4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- 5) применение модели в педагогическом эксперименте;
- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования» [54, с. 35].

Таким образом, мы можем говорить о том, что педагогическая модель является одновременно орудием познания и системой соотношений, что позволяет в полной мере охарактеризовать всю специфику того явления, процесса или объекта, которые находятся в эпицентре исследования. С одной стороны, это предоставляет возможность творческого поиска, а с другой предъявляет требования к обязательному наличию определённых элементов структуры, сущностная взаимосвязь которых детерминирует эмпирический потенциал реализуемой модели и позволяют транслировать полученный опыт в реальную практику.

Прежде всего, решение проблемы формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы требует разработки методологического подхода к построению модели их формирования. Исходя из актуальных задач нашего исследования и специфики возрастных особенностей подростков наиболее оптимальными видятся такие подходы как:

системно-деятельностный подход, разработанный на стыке XX – XXI вв. Г. А. Асмоловым [11], А. В. Хуторским [187] и др. в результате методологического переосмысления деятельностного, системного и личностного подходов и отве-

чающий актуальным приоритетам российского образования, рассматривающий личность как активное творческое начало, созидающее само себя в процессе активного взаимодействия с миром путём саморазвития и самоактуализации, где познавательная деятельность и учение выступают, прежде всего, «инструментом» всестороннего развития личности [174]. Основным положением системно-деятельностного подхода является утверждение о том, что психологические функции и способности формируются в результате превращения посредством последовательных преобразований внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую, а организация системы учебных действий является базовой основой усвоения научных понятий [2].

личностный подход (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, И. С. Якиманская и др.) утверждающий личность обучающегося и совокупность её индивидуальных особенностей основной ценностью образования, а самого обучающегося – главной действующей фигурой образовательного процесса, в котором первоочередной задачей является раскрытие субъектного опыта каждого обучающегося с последующей интеграцией этого опыта с содержанием образования [205]. Соответственно, обучение проектируется как целостная ситуация, в которой «изучаемый материал выступает как своеобразный повод для ценностно-смысловых исканий личности» [133], а первоочередной задачей является создание условий для полноценного развития личностных качеств обучающегося.

диалогический (полисубъектный) подход, разработанный В. А. Сластёниным [159], Г. А. Цукерман [189] и др., предполагающий нравственно-психологическое единство субъектов, творчески взаимодействующих в условиях, построенных по принципу диалога и обеспечивающих, таким образом, активность личности, реализацию её потребности в самосовершенствовании, саморазвитии, самовоспитании и самообразовании.

компетентностный подход (Л. П. Алексеева, И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, Л. М. Митина, А. В. Хуторской, Н. С. Шаблыгина, С. Е. Шишов и др.), акцентированный на целостность в решении познавательных задач в контексте интеграции усвоения традиционных знаний и метапредметных умений при условии фор-

мирования ценностного отношения к процессу познания и постоянном обновлении знаний, рассматривающий образовательный процесс не как продукт действий преподавателя, а как результат эмпирического опыта обучаемого, приобретенного им в процессе познания и реализации конкретных практических задач [116].

рефлексивно-гуманистический подход (В. К. Елисеев, К. Роджерс, Е. Р. Новикова, И. В. Палагина, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов и др.), трактующий рефлексию как междисциплинарную проблему и предполагающий, что основной вектор образовательного процесса должен быть направлен на осмысление и переосмысление обучающимся собственной учебно-познавательной деятельности, что продуцирует, в свою очередь, развитие у него способности к самопознанию, самоуправлению и самоорганизации. При этом подчёркивается неразрывная связь рефлексии не только с саморазвитием личности, но и с её творческим выражением и смысловым содержанием бытия [168].

Рассмотрение теоретических оснований нашего исследования в контексте вышеуказанных методологических подходов в совокупности с имеющимися результатами практической деятельности нашло отражение в структуре разработанной нами модели, которая включает в себя целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки (Рисунок 3).

Целевой блок представляет собой совокупность цели, задач, принципов и подходов, лежащих в основе данного исследования и генерализирующих методологическую базу содержательно-процессуальной её части.

Целью реализации модели является формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы. Отсюда вытекают задачи:

- в опытно-экспериментальной работы:
- выявить специфику формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы;
- мотивировать обучающихся к рефлексивной деятельности в учебной деятельности;
- обеспечить педагогическое сопровождение формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.



Педагогические условия: 1. Рефлексианная образовательная среда. 2. Готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся. 3. Диалогичность на уровне «учитель-ученик». 4. Самостоятельность учащихся в образовательной деятельности. 5. Вариативность образовательной деятельности. 6. Формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.

Рисунок 1 – Модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

– выявить, теоретически обосновать и эмпирически проверить в ходе реализации модели педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков.

При этом реализация вышеуказанных цели и задач необходимо создание определённых условий, детерминирующих эффективность разработанной педагогической модели в её практическом функционале.

Поскольку педагогические условия являются важнейшим составным компонентом целостной системы педагогического процесса, генерализируют возможности образовательной среды в контексте её прогрессивного функционирования, то мы можем утверждать, что выявление условий эффективной реализации модели является одной из важнейших задач педагогического исследования.

Методологический блок будет отражать указанные выше подходы и следующие принципы, на которых будет базироваться реализация модели:

– **системности и непрерывности**, что предполагает логичность и последовательность в решении поставленных задач, а также обеспечивает взаимосвязь всех компонентов модели в процессе её практической реализации.

– **самостоятельности и активности**, что обеспечивает возможность креативного подхода к практической реализации модели и акцентирует внимание на практическую направленность формирования рефлексивных умений и закрепления полученных навыков в реальной деятельности.

– **мобильности, гибкости и вариативности**, что позволяет реализовывать деятельностную и личностную направленность процесса формирования рефлексивных умений при условии возможности адаптации учебного процесса согласно актуальным индивидуальным и коллективным запросам.

– **индивидуализации познавательной деятельности** как возможности разработки для учащегося индивидуальной стратегии согласно актуальным потребностям и в соответствии с психофизиологическими, возрастными, личностными особенностями;

– *актуализации результатов формирования рефлексивных умений* как формирование мотивационно-ценностного поля, определение оптимальных поведенческих стратегий и закрепления полученных навыков на практике.

Вышеуказанные цель, задачи, подходы, условия и принципы детерминируют методическое наполнение содержательного и процессуального блоков.

Содержательный блок включает выделенное нами в предыдущей главе понятие «рефлексивные умения подростков», описывает его сущностные характеристики и раскрывает его компоненты.

Рефлексивные умения подростков мы рассматриваем как *способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной работы подростков.*

Компоненты рефлексивных умений: *мотивационно-волевой, деятельностный и оценочный.*

Технологический блок включает педагогическую деятельность по формированию рефлексивных умений подростков, её этапы, а также используемые методы, формы, приёмы и средства рефлексивного обучения.

При определении содержания данного блока мы исходили из видения процесса формирования как «процесса оформления индивидуальных способностей человека, становления форм его мышления, сознания, и специально построенный процесс инкультурации... встроенный в другие образовательные процессы» [74, с. 428].

Для построения структуры педагогической модели видится целесообразным выделение в образовательном процессе школы трёх основных кластеров согласно вариативности и предметному наполнению деятельности:

1. **Типовая урочная деятельность** – учебно-познавательная деятельность, осуществляемая в рамках преподавания учебного предмета и осуществляющаяся в рамках следования утверждённому учебно-методическому комплексу в соответствии с программно-методическими требованиями. Поскольку соответствие Федеральному государственному стандарту основного общего образования

предполагает достижение учащимися определённых метапредметных результатов, основой для большинства которых являются рефлексивные умения, то авторы-разработчики учебно-методических комплектов уделили этому вопросу должное и достаточное внимание. Каждый параграф учебника снабжён вопросами для самоконтроля, позволяющими учащемуся в ходе подготовки домашнего задания проверить степень усвоения учебного материала; задания, способствующие развитию рефлексивных умений и навыков содержатся в рабочих тетрадях и дополнительных методических материалах, зачастую разработчики предусматривают специальные поля для рефлексивных отметок и самостоятельного оценивания. Поскольку в случае преподавания предмета в рамках УМК учитель осуществляет деятельность по формированию рефлексивных умений учащихся согласно программным требованиям, то мы можем выделить преподавание в рамках урочного изучения предмета в качестве инвариантной части, когда степень педагогического воздействия на учащегося не может быть меньше нормированной требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

2. Урочная и внеурочная деятельность в рамках преподаваемого предмета. Федеральный государственный стандарт образования устанавливает нижнюю планку результатов обучения, но оставляет открытыми верхние границы, что предполагает достаточный творческий простор для педагога в контексте осуществления профессиональной деятельности. Это может выражаться как в использовании технических средств и авторских разработок в процессе урока, так и в организации внеурочной деятельности по предмету, причем важно отметить, что в данном случае эта деятельность имеет вариативный характер, то есть педагог волен как в выборе средств, методов и технологий, так и в решении о целесообразности осуществления данной деятельности. Основанием для принятия решения может быть материально-техническая база, общая нагрузка учащихся, социальный запрос и иные внешние факторы, но ключевое значение будет иметь внутренняя мотивация учителя и его готовность к инновационной деятельности. В качестве примера можно привести использование в работе предметных линий

контрольно-измерительных материалов издательства «Вако» [35], программы СДО iSpring [144], вспомогательных образовательных программ и интернет-ресурсов, таких, как Электронное учебное пособие «1С: Школа», LearningApps.org [86], «Решу ОГЭ» [126], а также использование возможностей дополнительных технических средств (Говорящая ручка II поколения «Знаток» [21]) и т.д.

3. **Внеурочная деятельность за рамками изучаемого предмета.** Поскольку формирование рефлексивных умений, так же как прочих метапредметных компонентов содержания образования может осуществляться вне предметного содержания, то необходимо учитывать значительный педагогический потенциал внеурочных видов работы. Занятия творческого характера, участие в общественно-полезной деятельности, общешкольных и внутриклассных мероприятиях, использование возможностей сетевого взаимодействия и обращение к внешкольным достижениям учащихся представляется перспективным для формирования рефлексивных умений подростков, поскольку позволяет найти точки опоры для формирования индивидуальных поведенческих стратегий достижения успеха. Такая деятельность будет носить вариативный характер, и, будучи выведенной за рамки изучаемого предмета, в то же время может быть эффективно включена в систему формирования рефлексивных умений за счет обращения к действительному положительному опыту учащегося, как коллективному, так и индивидуальному.

Работа в методическом корпусе каждого из вышеуказанных кластеров будет, во-первых, генерализирована целевым содержанием данной модели, во-вторых, при условии использования вариативных форм и методов работы опираться на единую теоретико-методологическую базу, фундирующую технологическую сущность исследования и детерминирующую подбор диагностических методик, при этом логика выстраивания системы работы по формированию рефлексивных умений подростков будет идентична в контексте деятельности в рамках любого из кластеров и ориентирована на весь спектр аспектов рефлексии с учётом возрастных психолого-педагогических особенностей подростков и акту-

альной ситуации развития. При этом представляется важным выделить следующий алгоритм формирования рефлексивных умений:

1. Оценка собственной актуальной ситуации, постановка цели.
2. Определение задач деятельности, осмысление их с позиции коллективного и группового опыта.
3. Обращение к собственному позитивному опыту. Осмысление через его призму последовательности, целесообразности, результативности предстоящих действий.
4. Выполнение действий, коррекция и конструктивный анализ результата.

Наиболее перспективными в данном свете представляется работа в корпусе педагогических технологий на основе активизации самостоятельной деятельности учащихся, технологий развивающего обучения и развития критического мышления [157], но поскольку процесс формирования рефлексивных умений, пусть и с различной степенью эффективности, возможен при реализации любых видов познавательной деятельности, выбор образовательной технологии не является критичным в данном случае и будет детерминирован актуальными вопросами образования, педагогическим выбором учителя и программными требованиями, реализуемыми в процессе обучения.

Выбор методов и форм работы опосредован необходимостью стимулировать рефлексивную составляющую познавательной деятельности учащихся, и обеспечить возможности для самостоятельной, инициативной, диалогичной, вариативной деятельности, предполагающей возможность выбора собственной стратегии и осознания ответственности за результат. Наиболее эффективны в данном случае активно-поисковые, рефлексивно-деятельностные и проектно-исследовательские методы обучения.

Важным аспектом в разработке модели формирования рефлексивных умений является понимание того, что в данном случае деятельность учащегося должна быть направлена не на повторение отработанных действий, а на осмысление их различных вариантов с целью определения оптимального, причём предполагает

ся, что школьник должен сделать данный выбор исходя из имеющегося опыта, сформулировав, обосновав и реализовав наиболее продуктивную для себя позицию.

В таком случае деятельность педагога принимает направляющий характер, и рефлексивные навыки формируются не в ходе повторения предложенных педагогом действий, а в процессе самостоятельного поиска с обязательным анализом неопределённостей, сложностей и неудач. Необходимо привить понимание, что отсутствие успеха – не конец, а начало деятельности, и любые проблемы устранимы в случае их осмысления и активной стратегической позиции. Как отмечал П. Г. Щедровицкий, «тот, кто повторяет – не учится» [197, с. 52], и усвоение в процессе обучения является следствием такого рефлексивного процесса, в ходе которого происходит непосредственное выделение способов решения, либо рассуждения, которые и представляют собой собственно схемы деятельности, которые учащийся в дальнейшем может применить на практике.

Особую роль мы отводим методу «направляемого выбора» - использованию таких форм работы, правила и требования которых предполагают, с одной стороны, возможность выбора действия (стратегии) самим учащимся, а с другой стороны, предполагают единственный верный путь решения поставленной задачи, к которому можно прийти либо методом проб и ошибок, либо путём осмысления предполагаемого результата. Причём данная деятельность возможна как в форме групповой, так и индивидуальной работы.

Причем, поскольку развитие рефлексивных умений школьника является основой для формирования метапредметных умений, то предметное содержание предлагаемых методик мы трактуем как вполне заменимое.

Представляется целесообразным обращение к положительному опыту учащегося во внеучебной деятельности – игровым достижениям, общению в социальных сетях, межличностному опыту. Анализируя различные ситуации и разбирая поведенческую стратегию, можно экстраполировать алгоритм действий подростка на познавательную деятельность, создав, таким образом, позитивную установку на достижение результата и заложив основу для формирования рефлекс-

сивного умения. Необходимо подвести учащегося к пониманию, что его успех в данном случае состоит не в копировании действий, осуществлённых другими школьниками или педагогом, а в поиске своего индивидуального, собственного пути к достижению результата, пусть даже выстроенного с использованием общеизвестных схем.

Этапы формирования рефлексивных умений подростков мы выделили на основе исследований М. И. Найдёнова [122], Г. А. Цукерман [189], Л. Н. Шиховой [195] и определили как:

1. **Коллективный** – осуществление учащимся рефлексивной деятельности под внешним побуждающим воздействием учителя и на основе имеющихся коллективных шаблонов; собственная инициативность на данном этапе не проявляется.

2. **Групповой** – у учащегося появляется способность самостоятельно осуществлять рефлексивную деятельность в группе.

3. **Индивидуальный** – появляется способность рефлексировать самостоятельно, без внешнего побуждения.

Вышеуказанные этапы реализации модели формирования рефлексивных умений подростков преемственны между собой по формам, методам достижения цели и решению задач.

При том, что подбор методик осуществляется в соответствии с поставленными целями и задачами, анализ эффективности и корректирующие воздействия, позволяющие оптимизировать педагогическую модель в процессе её реализации опираются прежде всего на результаты комплекса диагностических мероприятий, предполагающих использование вариативных форм и методов оценки как исходного, так и конечного состояния уровня сформированности рефлексивных умений подростков, а также динамических изменений, происходящих в процессе реализации модели.

Результативный блок будет содержать критериально-оценочную базу, уровни сформированности рефлексивных умений и результат реализации данной модели.

Для того чтобы оценить степень сформированности рефлексивных умений учащихся в ходе эксперимента, нам необходимо определить критериально-оценочную базу рефлексивного умения, для чего в параграфе 1.2. нами выделены:

1. Структурные компоненты рефлексивных умений подростков.
2. Соответствующие им критерии, отражающие приобретённые новообразования личности подростка.
3. Показатели как сформированные умения, являющиеся внешними проявлениями отдельных аспектов определённых нами критериев.

В предыдущей главе мы определили понятие **рефлексивные умения подростков** как *способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной работы подростков.*

Там же мы подробно рассмотрели структуру рефлексивных умений, выделив её основные компоненты.

Соответственно, комплексная психолого-педагогическая диагностика этих показателей позволяет дать оценку сформированности рефлексивных умений учащихся (Таблица 5).

Таблица 5 – Компоненты, критерии, показатели и диагностика формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

компонент	критерий	показатели	диагностические методики
Мотивационно-волевой	Потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию	– Мотивация к осуществлению рефлексии – Волевая регуляция в образовательной ситуации – Умение принимать ответственность за собственные действия	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа; Многофакторный опросник Кетелла (HSPQ вариант для подростков) (факторы Q2 (зависимость от группы - самостоятельность), Q3 (низкий самоконтроль поведения – высокий самоконтроль поведения) и G (недобросовестность - высокая совестливость), Методика диагностики рефлексивности (методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой)

Продолжение таблицы 5

компо- нент	критерий	показатели	диагностические методики
Деятельностный	Действия и приёмы	<ul style="list-style-type: none"> – Способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой – Разработка пошаговой стратегии деятельности – Умение осуществлять коррекцию 	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа Опросник Д. Эверсон (Использование стратегий, Планирование действий, Самопроверка)
Оценочный	Самооценка	<ul style="list-style-type: none"> – Умение адекватно себя оценивать – Умение определять причины успехов и неудач – Умение оптимально определять своё место в коллективе 	Карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (для школьников), Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта

Для оценки сформированности **мотивационно-волевого** компонента используются карта наблюдений за процессом ФРУП, анкетирование учащихся, беседа, а также соответствующая часть Многофакторного опросника Кетелла (для подростков): факторы Q3 – самоконтроль поведения, Q2 – самостоятельность – социабельность, G – высокая совестливость – недобросовестность).

Для оценки сформированности **деятельностного** компонента используются карта наблюдений за процессом ФРУП, анкетирование учащихся, наблюдение, беседа, соответствующие части опросника Д. Эверсон (Использование стратегий, Планирование действий, Самопроверка).

Для диагностики сформированности **оценочного** компонента используются карта наблюдений за процессом ФРУП, анкетирование учащихся, беседа, Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

Кроме того, при изучении вопроса формирования рефлексивных умений подростков необходимо заметить, что, поскольку сам процесс самоанализа учебных действий является результатом сложного внутреннего психического явления,

то представляется затруднительным отследить его ход. Это можно сделать лишь посредством отслеживания внешних проявлений, как вербальных (рассуждения, вопросы и ответы, оценочные высказывания), так и невербальных (эмоции, мимика, жесты), что требует постоянного взаимодействия педагога и учащегося, а также наличия обратной связи в случае реализации дистантных форм познавательной деятельности.

В предыдущей главе мы определили уровни сформированности рефлексивных умений подростков следующим образом:

Низкий уровень предполагает ориентацию на внешние источники и использование коллективных образцов и шаблонов в собственной учебно-познавательной деятельности.

Средний уровень предполагает осмысление и успешную экстраполяцию группового и индивидуального опыта на собственную учебно-познавательную деятельность.

Высокий уровень предполагает самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные результаты и конструктивный анализ возникавших затруднений и способов их преодоления.

Видится целесообразным на основании имеющихся научных разработок (типологизаций) составить единую, оптимально подходящую для характеристики уровня развития рефлексивных умений подростков в контексте образовательного процесса школы практикоориентированную диагностическую модель (карта наблюдений за процессом формирования рефлексивных умений подростков), которую можно использовать для определения актуальной ситуации развития рефлексивных умений школьников и подбора соответствующих ей дидактических упражнений (методик), а также разработать программу формирования рефлексивных умений подростков, определить педагогические условия её успешной реализации.

Выводы по первой главе

Первая глава нашего исследования посвящена выяснению теоретико-методологических оснований проблемы формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе основной общеобразовательной школы.

В данной главе мы посчитали целесообразным обозначить три основных проблемы: из них первая посвящена рассмотрению научно-методологических подходов к феномену рефлексии и возможностей её классификации, специфике механизма рефлексии в контексте педагогической деятельности как основе понимания содержания рефлексивного умения, а также анализу актуальной ситуации, связанной с исследованием проблемы формирования рефлексивных умений учащихся в психолого-педагогической науке; вторая относится к исследованию сущности рефлексивного умения и определению особенностей его формирования в подростковом возрасте; третья посвящена разработке педагогической модели успешного формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

В процессе решения вышеуказанных проблем мы пришли к следующим выводам:

1. Проблема формирования рефлексивных умений подростков в процессе познавательной деятельности недостаточно освещена в современной психолого-педагогической литературе, несмотря на то, что занимает важную позицию в непрерывном процессе развития как способности субъекта к рефлексии в частности, так и становлению личности в целом. Поскольку исследования в данном направлении посвящены отдельным аспектам проблемы, недостаточным для выстраивания целостной картины системного и целенаправленного процесса формирования рефлексивных умений подростков с учётом их возрастной специфики, видится целесообразным разработать, апробировать и интегрировать соответствующую программу в образовательный процесс школы.

Анализ педагогических подходов к данному вопросу позволяет рассматривать рефлекссию как вид познавательной деятельности, направленной на

осмысление субъектом оснований своих действий, выяснение им причин неудач и коррекции с учётом полученной информации собственных поведенческих стратегий. В этом свете рефлексия предстаёт как важнейшее условие саморазвития и самосовершенствования личности, что приобретает особую актуальность в свете реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и ставит вопрос о необходимости формирования рефлексивных умений учащихся для организации рефлексивного механизма мышления.

Как указывает М. В. Белобородова, «в ходе рефлексивной деятельности формируется способность к самоконтролю и самооценке ее структурных компонентов (включая ее мотивацию, планирование, процесс и результат), обеспечивается развитие потребности в самоконтроле, ответственности за полученный результат как характеристик личности (ее качеств)» [15, с. 59].

Таким образом, мы можем говорить о необходимости системного и целенаправленного формирования рефлексивных умений подростков с учётом их возрастных особенностей.

2. Рассмотрев сущность понятия «умения», специфику развития рефлексии в онтогенезе и психолого-педагогические особенности подросткового возраста, в контексте нашего исследования мы можем определить **рефлексивные умения подростков** как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной работы подростков. При этом рассмотренные нами характеристики рефлексивных умений подростков позволяют выделить их следующую структуру:

– **мотивационно-волевой компонент** (соответствующий критерий – потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию; соответствующие показатели: мотивация к осуществлению рефлексии, волевая регуляция в образовательной ситуации, умение принимать ответственность за собственные действия),

– **деятельностный компонент** (соответствующий критерий – действия и приёмы; соответствующие показатели: способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой, разработка пошаговой стратегии деятельности, умение осуществлять коррекцию),

– **оценочный компонент** (соответствующий критерий – самооценка; соответствующие показатели: умение адекватно себя оценивать, умение определять причины успехов и неудач, умение оптимально определять своё место в коллективе).

В свою очередь, каждый выделенный нами компонент рефлексивного умения допускает следующие уровни сформированности:

– **низкий уровень** (ориентация на внешние источники и использование коллективных образцов и шаблонов в собственной учебно-познавательной деятельности),

– **средний уровень** (осмысление и успешная экстраполяция группового и индивидуального опыта на собственную учебно-познавательную деятельность),

– **высокий уровень** (самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные результаты и конструктивный анализ возникавших затруднений и способов их преодоления).

Формирование рефлексивных умений подростков – это целенаправленный и непрерывный процесс взаимодействия учителя и подростков с целью создания у них рефлексивных личностных новообразований посредством стимулирования самостоятельной рефлексивной деятельности и поэтапного (через коллективный, групповой и индивидуальный этапы) освоения ими рефлексивных процедур.

При разработке программы формирования рефлексивных умений подростков необходимо учитывать специфику данного возраста, сделав упор на виды деятельности, направленные на личностное общение, способствующие становлению собственной субъектной позиции, транслирующие личную ответственность за результаты действий, в том числе и при групповой работе, а апеллирующие к «взрослости» учащегося.

3. Построение модели формирования рефлексивных умений подростков основывается на системно-деятельностном, личностном, диалогическом, и компетентностном и рефлексивно-гуманистическом подходах, и соответствует принципам системности и непрерывности, самостоятельности и активности, мобильности, гибкости и вариативности, индивидуализации познавательной деятельности, а также актуализации результатов формирования рефлексивных умений. Базируясь на содержании выделенных нами в первой главе понятия «рефлексивные умения подростков» и их компонентов, с учётом возрастной специфики и необходимости реализации педагогических условий формирования рефлексивных умений подростков нами определены основные технологические элементы (алгоритм и этапы формирования, виды, методы и формы деятельности), критерии оценки по каждому компоненту, подобран ряд диагностических методик, а также разработана карта наблюдений за процессом формирования рефлексивных умений подростков (ФРУП), позволяющая учителю отслеживать динамику формирования рефлексивных умений подростков в процессе обучения. Таким образом, нам удалось разработать практикоориентированную модель, обладающими такими значимыми характеристиками, как целостность, открытость, иерархичность и системность.

Глава II Опытнo-экспериментальная работа по формированию рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

2.1 Педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков

Обобщив данные предыдущих параграфов и сопоставив их с мнением современных исследователей практического процесса формирования рефлексивных умений в школе (И. Д. Жежеря, А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман и др.), подчеркнём, что продуктивное рефлексивное умение не формируется стихийно. Кроме того: сам факт нахождения субъекта в благоприятной для формирования рефлексивных умений среде не всегда приводит к действительному их образованию, поскольку существует вероятность «скатывания» на малоосознанное, формализованное следование рефлексивным механизмам под внешним побуждающим воздействием. Это, в свою очередь, приводит к тому, что вместо продуктивного рефлексивного умения субъект приобретает ряд поведенческих шаблонов, не продуцирующих его действительной инициативности и самостоятельности. Соответственно, рассматривая вопрос о возможности формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы, нам необходимо выявить и обосновать педагогические условия, соблюдение которых обеспечивает продуктивность рефлексивного процесса и, как следствие, достижение учащимися достаточного уровня рефлексивных умений.

В философской, психологической и педагогической науках существует несколько сходных по своему содержательному наполнению трактовок понятия «условия», на основе которых Н. В. Ипполитова и Н. Стерхова выделяют следующие положения, определяющие их сущность в педагогическом аспекте:

– условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д.;

– обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;

– влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты [72, с. 9].

Л. В. Панова относит к педагогическим те условия, которые «сознательно создаются учебном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса. Чем лучше подготовлены условия, тем более высоких результатов мы вправе ожидать» [137, с. 135].

Существует ряд классификационных групп педагогических условий, сформированных согласно различным основаниям и сущностным характеристикам, в том числе:

– Системно-организационные: организация образовательного процесса школы, позволяющая интегрировать различные модели урочной и внеурочной деятельности как традиционного, так и инновационного характера, а также использование различных вспомогательных средств, интернет-ресурсов, обеспечивающих единство познавательного пространства, в том числе и за рамками предметного обучения.

– Организационно-педагогические (дидактические): разработка системы вариативных форм и методов работы, обеспечивающих возможность самостоятельной познавательной активности учащегося, открытость и доступность системы оценивания, диалогизация процесса обучения при условии соблюдения требований к содержанию образования и достижению образовательных результатов согласно ФГОС ООО.

– Психолого-педагогические: учет возрастных психологических особенностей учащихся, создание благоприятного психологического климата, опора на ближайшую зону развития учащегося, личностный подход к разработке системы заданий, которые должны быть детерминированы как индивидуальными

особенностями учащегося, так и социально-педагогическим характером ученического коллектива.

То, что наше исследование осуществляется в рамках образовательного процесса школы, позволяет нам рассматривать общие для учебного процесса условия как априори присутствующие и в экспериментальной, и в контрольной группах, поэтому представляется целесообразным сосредоточить внимание на специфических педагогических условиях формирования рефлексивных умений подростков.

Рассматривая данный вопрос, необходимо учитывать невозможность принудительного, продиктованного извне осуществления рефлексии, поскольку это исключительно внутренний процесс. Соответственно, воздействие должно осуществляться с помощью опосредованно-стимулирующих способов, исключающих жёсткую регламентацию и давление на учащегося. Исходя из вышесказанного, и в соответствии с мнением ряда авторов (М. Е. Белобородова, Л. М. Ильязова, И. А. Стеценко и др.), для успешного и продуктивного формирования рефлексивных умений нам необходимо создать условия, которые, во-первых, стимулировали внутреннюю мотивацию к рефлексии и активизировали субъектную позицию учащегося, а во-вторых, обеспечивали бы системное, последовательное, постоянное осуществление рефлексии.

Мотивация учащихся к рефлексивной деятельности в образовательном процессе осуществляется посредством создания рефлексивной образовательной среды, которая будет стимулировать рефлексивные процессы и обеспечивать их прикладной характер.

Вопросу изучения рефлексивной среды, её сущности, принципам и функциям в современной педагогической науке уделено достаточно внимания. Основная масса работ приходится на исследования, связанные с проблематикой педагогической рефлексии, в частности, с подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Теоретическая и методологическая общность вопросов формирования рефлексии различных возрастных групп и рассмотрение рефлексивной среды как неотъемлемой части образовательного процесса

позволяет нам экстраполировать ряд положений, выделенных авторами, применительно к нашему исследованию. Так, А. А. Бизяева представляет рефлексивную среду как «систему условий развития личности, которая открывает перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основной функцией в данном случае является содействие возникновению у личности потребности в рефлексии» [19, с. 57]. Мнению автора корреспондирует данное И. А. Стеценко определение, согласно которому «рефлексивная среда – это динамическая структура, в которой личность, проходя «образовательный цикл», развивается» [169, с. 272]. Основными параметрами такой среды выступают возможности, условия, способы деятельности и отношения, причём и ученик, и учитель в данных условиях занимают субъектную позицию.

На наш взгляд, наиболее отвечает идеям нашего исследования видение Е. М. Белобородовой, согласно которому «рефлексивная образовательная среда – это составляющая образовательной среды, представляющая собой систему внешних условий, характеризующих социально-психологическое и предметное окружение субъекта, обеспечивающих его результативную рефлексивную деятельность и становление соответствующего качества личности (направленность на готовность к рефлексивной деятельности), а также ее последующего развития» [16, с. 397].

Проанализировав работы таких авторов, как М. Е. Белобородова, Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова и др., на основании их исследований аккумулируем ключевые особенности рефлексивной среды в образовательном пространстве:

1. «Рефлексивная образовательная среда соразмерна развивающейся в ней личности;
2. Рефлексивная образовательная среда культуросообразна, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования;
3. Организация в ней носит социально-личностный характер;

4. Все участники образовательного процесса выступают в роли субъектов;
5. Существует связанное с учебной деятельностью внутреннее противоречие либо субъективное затруднение;
6. При выборе обучающих методик упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и учащегося;
7. Рефлексивная образовательная среда вариативна, что позволяет её субъектам выстраивать собственные образовательные стратегии на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением развития;
8. Любая деятельность её субъектов, в том числе и педагогическая, имеет креативную и исследовательскую составляющие;
9. Рефлексивная образовательная среда направлена на формирование у её субъектов всех видов рефлексии и развитие всех её уровней» [16, с. 396].

Рассматривая структуру рефлексивной среды (Рисунок 4), М. Е. Белобородова выделяет социально-психологический компонент, включающий психологическую и социальную составляющие, и предметный



Рисунок 4 – Рефлексивная образовательная среда (по Е. М. Белобородовой)

компонент как условие информационно насыщенной среды [там же, с. 397], что в совокупности обеспечивает системность, последовательность и стабильность дополнительных условий для осуществления рефлексии всех участников образовательного процесса, а также катализирует формирование рефлексивных умений, поскольку позволяет субъекту познавательной деятельности выйти за рамки предметного наполнения, и, анализируя собственную деятельность, акцентировать внимание на её способах и продуктивности.

Это, в свою очередь, создаёт предпосылки для самостоятельного выстраивания учащимися в дальнейшем эффективных индивидуальных познавательных стратегий, поскольку даёт представления о механизме и результатах образовательного процесса, способствует развитию самооценки и самоконтроля, формирует навыки командной работы и приучает к диалогичности в процессе взаимодействия друг с другом и учителем.

Таким образом, исходя из вышесказанного и опираясь на исследования А. А. Головина по данной проблематике, мы можем утверждать, что эффективно организованная рефлексивная среда содержит необходимые условия для активизации и развития рефлексивных умений обучающихся [40, с. 149], и, соответственно, при определении специфических педагогических условий реализации нашей модели мы можем рассматривать **рефлексивную образовательную среду** в качестве **первого**, основного и системообразующего педагогического условия, которое будет включать в себя ряд компонентов, каждый из которых так же является педагогическим условием формирования рефлексивных умений подростков.

В качестве **второго педагогического условия** представляется целесообразным выделить **готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся**.

Готовность определена в Толковом словаре как «согласие сделать что-нибудь» и как «состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь» [131, с. 142]. Соответственно, готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся является педагогической проблемой, объединяет в

себе обе составляющие классического определения готовности и предполагает владение методами включения детей в рефлексивную деятельность и наличие желания (согласия) это сделать.

В исходя из проблематики нашего исследования в качестве ключевых компонентов готовности учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся выделим следующее:

1. Достаточный уровень развития педагогической рефлексии позволяющий иметь рефлексивную позицию в различных педагогических ситуациях. Е. Н. Соловова предлагает рассматривать рефлексию на действие как минимально необходимый педагогу уровень, а рефлексию в процессе действия как идеальный уровень профессионально-рефлексивных умений, который достигается практикой [165, с. 164-165].

Аспект рефлексии, связанный с педагогической деятельностью, исследован в работах И. Ф. Исаева, Л. М. Митиной, Л. С. Подымовой, Г. Н. Сухобской и др. Согласно видению А. К. Марковой, «педагогическая рефлексия – это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе» [114, с. 24]. Для учителя очень важно понимать истоки собственной деятельности, осознавать свой педагогический опыт и осуществлять рефлексивную деятельность совместно с учениками. На этой основе базируется профессиональное развитие учителя и формируется его способность к организации рефлексивной деятельности обучающихся исходя из принципов системности и целостности процесса, что, как указывает Е. Н. Соловова, неразрывно с формированием всего комплекса профессиональных умений [165, с. 164].

2. Способность педагога организовать рефлексивную деятельность учащегося, что включает в себя не только знание сущности и механизма осуществления рефлексии, но и понимание учителем её роли в обучении и цели, задач рефлексивной деятельности ученика; знание методов и владение приёмами включения обучающихся в рефлексивную деятельность; умение отбирать учебный материал для рефлексии и проектировать (с учётом возрастных

особенностей обучающихся) учебный процесс, ориентированный на формирование рефлексивных умений.

Кроме того, значимым является наличие навыков педагогического общения и способность побуждать учащихся к рефлексии;

Характеризуя требования преподавателю, способному организовать рефлексивную среду, Раскалинос В. Н. говорит о том, что он «должен быть способен выходить за пределы собственного опыта, быть открытым новому опыту, другому человеку, самому себе, так как именно он активизирует рефлексивную компетентность учащихся через активизацию собственной рефлексивной позиции» [147, с. 34].

3. Инновационная направленность личности учителя, предполагающая создание дополнительных и всесторонних условий для формирования рефлексивных умений, поиск и апробирование различных форм и методов работы, а также желание использовать инновационные приёмы в собственной деятельности, взаимодействовать с коллегами, анализируя, обобщая и систематизируя полученный опыт.

Именно понимание механизма рефлексии и специфики формирования рефлексивных умений в онтогенезе позволяет учителю адекватно подбирать учебный материал и методики, варьировать их в зависимости от уровня учащихся и корректировать учебный процесс согласно актуальной ситуации развития, то есть конструировать рефлексивную среду посредством создания педагогических ситуаций, в процессе решения которых формируются рефлексивные умения. В Толковом словаре ситуация – это «совокупность обстоятельств, положение обстановка» [131, с. 719]. В Педагогическом словаре педагогическая ситуация определяется как «совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе» [84, с. 284]. Решение различных педагогических ситуаций позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, актуализировать их внутренний опыт и реализовать рефлексивные умения, поскольку их решение невозможно без размышления, самоанализа, использования имеющихся знаний и умений.

Структура педагогических ситуаций, для решения которых необходимы рефлексивные умения, включает целевую, управленческую, содержательную и рефлексивную составляющие, а анализ и установление причинно-следственных связей внутри ситуации являются основой для её решения. Согласно исследованиям Е. Л. Мельниковой, каждая педагогическая ситуация должна включать проблему, которая помогает «удивлённым детям» осознать противоречивость педагогической ситуации и «сформулировать вопрос» [117, с. 15]. Поиск ответа в решении педагогической ситуации начинается с выдвижения гипотезы и продолжается путём проб и ошибок, выявленных в рефлексивной деятельности. Системное использование на уроках педагогических ситуаций обеспечивает формирование рефлексивных умений в границах внутреннего опыта обучающихся, открывающего собственное новое знание [там же, с. 18]. Рассматривая механизм возникновения рефлексии в процессе деятельности, преобладающее число авторов указывают в качестве побуждающей ситуацию затруднения: трудности, возникающие в ходе решения поставленной задачи, недостижимость поставленной цели, отсутствие необходимого материала, сложности взаимодействия в группе – именно проблемы, «разрывы», возникающие в благоприятном течении деятельности, являются теми импульсами, которые стимулируют осознание происходящего и мотивирует индивида к рефлексии. Соответственно, для успешного формирования рефлексивных умений необходимо создавать педагогические ситуации затруднения, побуждая учащихся к рефлексии, однако этот процесс требует не только грамотного, профессионального подхода со стороны учителя, но и понимания механизма происходящего со стороны учащегося. Важно добиться «прозрачности» учебного процесса, что М. Е. Белобородова трактует как «формирование у учащихся представлений о том, как учебный процесс будет происходить и что в результате приобретут обучаемые по его окончанию» [15, с. 398]

третье педагогическое условие – диалогичность на уровне «учитель-ученик». Ключевым моментом в реализации этого педагогического условия

является диалог. Для подтверждения значимости данного педагогического условия обратимся к данному В. В. Давыдовым определению рефлексии как умению «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [47, с. 48]. Выполняя в диалоге перечисленные логические операции, обучающийся переходит на обобщённый уровень усвоения учебного материала, который обеспечивает достижение метапредметных результатов обучения и формирует рефлексивные умения. Кроме того, применение в диалоге методов, основанных на содержательном обобщении, обеспечивает развивающий эффект учебной деятельности, складывающийся из субъектного ролевого взаимодействия участников образовательного процесса и групповой и рефлексии.

Наиболее часто диалог понимается как разговор, обмен репликами, вербальное общение двух лиц. Созвучное проблематике нашего исследования определение диалогу даёт О. С. Анисимовым: «диалог – мыслекоммуникативное взаимодействие автора с критиком, подготавливающим свои альтернативы через посредство предваряющего понимания мысли автора» [7, с. 34]. Эффективность диалога со своим отражением или самим собой зависит от рефлексивных умений и психологических особенностей его участников. Диалог целесообразно использовать в рамках исследования коммуникативного и кооперативного аспектов рефлексии, в которых она рассматривается Л. А. Кунаковской «как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия» [97, с. 10].

Для включения обучающихся в рефлексивную деятельность учитель использует подводящий и побуждающие диалоги, описанные Е. Л. Мельниковой. Согласно автору, побуждающий диалог призван мотивировать обучающегося к рефлексивной деятельности, он складывается из отдельных фраз, решающих проблему освобождения ученика от неуверенности в своих силах. В свою очередь, «подводящий диалог – система вопросов и заданий, логическая цепочка, где из одного звена плавно вытекает другое» [117, с. 89]. Подводящий диалог исполняет роль алгоритма решения педагогической ситуации, может включать подсказки и опорные схемы.

Диалог способствует, во-первых, преодолению объектной позиции учащегося в образовательном процессе (от «меня научат» к «я научусь», от «мне подскажут» к «я найду решение») и включению его в рефлексивную деятельность, во-вторых, обеспечивает более успешный и корректируемый учителем переход сформированного рефлексивного умения из внешней позиции во внутреннюю, в-третьих, способствует «раскрытию» учащегося и установлению доверительной атмосферы в общении.

Для реализации данного условия необходимо научить учащихся выполнению рефлексивного анализа ситуаций по предложенному алгоритму, выработав определённые навыки рефлексивного действия. Однако если осуществление рефлексивных действий будет для учащегося лишь актом воспроизводства предложенных извне алгоритмов, то в лучшем случае нам удастся сформировать некий навык, при котором рефлексия будет носить формальный характер. Развитие действительно продуктивного умения возможно лишь в случае, если индивид осуществляет деятельность из внутренних побуждений, творчески, и, отталкиваясь от предложенного внешнего опыта, самостоятельно его преобразует, саморазвивается. Как указывает Г. П. Щедровицкий, выделение в ходе самостоятельной деятельности новых успешных образований, служащих средствами построения новых процессов деятельности, и является функцией рефлексии [196, с. 55].

Из вышесказанного вытекает **четвёртое педагогическое условие – самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности.** Самостоятельная работа «совершается собственными силами обучающихся без чужого влияния и посторонней помощи» [128, с. 695]. В зависимости от уровня развития и подготовленности обучающихся, учитель использует одну из принятых форм организации самостоятельной деятельности (фронтальную, групповую, индивидуальную), которая в свою очередь может выполняться на разных уровнях самостоятельности (репродуктивном, продуктивном и творческом) и завершаться рефлексией. Сюда же мы можем отнести и самоконтроль.

Структура самостоятельной деятельности включает такие компоненты как мотив, долгосрочную и краткосрочную цели, план по достижению этих целей, пути и средства достижения целей, способы оценки результатов. В практике работы основной школы с зависимости от цели и задач урока используются разнообразные виды самостоятельной деятельности, например работа с текстом или графическим материалом учебника, рабочей тетради, справочника, словаря, электронного ресурса, включающая задания на сравнение, сопоставление, выделение главного, определение смысловых частей. Самостоятельная работа с источником способствует более глубокому осознанию учащимися изучаемого материала. Кроме того, весьма перспективным в контексте осуществления рефлексии самостоятельной деятельности видится выполнение упражнений (тренировочных, по образцу, творческих), решение задач разного уровня сложности, выполнение практических и лабораторных работ. Как подчёркивает Б. Г. Ананьев, формирование рефлексивных умений в самостоятельной деятельности учащихся «имеет большое значение для правильной постановки вопросов воспитания и самовоспитания» [6, с. 127]. Наиболее полно самостоятельная деятельность учащихся раскрывается в учебно-исследовательской деятельности, в которой ученик открывает для себя методы научного познания, поскольку в данном случае, как отмечает Л. А. Кунаковская, оказываются задействованы все «функции рефлексии познания, критики, переосмысления, регуляции и развития [97, с. 22].

Поскольку рефлексия носит исключительно самостоятельный характер, она не может быть компенсирована кем-то извне, однако может быть простимулирована. Важным аспектом в побуждении личности к рефлексивной деятельности является возможность самостоятельного выбора, которую обеспечивает вариативный характер деятельности.

Таким образом, мы можем определить **пятое педагогическое условие – вариативности учебно-познавательной деятельности**, которую в качестве первостепенной черты рефлексивной среды отмечают авторы (А. А. Бизяева, Г. Г. Ермакова, И. А. Стеценко и др.)

Вариативность есть производное от понятия «вариант» – «видоизменение, разновидность» [131, с. 68], и в нашем исследовании вариативность учебно-познавательной деятельности связана со свободой выбора познавательных действий и расширением возможностей выбора средств учебной деятельности при формировании рефлексивных умений.

Выбирая собственную образовательную стратегию, для её осмысления обучающийся использует различные виды рефлексивных умений, совершенствуя имеющиеся и приобретая новые. Соответственно, чтобы стимулировать, активизировать рефлексивную деятельность, необходимо предоставить учащемуся возможность самостоятельного, осознанного выбора как образовательных перспектив, так и форм самореализации и саморазвития, а также ценностных ориентиров. В данном случае жёсткая регламентация деятельности, ориентация на содержание, а не на способы осуществления купируют её творческий, исследовательский потенциал и значительно сокращают возможности для развёртывания рефлексии.

Вопросы формирования вариативной деятельности школьников подробно рассмотрены в диссертационном исследовании О. Е. Жиренко, в котором под вариативной деятельностью обучающихся понимается творческая учебная деятельность, с учётом перебора «всех найденных способов и форм выполнения учебных заданий» [61, с. 22.]. Таким образом, вариативная деятельность отличается новизной и оригинальностью, способствуя развитию рефлексивных умений. Следует заметить, что самооценка в разных вариантах учебной деятельности влияет на личностное развитие обучающихся и саморегуляцию в рефлексивной деятельности.

В этом свете немаловажное значение приобретает **шестое педагогическое условие: формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.** Толкование слова «климат» имеет несколько значений. Для нашего исследования представляет интерес понимание слова «климат» как «обстановка». [131, с. 277]. Ряд исследований таких авторов, как Н. И. Гуткина, Г. А. Цукерман, А. А. Шемшурин и др. доказывают, что

психолого-педагогическая обстановка в школе влияет на формирование рефлексивных умений подростков. Создание благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы осуществляется с опорой на позитивные результаты познавательной урочной и внеурочной деятельности обучающихся. В целом психолого-педагогический климат можно рассматривать как систему оболочек, центром притяжения которых являются рефлексивные умения ученика.

Формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы – двусторонний процесс, отсюда оболочки включают внешние воздействия и деятельность самого субъекта, где внешняя составляющая задаётся целенаправленной многогранной работой коллектива школы, состоящей из создания гибкого режима дня, который должен быть «жизнерадостным», приближенным к запросам подростковой физиологии и психики; мастерства учителя, с уважением относящегося к личности ученика; средовых решений в организации образовательного пространства; поддержки психологической службы.

К «жизнерадостному» расписанию занятий и гибкому режиму дня в школе мы относим такую организацию образовательного процесса, которая может обеспечить эффективное умственное и физическое воспитание школьников. Прилежание и успешность в учебе, желание самостоятельно диагностировать свои пробелы и ошибки должны проистекать не только из интереса к познанию, но и из тех возможностей, которые предоставляет организация учебного процесса, исключая системные перегрузки переутомление, усталость.

Мастерство учителя определяется наличием определённых качеств, которые наиболее полно отражают его профессиональные и личностные достоинства. В исследованиях ученых института образования взрослых экспериментальным путём были определены наиболее значимые качества учителя, к которым относятся: рефлексия, эмпатия, динамизм и способность к обучению. Для включения подростков в рефлексивную деятельность и формирования рефлексивных умений учителю необходимо использовать основные

педагогические принципы (самостоятельности, эффективности, системности, доступности) и владеть разнообразными способами вариативной деятельности, формирующих у обучающихся систему норм и оценок.

Средовые решения в организации образовательного пространства формируют интерес учащихся к познанию и мотивируют к самореализации и самоконтролю. Целенаправленное использование специфических возможностей среды (Говорящая ручка II поколения «Знаток», интерактивные стол и доска, интерактивный глобус, мобильные компьютерные классы, современные дидактические таблицы и многое другое) способствует развитию эмоционального восприятия учебного материала и рефлексии его усвоения, поскольку позволяет обеспечить организацию образовательной среды, элементы которой вызывают эмоциональные переживания обучающихся, связанные с преодолением трудностей самоорганизации и самоанализа, что, в свою очередь, позволяет формировать устойчивые рефлексивные умения. Немаловажную роль в создании благоприятного психологического климата играет психологическая служба (англ. *psychological service*) в школе, предполагающая комплекс мероприятий, содействующих психическому, физическому и личностному раскрытию, развитию обучающихся. Психическая помощь необходима школьникам в осуществлении адекватных рефлексивных действий в процессе самоанализа, поскольку объективность рефлексивной деятельности учащихся определяется психологической готовностью подростков к вынесению сделанных ошибок для обсуждения с одноклассниками, учителями и родителями.

Целью психологической поддержки в части формирования рефлексивных умений подростков является создание комфортной педагогической ситуации рефлексивной деятельности, соответствующей индивидуальным особенностям обучающихся, что помогает школьникам в приобретении рефлексивных умений, необходимых для получения обратной связи в учебной деятельности, формировании чувства уверенности в себе (так необходимого в непростой подростковый возрастной период развития личности), способности к самоопределению и саморазвитию. Также следует заметить, что внутренняя

составляющая психолого-педагогического климата определяется наличием или отсутствием познавательной мотивации обучающихся.

Таким образом, выделим следующие педагогические условия:

1. Рефлексивная образовательная среда как системообразующее условие;
2. Готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся;
3. Диалогичность на уровне «учитель-ученик»;
4. Самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности;
5. Вариативность учебно-познавательной деятельности;
6. Формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.

В случае, если вышеуказанные педагогические условия соблюдены, мы можем говорить о создании эффективно организованной рефлексивной среды, обладающей такими признаками системы, как подчинённость всей организации определённой цели, структурированность, взаимосвязанность и взаимодействие элементов [169, с. 339], и обеспечивающей мотивацию учащихся к рефлексивной деятельности и поэтапное (через коллективный, групповой и индивидуальный этапы) освоение ими рефлексивных умений.

Изложенные идеи послужили основой для разработки программы формирования рефлексивных умений подростков, содержание, процесс и результаты реализации которой описаны нами ниже.

2.2 Программа формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы

При разработке программы формирования рефлексивных умений подростков мы исходили из следующих методологических оснований:

– теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) (в соответствии с которой формируем рефлексивные умения согласно поэтапному развёртыванию механизма рефлексии);

– закон интериоризации высших психических функций (Л. С. Выготский) через интерпсихическую форму (согласно которому выстраиваем деятельность по логике от внешнего социального к внутреннему индивидуальному: «совместные действия = МЫ, совместно-распределённые действия = Я с ДРУГИМИ, индивидуальные действия = Я»);

– идеи В. В. Давыдова, В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман о 3 слоях учебной деятельности (роль субъекта учебной деятельности переходит от учителя через совместную коллективную деятельность к ученику);

– утверждение Г. А. Цукерман и А. Л. Венгера о том, что полная интериоризация умения, формирование которого проходило на базе ведущей деятельности, происходит лишь тогда, когда она теряет свой статус деятельности, ведущей за собой развитие детей [190, с. 142]. (В основной школе проявляется индивидуальное «Я» учащегося в познавательной сфере как результат интериоризации умения учиться и интеллектуальной сравнивающей рефлексии как новообразований младшего школьника (ведущая деятельность – познавательная), и реализуются первые две фазы интериоризации рефлексии, сформированной на основании личностного общения (Д. Б. Эльконин) и осуществления социально-значимой деятельности (В. В. Давыдов) как ведущей деятельности подростков. В свою очередь, завершение этого процесса (полная интериоризация) будет прослеживаться в старшей школе, в юношеский период, когда ведущая деятельность сменится);

– исследования А. А. Шемшурина, согласно которым к 12 годам осуществляется «переход с эмоционального синкретического на рациональный уровень личностной рефлексии, что обуславливает ярко выраженную готовность к рефлексивному развитию, однако с возрастом без должного внешнего воздействия рефлексивная активность учащихся падает» [193, с. 143-144] (по этой причине мы выстраиваем программу эксперимента с 6 класса, опираясь на навыки и умения, приобретённые учащимися 5 классе).

Также мы основывались на общедидактических и системно-организационных принципах, таких как:

- развитие от простого к сложному;
- системность и последовательность осуществляемой деятельности;
- постепенное формирование умений и навыков с опорой на предыдущий уровень;
- динамичность, постоянное усложнение с тем, чтоб избежать «замыливания» умения, его перехода в автоматизм;
- мониторинг результативности на протяжении реализации программы.

При разработке программы формирования рефлексивных умений подростков мы опирались на положения о различных аспектах феномена рефлексии и механизме её реализации, педагогические условия формирования рефлексивных умений, особенное внимание уделяя специфике возрастных особенностей учащихся, поскольку, по нашему мнению, опора на них должно катализировать процесс формирования рефлексивных умений учащихся в образовательном процессе.

Представляется целесообразным перед началом реализации программы составить представление о некоторых метапредметных умениях и мотивации учащихся 5 классов, а именно:

- умение продуктивно работать в микрогруппах (2-4 чел) (дисциплина, продуктивное распределение обязанностей, адекватная оценка деятельности);
- умение работать в группах до 10 человек;
- умение выполнять общеклассную задачу;
- умение адекватно оценивать себя, друг друга;
- стремление решить проблему «обходными путями» (списывание, отлынивание от дела, перекладывание на «крайних» в классе);
- престижность высоких учебных результатов.

В случае, если учащиеся не освоили вышеперечисленные умения за период обучения в начальной школе, либо распределение среди учащихся крайне неравномерно, целесообразно посвятить этому время в 5 классе.

Основной целью настоящей программы являлось обеспечение возможностей для реализации группы педагогических условий, которые, по нашему мнению, должны продуцировать формирование и развитие рефлексивных умений учащихся основной школы. Более подробно педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков рассмотрены в параграфе 1.3. настоящего исследования.

В целом комплекс педагогических условий должен обеспечить:

- возможности реализации личностного потенциала учащегося;
- вариативного, ответственного, самостоятельного выбора пути достижения планируемого результата;
- возможности нести ответственность за принятое решение;
- возможности выполнения «взрослых» поведенческих сценариев;
- ситуации конструктивного межличностного общения;
- возможности реализовать лидерские амбиции, осуществить руководство проектом;
- возможности для исправления ошибок, выбора альтернативного пути.

Учитывая, что каждая образовательная область предполагает использование специфических способов преподавания, мы постарались использовать общие для всех предметов приёмы и методы формирования рефлексивных умений. Это позволило нам максимально абстрагироваться от предметного содержания, поскольку, рассматривая возможность формирования рефлексивных умений в процессе познавательной деятельности, мы подразумевали, что предметное содержательное наполнение может быть заменено на любое другое без потерь для результата осуществления данной программы.

Таким образом, несмотря на то, что описываемые нами учебно-методические материалы находятся в содержательном поле Истории России, мы не акцентируем внимание на специфические приёмы формирования рефлексивных умений в рамках изучения данного предмета.

Кроме того, при разработке части методик формирования рефлексивных умений учащихся мы опирались на корреспондирующие педагогическим принци-

пам условия популярных в подростковой среде сетевых игр как наиболее понятных и доступных для восприятия учащимся, а именно:

- четкость и доступность правил;
- единство требований;
- возможность выбора стратегий достижения успеха;
- пошаговая реализация деятельности, доступность (исполнимость) этапов;
- возможность выбора индивидуального либо командного способа осуществления деятельности;
- прозрачность целей и задач деятельности как условие возможности осуществления планирования и анализа достигнутого результата.

Реализация программы осуществляется в урочной и внеурочной деятельности по этапам: коллективный, групповой, индивидуальный (Рисунок 5).

По нашему мнению, это облегчает понимание поставленных задач и позволяет экстраполировать результаты успешно реализованных внеучебных поведенческих сценариев учащихся на учебно-познавательную деятельность.

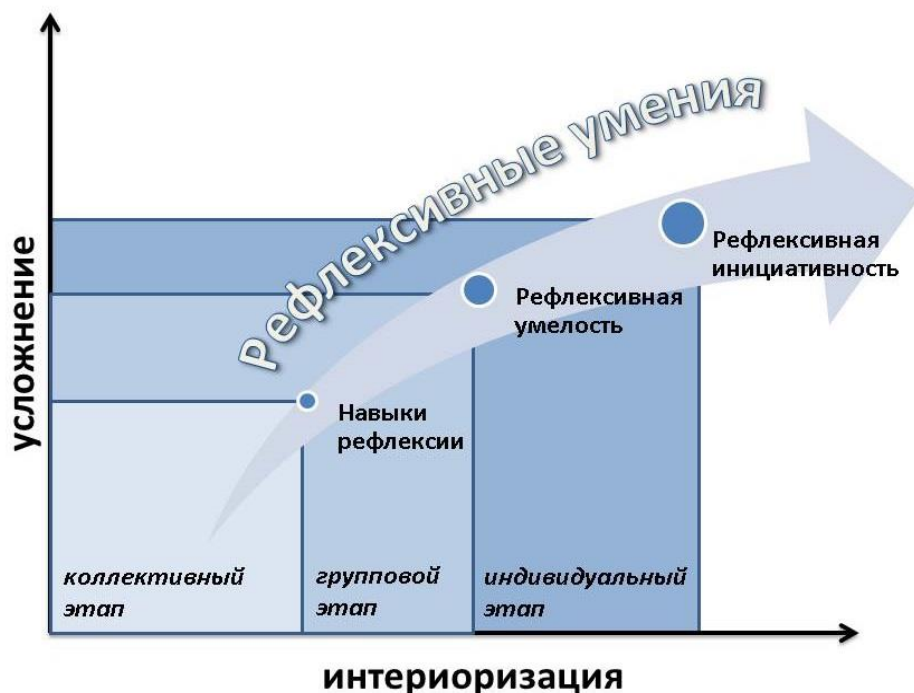


Рисунок 5 – Поэтапное формирование рефлексивных умений учащихся

Коллективный этап: на базе представлений о рефлексивных умениях, приобретённых обучающимися в начальной школе осуществляется коллективная рефлексия, которую мы используем, как одну из форм включения подростков в рефлексивную деятельность. В начальной школе и в 5 классе под влиянием взрослых, управляющих коллективной деятельностью подростков, происходит формирование зачатков интеллектуальной рефлексии, продуцированной ведущим типом деятельности – учебной, в основной школе этот процесс получает дальнейшее развитие.

Цель коллективного этапа: формирование первоначальных рефлексивных умений подростков на базе деятельности, позволяющей понять себя и свои возможности.

На этом этапе, в 6 классе, происходит интериоризация представлений об интеллектуальной рефлексии; создаются педагогические условия (вариативность учебно-познавательной деятельности учащихся, создание педагогических ситуаций затруднения, формирование благоприятного психолого-педагогического климата), с опорой на существенные возрастные особенности (стремление к самостоятельности, взрослость) для актуализации рефлексивных новообразований начальной школы.

Осваиваются приёмы рефлексивной деятельности, проводится адаптационная работа с тестовыми материалами, групповая работа. Наблюдается ориентация обучающихся на внешние источники руководства в рефлексивной деятельности и использование коллективных образцов и поведенческих шаблонов.

На всех трёх этапах используются предметные тестовые материалы издательства ВАКО, выбранные нами по следующим причинам:

1. Тематическое содержание строго соответствует программе предмета.
2. Задания имеют 3 уровня сложности, при этом вопросы подобраны согласно содержанию учебника, а виды заданий аналогичны заданиям ОГЭ.
3. Материалы включают как печатную, так и электронную тестовую тетрадь, что значительно упрощает их использование.

4. Издательство предлагает однотипные материалы по всем предметам, что расширяет применимость нашей программы.

Всё это позволяет интегрировать работу с тестами в урочную деятельность без ущерба для освоения программного материала.

Работа с тестами издательства ВАКО [35] на первом этапе носит ознакомительный характер: тестовые задания выполняются и анализируются в коллективной работе с учителем на уроке, а также самостоятельно в процессе выполнения домашнего задания. По каждому тестовому заданию учащиеся дают устные пояснения в процессе коллективной работы, что позволяет определить, насколько освоено использование тестового материала для самопроверки и подготовки к итоговым работам (на основе данных тестов составлены тематические зачёты). В процессе работы над ошибками осуществляется рефлексия, которая касается не только затруднений, но и поведенческой стратегии подготовки к зачёту.

Коллективная работа в классе включает также использование технических средств («Говорящая ручка 2 поколения Знаток») для подготовки игр, наглядности (видеоматериалы) для организации аналитической работы, проверочных материалов (карточек заданий) для самостоятельной работы (внеурочная предметная деятельность). В результате коллективной работы наблюдается групповая положительная динамика в умении следовать правилам, поиске оптимального решения проблемы, выстраивании рефлексивной деятельности, соответствующей определённым требованиям. Совместная с учителем рефлексивная деятельность подростков в составе классного коллектива способствует осознанию себя в образовательном процессе, выделению существенных и второстепенных моментов деятельности, формированию рефлексивных умений, но прежде всего она направлена на формирование и закрепление базовых рефлексивных навыков, составляющих основу продуктивному формированию соответствующих подростковому возрасту рефлексивных умений.

Внеурочная внепредметная деятельность включает: систему классных часов на тему оптимизации собственной жизнедеятельности, а также работу с «Говорящей ручкой 2 поколения Знаток» (озвучивание экскурсий, сборных моделей, под-

готовка поздравлений к праздникам и т.п.), в процессе которой в силу технической специфики устройства учащийся решает такой ряд проблем, как необходимость осмыслить материал, выделить главное и составить лаконичное информационное сообщение таким образом, чтоб прослушивающий его сразу всё понял; необходимость распределять роли и соблюдать дисциплину в то время, когда делается запись; творчески отнестись к распределению и содержанию звуковых стикеров; осмыслить то, насколько понятен и удобен будет подготовленный материал стороннему пользователю; сопоставить поставленные цели и задачи и достигнутый результат.

На всех этапах формирования рефлексивных умений ведётся карта наблюдения за процессом формирования рефлексивных умений подростков (здесь и далее – карта наблюдений за процессом ФРУП), которая заполняется учителем и позволяет отслеживать их формирования. Оптимальным нам видится использование при этом документов в формате Microsoft Excel, что позволяет автоматически производить подсчёт результатов и выстраивать диаграммы изменений, что значительно упрощает работу учителя и делает более наглядным отслеживание результатов его труда.

В целом коллективный этап реализации программы позволяет достичь следующих результатов:

- в мотивационно-волевом компоненте создаётся внешняя принудительная мотивация к рефлексии;
- в деятельностном компоненте формируется коллективная совместная с учителем рефлексивная деятельность;
- в оценочном компоненте проверяется знаниевый аспект оценки деятельности, типа «знаю – не знаю».

Формируется умение работать с информацией, рефлексировать по поводу собственной познавательной деятельности.

Групповой этап: осуществляется формирование рефлексивных умений в преемственности коллективной и групповой учебной деятельности. На этом этапе под влиянием педагогических условий (вариативность учебно-познавательной де-

тельности учащихся, самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности, диалогичность на уровне «учитель – ученик») обучающихся формируется личностное новообразование – рефлексивные умения с опорой на ведущую деятельность данного возраста – общение со сверстниками.

Цель группового этапа: формирование рефлексивных умений подростков в групповой деятельности.

В работе малых групп у подростков происходит осмысление собственных умений и успешная экстраполяция группового и индивидуального опыта на собственную учебную деятельность.

Вносятся изменения в работу с тестами: домашняя работа по выполнению тестовых заданий дополняется творческой составляющей по разработке своих заданий (по аналогии с заданиями из тестовых материалов) которые обсуждаются в классе при работе малых групп. Те из них, которые наиболее соответствуют критериям проверки знаний, включаются в тематические зачёты дополнительно к материалам ВАКО. Данная деятельность позволяет глубже осмыслить изучаемый материал, придаёт значимость выполняемой деятельности и способствует осмыслению позиции «другого», в данном случае того, кто будет выполнять эти задания. Для стимулирования мотивации к данному виду работ нами разработана и апробирована методика для внеурочной предметной деятельности «Понятийный морской бой», когда учащемуся необходимо заготовить дома «вопросы – корабли» по пройденной теме для игры на основе классической игры «Морской бой» (попаданием считается правильный ответ противника).

Групповая работа строится по принципам командной деятельности: совместно вырабатываются требования к функционалу и результатам деятельности каждого члена команды, позволяющие достичь цели по выполнению задания. Групповые задания внутри предметной части – обеспечивают взаимодействие членов команды, участие в общей рефлексивной деятельности и экстраполяцию поведенческих сценариев других участников на собственное поведение. Во всех видах групповых заданий присутствуют ограничивающие условия: сроки, требования к организации, эстафетность, что продуцирует определённые проблемы ис-

полнения, разрешить которые можно лишь осмыслив и оптимизировав совместную деятельность группы.

Так, в методике «Понятийная (хронологическая) эстафета» данные требования реализуются следующим образом: команде учащихся предлагается соотнести события и даты либо понятия и их содержание, расположенные в хаотичном порядке на доске, при этом каждый учащийся может находиться у доски ограниченное время, по звуковому сигналу игроки меняются, побеждает команда, выстроившая правильные ряды первая. В этом случае ограничение делается таким образом, чтоб «сильные» учащиеся не успевали выполнить всю работу самостоятельно, и опытным путём под курирующим воздействием учителя пришли к пониманию распределения очередности по силам: сначала «слабые» ученики делают «как знают», потом «средние» исправляют, «сильные» корректируют, и иным путём выполнить задание верно и за один подход команды невозможно. Важным нюансом является то, что решать возникающие проблемы необходимо поэтапно: сначала исправить ошибки взаимодействия, потом уже предметные. Поэтому оценку нецелесообразно выставлять до нахождения участниками группы оптимального решения возникших проблем, но возможность её получения должна быть озвучена заранее и выступать как положительный стимул.

Во внеурочной деятельности как продолжение урочной, востребована проектно-исследовательская деятельность на межпредметной основе (как групповая, так и индивидуальная, по желанию обучающихся). В серии внеурочной деятельности проводятся классные часы, тематика которых включает проблемы оптимизации собственного личного времени, правильного питания, режима дня. В этот период хорошо зарекомендовало себя сотрудничество с психологической службой школы, когда педагоги-психологи проводят тренинги личностного роста, построенные на рефлексивной деятельности обучающихся и рефлексивном взаимодействии.

Таким образом, на групповом этапе осуществляется рефлексивная деятельность, позволяющая обучающимся определиться с предпочтениями в предметном мире, в отношениях с другими людьми (групповая работа), в определении границ

своих знаний и не знаний. В рефлексивной деятельности приходит понимание истинных причин успехов и неудач, осуществляется разработка пошаговой стратегии достижения успеха в работе в составе группы.

Результат группового этапа:

- в мотивационно-волевом компоненте: создаётся внешняя побуждающая мотивация;
- в деятельностном компоненте: формируются рефлексивные умения обучающихся в групповой, партнёрской учебной деятельности;
- в оценочном компоненте проверяется практический аспект оценочной деятельности, типа «умею – не умею».

Формируется умение работать в команде, осознавать свою роль в группе, чувствовать ответственность и целесообразность сотрудничества.

Индивидуальный этап: характеризуется выстраиванием индивидуальных траекторий рефлексивных умений.

Цель индивидуального этапа: формирование рефлексивных умений подростков в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В целом к старшей школе завершается процесс формирования рефлексивных умений, когда накапливаются и формируются умения и навыки и начинается процесс их совершенствования: преобразование количественных изменений (основное звено общеобразовательной школы) в качественные (старшая школа). В этом случае личностное общение и стремление к самоопределению будет интериоризовано в процессе учебно-познавательной деятельности в индивидуальные траектории рефлексивных умений.

Формирование рефлексивных умений происходит в процессе практикоориентированной рефлексивной деятельности, предусматривающей решение реальных задач и приобретение социально значимых навыков: подготовка к государственной итоговой аттестации, самостоятельная работа, формирование социально-значимых установок. В 7 и 8 классах основной школы осваивается и закрепляется материал для подготовки к ОГЭ (основной государственной экзамен) на базе опыта групповой работы с учебным предметным материалом, проектируется ин-

дивидуальный образовательный маршрут, выбирается собственная стратегия подготовки к государственным экзаменам, определяются оптимальные требования к рефлексии в учебной деятельности и рефлексивному взаимодействию.

На данном этапе работа с тестовым материалом издательства ВАКО дополнена итоговыми проверочными работами в электронном формате, разработанными на базе программного обеспечения iSprin. Заметим, что это не единственное ПО, позволяющее подготовить подобные материалы; есть аналогичные оболочки, такие как MyTest, Индиго, онлайн-конструкторы тестов на базе интернет-ресурсов Мультиурок и Learning Apps, а также материалы сайтов с готовыми тестовыми базами, предлагающих учителю самостоятельно составить задание из имеющихся материалов (например, ресурс «Решу ОГЭ»). Таким образом, учитель имеет возможность выбора оптимального для себя ресурса.

Главным условием формирования рефлексивных умений собственной познавательной деятельности остаётся возможность для учащегося существенно влиять на результат в случае, если его познавательная стратегия будет им не только осмыслена, но и скорректирована в соответствии с достижением поставленной задачи. Так, итоговая проверочная работа содержит в себе абсолютно все тестовые задания, над которыми работали в процессе изучения соответствующего блока тем. Программа рандомным образом выбирает из каждой темы 2-3 задания (их количество, время выполнения и систему оценивания определяет педагог), время на выполнение каждого ограничивается, ответы перемешиваются. Таким образом, с одной стороны, каждый учащийся имеет материал для подготовки и время в течение года и неограниченное количество попыток пересдачи (в определённые сроки), в другой стороны, он лишается возможности списать даже в том случае, если разрешено пользоваться рабочими тетрадями (нет времени искать ответ), при возвращении к пропущенному вопросу ответы перемешиваются (что усложняет поиск ответа по «ключам»), соотношение заданий «база/тест» примерно 100/10, что исключает совпадение заданий внутри группы и создаёт широкое пространство для рефлексии учащихся по поводу собственной учёбы.

Учебная деятельность становится предельно самостоятельной в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха: отмечаются положительные результаты и проводится конструктивный анализ возникших затруднений и способов их преодоления.

Тесты издательства ВАКО дополняются соответствующими теме урока, заданиями из открытого банка заданий Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) [135]. Таким образом, создаётся общая база для подготовки к тематическим зачётам по учебным предметам.

В целях формирования рефлексивных умений, ученики самостоятельно выполняют задания из базы ФИПИ и пишут к ним пояснения, в которых сравнивают задания между собой, выделяя похожие части и классифицируют способы выполнения заданий по общим признакам. Таким образом, формируется синтезирующая рефлексия в предметном мире (выстраивание поведенческих стратегий во временной перспективе), предполагающая наличие рефлексивных умений самостоятельно выстраивать, осуществлять и корректировать познавательные стратегии достижения стабильной успешности в решении образовательных задач. После выполнения любых заданий важным условием формирования рефлексивных умений является обсуждение поведенческих стратегий, определение наиболее продуктивного, результативного пути выполнения заданий.

Проектно-исследовательская деятельность вне предмета на интересные для подростков темы, предложенные и обоснованные ими на предмет актуальности, обеспечивает осмысление собственной познавательной и рефлексивной деятельности.

Результат индивидуального этапа:

- в мотивационно-волевом компоненте: формируется внутренняя мотивация;
- в деятельностном компоненте: самостоятельная рефлексивная деятельность;
- в оценочном компоненте: оценка деятельности в контексте личностного аспекта («Моя роль в этой деятельности: понимаю – не понимаю»).

Формируется умение оценивать целесообразность того или иного вида деятельности, умение распределять время и собственные силы, выстраивать собственные траектории учения.

Поскольку речь идёт об образовательном процессе, для нас важно в данном случае то, что рефлексивные умения в процессе своего формирования находят применение в продуктивной познавательной деятельности.

Данная программа формирования рефлексивных умений подростков позволяет избежать рисков характерных для начальной школы, связанных с расхождениями в требованиях учителей к пониманию и организации рефлексии в коллективной, групповой и индивидуальной работе.

Так, использование сигнальной системы (градация цвета, градация символа) – один из ключевых «побочных эффектов» реализации ФГОС НОО: формируется навык, в котором младший школьник участвует, но не осмысливает, что и зачем он делает (используются смайлики для оценки урока без глубокого понимания смысла деятельности). Для исправления, сложившейся ситуации, участвующие в эксперименте учителя обязательно должны обмениваться информацией, опытом и наблюдениями между собой: что делать, зачем делать, как делать?

В то же время, программа достаточно автономна и позволяет избежать расхождений в организационной части деятельности обучающихся, курируемой преподавателями разных предметов (например, в цветовых и сигнальных обозначениях: каким цветом (знаком) обозначается «понравилось/не понравилось» и т.п.), работающих в данных классах.

Учебно-познавательная деятельность подростков на этапах реализации программы представлена в Таблице 6.

Таблица 6 – Учебно-познавательная деятельность на этапах реализации программы формирования рефлексивных умений подростков

этапы	деятельность
Первый этап (коллективный)	1. Изучение работы с тестами: виды тестов, способы выполнения тестовых заданий. Учитель демонстрирует различные варианты тестовых заданий, разъясняет их особенности: общее и отличия. Выполняется работа над ошибками с поиском в учебнике нужной темы и разъяснения затруднения.

Продолжение таблицы 6

этапы	деятельность
Первый этап (коллективный)	<p>2. На основе анализа материалов по предмету осуществляется создание проектов, игр и тестовых заданий. Осуществляется рефлексия и коррекция границ знания и незнания. Учитель сопровождает рефлексивную деятельность, не выполняя её за учащихся.</p> <p>3. Коллективная работа с «Говорящей ручкой 2 поколения Знаток»: назначение, способы применения; использование устройства с целью активизации рефлексивной деятельности. Учитель разбирает с детьми причины и следствия тех или иных поведенческих ситуаций. Действует под влиянием внешнего стимулирования учителя. Инициатива всячески поддерживается</p> <p>4. Учащийся может верно оценить своих результаты, находить и устранять пробелы в знаниях, продуктивно представлять материал для других, осознаёт причины контрпродуктивности, осознаёт своё поведение в группе и прогнозирует возможные результаты при различных поведенческих сценариях</p>
Второй этап (групповой)	<p>1. Рефлексивный анализ приобретённых знаний: оценка полноты усвоения, изучаемой темы. Тесты выполняются дома, в классе проверяются и предлагаются в контрольных работах. Анализ результатов выполнения контрольных работ строится на рефлексивных умениях сравнения, того что ученик мог делать в учебном процессе и что получилось</p> <p>2. Выбор способа взаимодействия участников малых групп в выполнении заданий. Опора на опыт групповой работы в реализации познавательных инициатив. Анализ альтернативных стратегий.</p> <p>3. Формирование продуктивных групп по работе с учебным материалом. Деятельность побуждается внутригрупповой динамикой, контролируется и корректируется в рефлексивной деятельности.</p> <p>4. Умеет работать в группе, адекватно оценивает свою роль, прогнозирует поведение, может взять часть общей задачи на себя. Действует как большинство, побуждаемое учителем, но и проявляет собственную инициативу не потому, что интересно, а потому, что целесообразно.</p>
Третий этап (индивидуальный)	<p>1. Самостоятельное выполнение заданий с последующей рефлексией применённых знаний. Самостоятельный выбор тем для проектной деятельности. Подготовка к зачёту в электронной форме с уникальным рандомным набором вопросов и перемешиванием ответов.</p> <p>2. Индивидуальная, самостоятельная работа с учебным материалом. Проектирование индивидуального образовательного маршрута на основе выбранной познавательной стратегии.</p> <p>3. Самовключение в рефлексивную деятельность происходит на базе самоопределения в группе. Составление индивидуальных проектов по подготовке к зачёту. Поощряется инициативность, накопление оценок. Интернальный характер группового взаимодействия.</p> <p>4. Учащийся может участвовать в формировании команды: прогнозирует поведение участников, может оценить продуктивность того или иного члена команды, распределить задания согласно способностям и умениям. Ставит образовательную цель, целесообразно распределяет задачи, выстраивает индивидуальную стратегию и реализует её.</p>

Продолжение таблицы 6

этапы	деятельность
Результат	1. Формируется навык самопроверки знаний по итогу изучения темы, определения пробелов и тем для повторения. Необходимость осознания, насколько усвоен учебный материал, приобретает интернальный характер. Самопроверка используется как форма подготовки к контрольной работе и зачёту. Усвоение рефлексивных умений анализа приобретённых знаний. 2. Сформированность достаточного уровня рефлексивных умений, закрепление навыков, создание «базы» для дальнейшего развития рефлексивных умений. 3. Умение адекватно оценить себя и других в группе, понимание целесообразности работы в команде, умение её создавать, адекватно оценивать перспективы, ставить задачи, прогнозировать результат. 4. Адекватное понимание своих сил, постановка задачи, целесообразное распределение времени для достижения наилучшего результата; потребность в осознании первоочередных задач для рационализации деятельности.

Программа предусматривает ведение обучающимися тетради, в которой с использованием знаковой системы осуществляется самостоятельная оценка материала (важно/дополнительно, надо разобраться/совсем не понял и т.п.) данная деятельность не оценивается (что позволяет учащемуся самостоятельно разработать знаковую систему «для себя», но всячески приветствуется и рационализируется).

В программе формирования рефлексивных умений подростков учитывается «стартовая» база готовности обучающихся к рефлексивной деятельности, сложившаяся в период обучения в начальной школе, где каждый учитель использует свои формы, методы и средства к реализации ФГОС НОО. Соответственно, ученики разных классов на разном уровне усвоили метапредметные универсальные учебные действия (УУД), что и будет определяющим в выборе приёмов формирования рефлексивных умений на первом этапе реализации программы.

Очевидно, что полученные данные дают основание предположить, что рефлексивные умения будут развиваться неравномерно в различных своих аспектах в зависимости от приобретаемого опыта, степени социальной зрелости, возрастных и личностных особенностей. В процессе реализации программы предстоит выявлять «пробелы» и «подтягивать» учащегося, предоставляя ему соответствующие задания, работая с ним в определённом направлении.

Использование разработанной нами карты наблюдений за процессом формирования рефлексивных умений подростков (ФРУП) (Приложение 1) позволяет, не перегружая учителя, осуществлять экспресс-диагностику динамики сформированности рефлексивных умений учащихся. Практически целесообразно заполнять карту наблюдений каждое полугодие, и сопоставлять не только общие результаты, но и индивидуальный уровень учащихся, что позволяет оптимально формировать рабочие микрогруппы, распределять «шефство» над отстающими, подбирать методический материал с опорой на зону ближайшего развития.

В целом важно отметить следующее:

– при том, что программа имеет четко обозначенные этапы, реализация их должна осуществляться, прежде всего, не по годам обучения, а по степени сформированности рефлексивных умений у большинства учащихся в классе.

– основная деятельность в русле данной программы, кроме достижения непосредственных целей и задач, соответствует задачам подготовки к государственной итоговой аттестации и учит, в том числе, выстраиванию собственной стратегии подготовки к государственной итоговой аттестации (работе с банком заданий ФИПИ, распределению рабочего времени, формированию команды и взаимодействию в группе и т.п.), что определяет её практикоориентированность и целесообразность применения в общеобразовательной школе.

– очевидна превалирующая роль учителя в данном процессе, поскольку именно от его курирующего воздействия будет зависеть, станут ли предложенные методики средством осмысления и совершенствования учащимися собственной познавательной деятельности, или же средством «натаскивания», заучивания правильных ответов и попытками «подстроиться» под систему контроля знаний.

2.3 Описание эмпирического исследования и анализ его результатов

Для оценки эффективности разработанной модели, апробации программы формирования рефлексивных умений подростков и подтверждения изложенных в

первой главе настоящего исследования положений нами проведена опытно-экспериментальная работа.

Основу нашего эксперимента составила проверка выдвинутой нами на основании представленных выше теоретических изысканий гипотезы, в соответствии с которой и была выстроена структура экспериментальной программы, осуществлён подбор диагностического инструментария, выделены ключевые способы и приёмы педагогического воздействия на испытуемых. Теоретические основания наших предположений, а также модель и практическая программа формирования рефлексивных умений подростков представлены нами в предыдущих параграфах.

Исследование проводилось по методу параллельных групп, для чего осуществлён подбор классов в соответствии с методическими требованиями к условиям эксперимента, а именно:

– уравниваемым условиям, «обеспечивающие сходство и неизменность протекания эксперимента в контрольных и экспериментальных классах» [41, с. 22]. В качестве данных условий О. А. Граничина выделяет такие, как «состав обучаемых (примерно одинаковый в экспериментальных и контрольных классах или группах); педагог (один и тот же учитель ведет занятия в экспериментальных и контрольных группах); учебный материал (одинаковый круг вопросов, равный объём); равные условия работы (одна смена, примерно одинаковый порядок следования занятий по расписанию и т.д.) (Приложение 2).

– варьируемые условиям как «определяемым и сопоставимым условиям, подлежащим изменению с целью экспериментального сравнения с аналогичными условиями в контрольных группах» [там же, с. 23-24]. В данном качестве у нас выступает целенаправленное воздействие на процесс формирования рефлексивных умений учащихся, а именно – реализация программы формирования рефлексивных умений подростков.

Следование вышеперечисленным условиям позволило более наглядно отследить динамику основных показателей на протяжении всего эксперимента и

установить корреляцию с этапами и результатом реализации разработанной нами программы.

Всего в эксперименте принимал участие 341 подросток.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ «Хохольский лицей» и МБОУ СОШ № 98 г. Воронежа в период с 2012 по 2017 г. включительно (с учётом констатирующего этапа). Охват учащихся составил 341 ученика 6-8 классов в возрасте от 12 до 15 лет, из них 170 учащихся в составе экспериментальных групп и 171 учащегося в составе контрольных групп.

Срок реализации программы на каждом экспериментальном классе составил 3 учебных года. Раскрывая ход и результаты данного экспериментального исследования, целесообразно выделить 3 этапа:

1. **Констатирующий.** На данном этапе нами был проведён анализ актуальной ситуации, рассмотрены методологические основания исследования, подобран комплекс диагностических методик для отслеживания результатов эксперимента, проведена первичная диагностика учащихся – участников программы.

2. **Формирующий.** На данном этапе нами была проведена апробация модели формирования рефлексивных умений подростков, в ходе чего осуществлён предварительный анализ процесса реализации программы, выявление механизма и сбор данных о динамике формирования рефлексивных умений подростков, коррекция разработанных методик в частности и программы в целом.

3. **Контрольный.** На данном этапе нами проведена итоговая диагностика, осуществлена обработка экспериментальных данных, их анализ в контексте соответствия полученных результатов поставленной нами цели и задачам исследования, осмысление и обобщение полученных материалов, формулировка выводов по результатам исследования.

Ниже раскроем содержание данных этапов более подробно.

На первом (констатирующем) этапе эксперимента, поскольку наше исследование ориентировано на поиск пути практического решения проблемы формирования рефлексивных умений учащихся среднего звена, мы посчитали, прежде

всего, необходимым изучить актуальную (на момент начала эксперимента) ситуацию в образовательном процессе школы.

С этой целью на основе составленного нами по проблеме исследования опросника для учителей (Приложение 3) было проведено анкетирование педагогов среднего звена общеобразовательной школы. В соответствии с поставленными задачами мы составили вопросы таким образом, чтобы не только выявить степень осведомлённости педагогов в изучаемом нами направлении, но и определить источники методической информации, а также выявить отношение учителей к проблеме формирования рефлексивных умений учащихся в процессе урочной и внеурочной деятельности. Всего в исследовании принимали участие 97 педагогов. Систематизировав полученные данные (Приложение 4), мы можем сделать следующие выводы:

1. Несмотря на то, что преобладающее число опрошенных педагогов (86,6%) считают, что обладают достаточными знаниями по проблеме формирования рефлексивных умений учащихся, в том числе, по их мнению, имеют общие представления по вопросам возрастной специфики (87,6%), механизму формирования (47,4%) рефлексивных умений и различным видам рефлексии (до 94,8% опрошенных), в качестве приёмов формирования они указали такие, как ответы учащихся на вопрос «что нового узнали на уроке?», «что мне больше всего запомнилось?», «что мне больше всего понравилось?» (80,4%), а также оценка урока с помощью смайлов (91,8%), групповая рефлексия усвоенного содержания учебного материала (69,1%), самопроверка (23,7%), определение успехов и неудач в работе на уроке (49,5%). Таким образом, мы видим, что в среднем звене общеобразовательной школы педагоги зачастую используют способы и приёмы, предназначенные для учащихся начальной школы, что указывает на необходимость разработки отдельной, соответствующей специфике подросткового возраста программы формирования рефлексивных умений.

2. Использование в педагогической практике вариативных методик формирования рефлексивных умений без учёта возрастных особенностей учащихся носит контрпродуктивный характер, что подтверждается следующим:

24,5% опрошенных, применяющих оценивание учащимися урока с помощью смайлов и вопросы типа «что нового узнали на уроке» (что применимо в начальной школе), оценивают результат своего труда как отрицательный. Кроме того, столько же педагогов (24,5%) выполняют данную работу как формальность, по внешнему требованию, не обращая внимания на результат, а 27,7% не видят в данной деятельности целесообразности и не собираются ей заниматься. Лишь 20,2% педагогов, использующие, в том числе, соответствующие подростковому возрасту методики, указали на то, что формирование рефлексивных умений способствует самостоятельности и улучшает образовательные результаты учащихся (Рисунок 6).



Рисунок 6 – Целесообразность формирования рефлексивных умений у учащихся (по оценкам учителей)

3. На вопрос, каким образом вы решаете методические затруднения на практике, большинство учителей (82,5 %) отметили, что обращаются к готовым разработкам и образцам, имеющимся в открытом доступе, и лишь 2,1% педагогов предпочитают досконально разбираться в теоретических основаниях проблемы, что корреспондирует результатам ответов на вопрос о популярности различных видов материалов профессионального характера у педагогического сообщества (Рисунок 7)

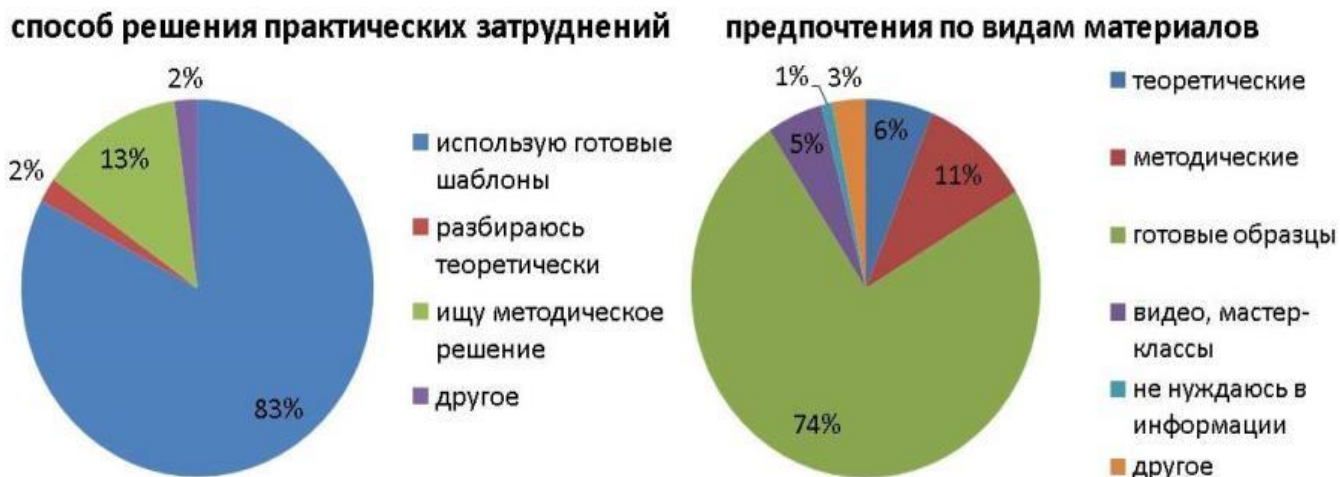


Рисунок 7 – Результаты опроса педагогов по способам решения профессиональных затруднений и предпочтению различных видов методических материалов

Таким образом, обобщив имеющиеся данные, мы можем предположить, что отрицательный результат применения приёмов формирования рефлексивных умений и скептическое отношение к их возможностям обусловлены непосредственно качеством методической информации, находящейся в открытом доступе и активно используемой педагогами.

В результате анкетирования нам удалось выявить наиболее популярные в среде педагогов информационно-методические ресурсы, выступающие в качестве интернет-площадок для публикации материалов из практического опыта работы. Поскольку мы допускали несколько вариантов ответов, видится целесообразным представить результаты в виде ранжированного списка:

1. «Открытый урок 1 сентября» [139].
2. «Инфоурок» [71].
3. «Мультиурок» [87].
4. «Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [166].
5. «Педагогическая газета» [138].
6. «Завуч-инфо» [62].
7. «Педсовет» [140].

8. Другое («Учительский портал» [179], «УчМет» (из-во «Учитель») [177], «Учительская газета» [178].

Следует заметить, что данное ранжирование носит весьма субъективный характер, поскольку коллеги в одном учебном заведении рекомендуют ресурсы друг другу, однако для определения преобладающего источника методической информации в изучаемой нами среде указанных данных достаточно.

Поскольку большинство педагогов указывают, что используют в качестве образца методические разработки коллег, опубликованные в свободном доступе, мы изучили публикации на вышеуказанных сайтах на предмет использования педагогами форм и методов формирования рефлексивных умений на уроках, для чего нами в произвольной форме осуществлена выборка 50 методических разработок уроков для учащихся 6-8 классов. Рассмотрев структуру и содержание данных публикаций, мы выявили следующее:

во-первых, 75% проанализированных нами разработок уроков содержат рефлексивные приёмы, что соответствует требованиям ФГОС ООО.

во-вторых, из них 44% разработок предполагают эмоциональную рефлексию, 26% – рефлексию деятельности на уроке, 30% – рефлексию содержания материала.

в-третьих, в 62% случаев используемые приёмы соответствуют приёмам, ориентированным на формирование рефлексии учащихся начального звена общеобразовательной школы, а в 26% указаны психологические методики.

Сопоставление полученных данных с результатами анкетирования педагогов общеобразовательной школы косвенно подтверждает наши предположения о том, что учителя, не имея достаточной методической базы по проблеме формирования рефлексивных умений учащихся и сталкиваясь с затруднениями в данном направлении обращаются к находящимся в свободном доступе в сети Интернет материалам коллег, копируя ошибки и приумножая их посредством собственных публикаций. При этом они уверены в том, что обладают достаточно глубокими знаниями по специфике познавательной рефлексии, но использование методик, несоразмерных особенностям возраста и этапам формирования рефлексивных

умений приводит к отрицательному результату, дискредитируя возможности и значение данного метакогнитивного умения как необходимого для продуктивной познавательной деятельности.

Следует отметить, что на момент начала исследования в свободном доступе практикоориентированные методические пособия по проблеме формирования рефлексивных умений учащихся основной школы не представлены, однако есть аналогичные издания для начальной школы. Соответственно, мы можем предположить, что дефицит педагогической литературы по специфике формирования рефлексивных умений подростков на фоне новых требований образовательных стандартов привёл к тому, что педагоги в поиске соответствующих методик начали обращаться к разработкам для младшего школьного возраста и тренинговых психологических групп, а самопубликация на открытых интернет-площадках их опыта привела не только к накоплению ошибок, но и снижению результативности.

Таким образом, на основании совокупных результатов проведённых нами первичных изысканий нами было определено проблемное поле исследования и выявлены основные направления деятельности для начального этапа эксперимента, а именно:

– разработка доступного и адекватного методического сопровождения (подбор методик, разработка карты наблюдений за процессом ФРУП как практикоориентированного инструмента экспресс-диагностики динамики процесса формирования рефлексивных умений подростков)

– организация рефлексивной среды как обязательного требования к комплексному обеспечению реализации перечисленных выше педагогических условий формирования рефлексивных умений учащихся

– определение ведущих направлений и этапов разрабатываемой программы формирования рефлексивных умений учащихся среднего звена общеобразовательной школы

Кроме того, в ходе теоретико-методологического осмысления темы диссертационного исследования нами были систематизированы научные работы по дан-

ной проблематике, выделены ключевые характеристики понятия «рефлексивные умения», определена их специфика в контексте подросткового возраста, рассмотрены педагогические условия и разработана программа формирования рефлексивных умений учащихся среднего звена общеобразовательной школы, что подробно описано нами в предыдущих параграфах данного исследования.

Для создания педагогических условий, благоприятных для формирования рефлексивных умений учащихся и подробно рассмотренных нами в параграфе 1.3, нами была разработана программа формирования рефлексивных умений подростков и проведён ряд консультаций и семинарских занятий с педагогами – участниками эксперимента.

Как уже было обозначено выше, для проведения эксперимента нами были подобраны по 2 класса (экспериментальная и контрольная группы) в учебных параллелях каждой школы таким образом, чтобы по изначальным характеристикам (количество учащихся в классе, успеваемость, психологический климат и т.д.) они были подобны.

Поскольку проблема сформированности рефлексивных умений у учащихся неразрывно связана с вопросами познавательной мотивации, самоорганизации и самоконтроля, мы посчитали целесообразным составить соответствующий опросник и провести исследование учебной мотивации испытуемых и их отношения к самопроверке знаний как значимом индикаторе имеющихся рефлексивных умений и навыков, для чего нами был разработан опросник для подростков «5*5» для учащихся 6-х классов и использованы элементы методики «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (по Г. Н. Казанцевой) [69, с. 429-430], а именно её части, посвященной направленности учебной мотивации (Приложение 5).

На основании полученных данных (Приложение 6, Рисунок 8), мы можем сделать следующие выводы: результаты опросника, полученные на констатирующем этапе нашего эксперимента в контрольных и экспериментальных классах имеют незначительные расхождения, которые подтверждают достаточную для проведения исследования подобность групп.

Исходя из максимальных значений по каждому вопросу мы можем составить следующий «портрет» среднестатистического школьника: это успевающий ученик, не отличающийся высоким прилежанием: вопросы и задания для самоконтроля он использует лишь иногда, в том случае, если уверен, что это будет проконтролировано и оценено на уроке; при этом он зачастую занимает пассивную позицию в обучении, считая, что в учёбе его необходимо направлять и контролировать. Оптимальным способом проверки усвоенного он считает тестовые задания, что в целом соответствует современным тенденциям в образовании.

Что касается мотивации к учению (Рисунок 8), то мы наблюдаем следующую ситуацию:

внутренняя мотивация к учению как собственное, осознанное желание обучаться самостоятельно наблюдается лишь у 26-29% опрошенных, большая часть имеет либо социальную (продиктованную требованиями престижа, социального статуса, положения в обществе) либо внешнюю (по требованию родителей, учителей) мотивации, что не противоречит данным опросника «5*5».

Полученные результаты мы использовали при разработке программы формирования рефлексивных умений подростков, а именно при выборе заданий для самостоятельной внеурочной деятельности.

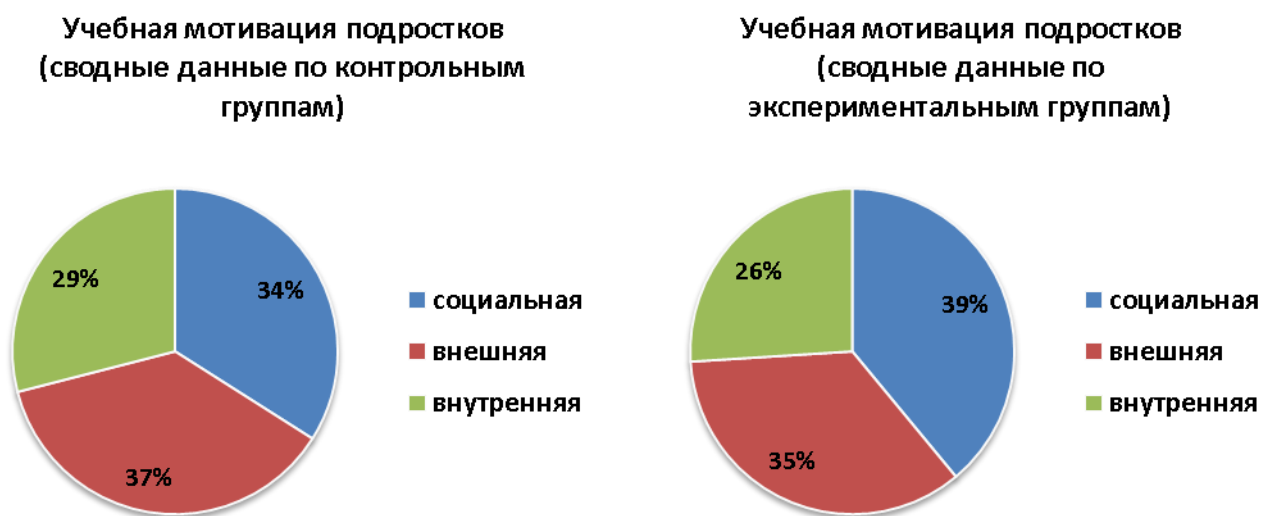


Рисунок 8 – Результаты исследования учебной мотивации учащихся на констатирующем этапе эксперимента

В процессе теоретического анализа феномена рефлексии, а также механизма, специфики и условий формирования рефлексивных умений подростков нами были выделены критерии и показатели сформированности рефлексивных умений, обозначенные нами в Модели (параграф 1.3. настоящего исследования). Исходя из того, что для педагога основным индикатором данных критериев будут поведенческие характеристики учащихся, и учитывая тот факт, что определённые личностные свойства подростков способствуют более продуктивному формированию рефлексивных умений, мы определили ряд методик, позволяющих подтвердить либо опровергнуть эффективность разработанной нами экспериментальной программы.

Для отслеживания динамики формирования рефлексивных умений нами была разработана карта наблюдений за процессом ФРУП, в основу которой легли теоретические основания выделенной выше структуры рефлексивного умения подростков. Следует заметить, что, поскольку мы не ставили задачу разработать методику диагностики уровня сформированности рефлексивных умений, то определённая нами система оценки (баллы) достаточно субъективна. Но так как карта наблюдений за процессом ФРУП создавалась для внутренней оценки эксперимента, и предполагалось, что на протяжении всего периода она заполняется одними и теми же педагогами, то динамика субъективных оценок приобретает объективное выражение, достаточное для оценки продуктивности экспериментальной программы (190, с. 96).

Для объективного исследования по каждому критерию нами был подобран ряд диагностических методик, чья область применения охватывает исследуемые нами возрастные группы и имеет достаточную валидность в контексте исследования. Их элементы, соответствующие показателям сформированности рефлексивных умений учащихся, интегрированы нами в единый опросник.

В частности, мы посчитали целесообразным включить в него следующие элементы методик:

– факторы Q2 (зависимость от группы – самостоятельность), Q3 (низкий самоконтроль поведения – высокий самоконтроль поведения) и G (недобросо-

вестность – высокая совестливость) Многофакторного опросника Кетелла (HSPQ – вариант для подростков) [151, с. 246], что позволяет оценить развитость учащих личностных качеств, проявления которых в совокупности соответствуют выделенному нами мотивационно-волевому критерию.

– шкалы «Самопроверка», «Использование стратегий», «Планирование действий» Опросника Д. Эверсон [76, с. 373]. Данная методика предназначена для диагностики уровня сформированности метакогнитивного поведения, что позволяет оценить выраженность деятельностного критерия.

– модифицированная методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (для школьников) [200] основанная на непосредственном оценивании учащимися ряда собственных личных качеств, что соответствует оценочному критерию.

Поскольку каждая из использованных нами методик имеет собственную систему оценок, что затрудняет, во-первых, представление полученных данных в качестве цельной картины динамики формирования рефлексивных умений учащих, а во-вторых, корреляцию полученных данных с картой наблюдений за процессом ФРУП, мы попытались перевести все методики в единую систему оценок, для чего использовали стены как оптимальный в нашем случае вариант стандартизации данных [99].

Так как Многофакторный опросник Кетелла изначально предполагает перевод полученных «сырых» баллов в стены, то соответствующую ему результативную часть мы оставили без изменений. Для того, чтобы перевести прочие полученные нами данные в стены нами была применена формула

$$\text{Стен} = 2 * (x - m) / \sigma + 5,5$$

Где x – конкретное значение, m – среднее арифметическое значение по данному показателю, σ - стандартное отклонение исследуемой выборки [146].

Поскольку использованная нами система оценки предполагает, прежде всего, отслеживание динамики и сопоставление данных на протяжении эксперимента, и задачи разработки методики для глубокой индивидуальной личностной пси-

ходиагностики учащихся изначально нами не ставились, мы считаем данную интерпретацию достаточно валидной для нашего исследования.

Переведённые в единую систему оценки среднестатистические данные первичной диагностики учащихся мы представили в табличном варианте (Приложение 7), а также сопоставили результаты карты наблюдений за процессом ФРУП и сформированного нами опросника, представив их по экспериментальным (Рисунок 9) и контрольным (Рисунок 10) группам.

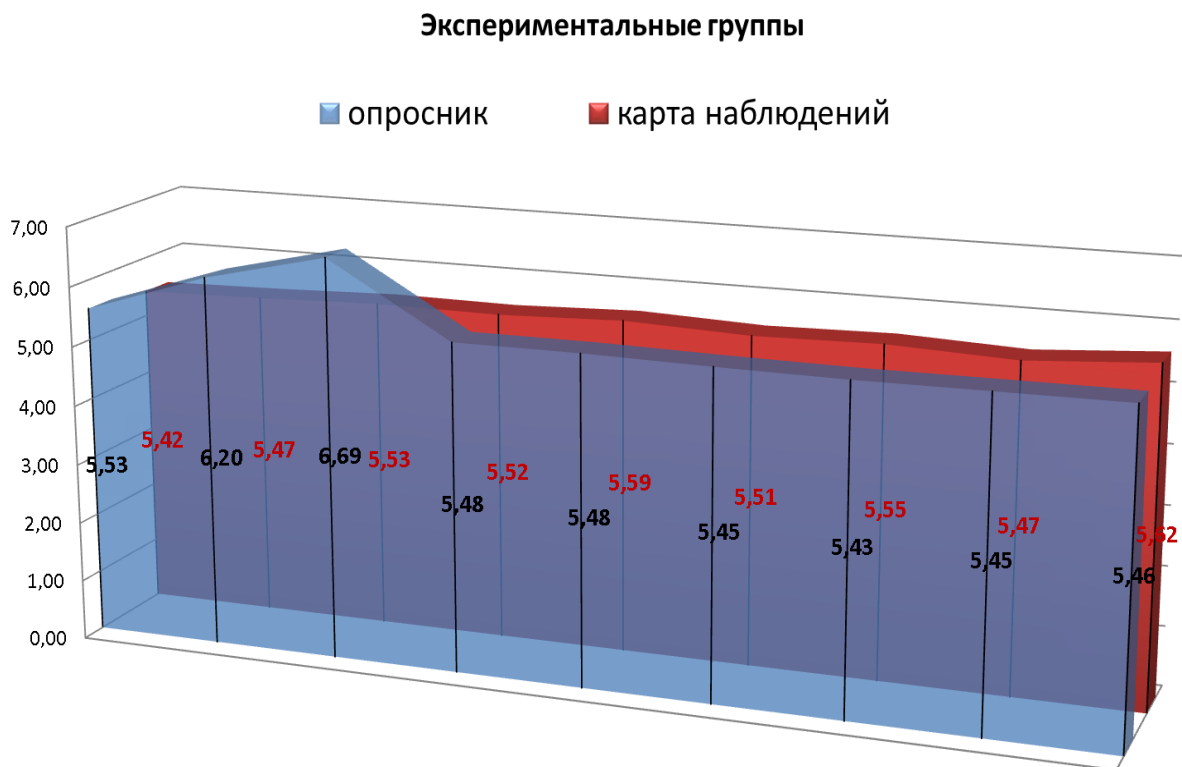


Рисунок 9 – Сопоставление среднеарифметических баллов по показателям (экспериментальные группы)

Графическое выражение переведённых в единую систему оценки данных показывает нам их синономичность, достаточную для того, чтобы в ходе проведения эксперимента мы могли опираться на результаты, полученные с помощью карты наблюдений за процессом ФРУП для отслеживания динамики формирования рефлексивных умений учащихся.

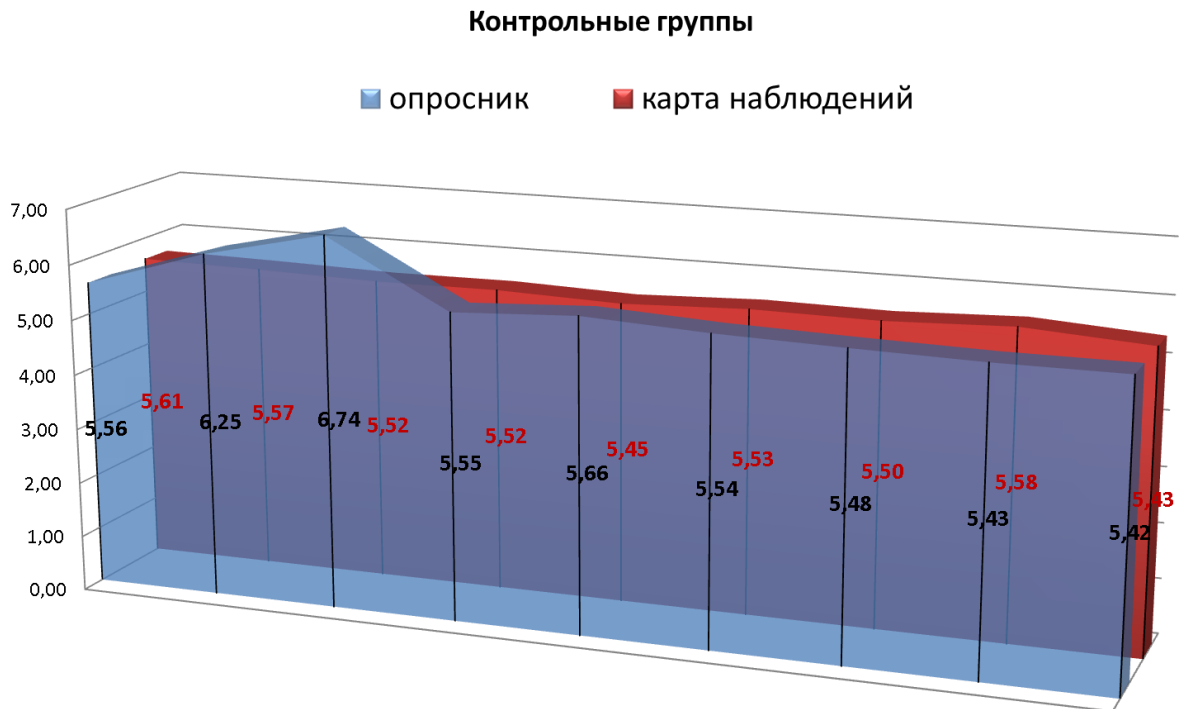


Рисунок 10 – Сопоставление среднеарифметических баллов по показателям (контрольные группы)

Наиболее существенное различие (в 1,22 балла) наблюдается только по показателю, отражающему способность к самоконтролю и умению принимать на себя ответственность. Мы можем предположить, что это связано с тем, что отвечающие на задания опросника дети более уверены в своей способности к самоконтролю и ответственности, чем это видят описывающие в карте наблюдений за процессом ФРУП их поведение педагоги, сталкивающиеся с периодическим невыполнением заданий, нарушением дисциплины и т.п.

Поскольку в данном случае мы производим сопоставление результатов, полученных в ходе объективного (психологические методики) и субъективного (мнение педагогов) оценивания, не представляется целесообразным вычисление в данном случае коэффициента корреляции [134, с. 47].

В то же время, стандартизация данных неизбежно приводит к тому, что полученные нами результаты будут максимально приближены к стандартному среднему арифметическому применённой нами шкалы, что значительно затрудняет их качественную оценку. Для нивелирования этого негативного статистического эф-

факта произведём нормирование данных по каждому критерию, что позволит определить значения уровней сформированности рефлексивных умений учащихся и определить качественные характеристики групп. Для этого используем выделенные нами ранее m – среднее арифметическое значение по данному показателю, σ - стандартное отклонение исследуемой выборки, и произведём шкалирование данных, для чего определим границы низких ($m-\sigma$) и высоких ($m+\sigma$) баллов. Осуществив вычисления с помощью соответствующих функций программы Microsoft Excel, мы получили распределение следующего вида (Таблица 7):

Таблица 7 – Распределение по уровням сформированности рефлексивных умений в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем этапе эксперимента

Констатирующий этап			
Компоненты рефлексивных умений	уровни	экспериментальные группы	контрольные группы
Мотивационно-волевой компонент	низкий	46,23%	44,88%
	средний	52,62%	51,74%
	высокий	1,15%	3,38%
Деятельностный компонент	низкий	49,41%	45,10%
	средний	47,74%	51,01%
	высокий	2,85%	3,89%
Оценочный компонент	низкий	52,53%	51,68%
	средний	43,67%	44,87%
	высокий	3,80%	3,45%

Таким образом, мы видим, что на констатирующем этапе эксперимента фиксируются различия между контрольной и экспериментальной группами в пределах статистических погрешностей, что подтверждает их достаточную для проведения дальнейшей исследовательской деятельности подобность.

В целом в начале эксперимента мы видим значительное преобладание учащихся со средним уровнем (около 50% от общего количества) развития рефлексивных умений (параграф 2.1.) по всем выделенным нами компонентам, что означает их действительную способность к осмыслению и экстраполяции группового опыта на собственное поведение, соответствует возрастным нормам развития и создаёт значительные предпосылки для развития учебной самостоятельности как перехода на более высокий уровень сформированности рефлексивных умений. В

то же время следует отметить достаточно высокий процент (до 49% от общего количества) учащихся с низким уровнем развития рефлексивных умений, что указывает нам на превалирующее в их рефлексивной деятельности использование готовых поведенческих образцов и коллективных шаблонов. При этом школьников с высоким уровнем развития рефлексивных умений, что предполагает познавательную самостоятельность и способность к выстраиванию собственных познавательных стратегий мы обнаруживаем крайне мало (меньше 4% от общего числа учащихся). Соответственно, при выборе способов и приёмов формирования рефлексивных умений учащихся и с учётом вышеуказанных данных видится целесообразным акцентировать внимание на тех видах работ, которые предоставляют возможности для индивидуальной рефлексивной деятельности учащихся, и в то же время постараться исключить те формы, которые предполагают постоянное использование коллективных поведенческих шаблонов для того, чтобы не допустить формирования низкопродуктивных рефлексивных автоматизмов учащихся и обеспечить к окончанию эксперимента повышение уровня рефлексивных умений.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента мы получили следующие результаты:

1. Экспериментальная и контрольная группы имеют подобные исходные характеристики, что отвечает условиям эксперимента
2. У учащихся диагностируется наличие рефлексивных новообразований, соответствующих нормам развития в данном возрасте и составляющих основу для дальнейшего формирования рефлексивных умений.
3. Первичная диагностика позволила выявить сформированность большинства подростков сравнивающей рефлексии, что является достаточным для их возраста, однако недостаточным для продуктивного рефлексивного действия, и создаёт хорошие предпосылки для формирования рефлексивных умений, что корреспондирует цели и задачам программы
4. Опросы, проведённые в среде педагогов, и исследования методического поля их деятельности позволяют утверждать, что уровень осведомлённости

о специфических особенностях, методах и приёмах формирования рефлексивных умений подростков в педагогическом сообществе недостаточный, поскольку используемые ими способы и приёмы ориентированы в первую очередь на применение в начальной школе либо работу психологического направления. Таким образом, представляется актуальной разработка программы формирования рефлексивных умений учащихся, носящей практикоориентированный, внепредметный, общеприменимый характер, предполагающей возможность как полного, так и частичного применения.

5. Анкетирование школьников позволило выявить у них наибольший интерес к самопроверке в форме предметного тестирования, что, с учётом актуальных тенденций (срезовых проверочных работ и государственной итоговой аттестации), позволяет выбрать это направление в качестве приоритетного (как основы) для формирования рефлексивных умений подростков в образовательной среде школы.

6. Разработанная нами для учителя карта наблюдений за процессом ФРУП имеет достаточную адекватность для отслеживания динамики формирования рефлексивных умений учащихся и может быть применима как достоверная.

На втором этапе нашего исследования осуществлялась непосредственно реализация программы формирования рефлексивных умений подростков (параграф 2.2. настоящей диссертации), которая, в свою очередь, подразумевает последовательное осуществление трёх этапов формирования рефлексивных умений, выстроенных в логике интериоризации рефлексивной деятельности.

Как уже было отмечено выше, на первом этапе реализации программы преобладающей является коллективная работа подростков под управлением учителя, который инициирует, стимулирует, направляет и отслеживает рефлексивную деятельность учащихся. Основной акцент был сделан на работу с тестами в классе, тематические классные часы, посвящённые основам здорового образа жизни, рационализации жизнедеятельности и т.п. – то есть формирование базовых навыков рефлексивной деятельности через освоение определённых поведенческих «заго-

товок» в процессе коллективной деятельности, когда основным её инициатором выступает педагог.

Следует заметить, что на момент начала работы по программе учащиеся уже были знакомы с тестированием, имели навык совместной подготовки материалов, работы в парах, взаимооценивания; опыт групповой работы, приобретённый ими ранее, чему целесообразно уделить внимание в процессе обучения в 5 классе (в случае, если по каким-то причинам данные виды работы не были освоены учащимися в начальной школе).

Поскольку, как показали указанные выше результаты анкетирования учащихся, более половины опрошенных считают тесты оптимальным вариантом для самопроверки, что соответствует логике построения образовательного процесса в школе и подготовке к государственной итоговой аттестации, основной акцент мы сделали на работу с тестовым материалом.

Изначально мы предполагали (что подтверждено полученными нами результатами), что работа учащихся будет построена таким образом, чтобы по каждому направлению осуществлялось одновременно усложнение деятельности, индивидуализация её процесса и постепенный переход инициативы от учителя к ученику.

При этом в ходе коллективной деятельности формируются основные рефлексивные навыки, которые закрепляются далее в групповой деятельности, и на их основе в процессе индивидуальной работе происходит формирование собственно рефлексивных умений.

Разберём данный процесс на примере работы с тестами:

1. **Коллективный.** По заданию учителя во время работы в классе ученики не только отвечают на тестовые вопросы, но аргументируют свой ответ, находят подтверждение либо опровержение ему в учебных материалах, акцентируя внимание на прямой связи усвоенного ими и результатах проверочных работ. Таким образом, формируется навык самопроверки, прививается понимание необходимости самоконтроля в процессе подготовки, закладываются основы рациона-

лизации познавательной деятельности: предварительная подготовка, критический отбор материала, оптимизация рабочего времени и т.д.

2. **Групповой.** Через обсуждение с учащимися учитель подводит их к пониманию целесообразности совместной, групповой деятельности в подготовке к проверочным работам (поиск и оптимизация учебных материалов, взаимная проверка и т.п), когда у каждого есть определённая зона ответственности и возможность воспользоваться общим результатом. При этом побуждается осмысление не только собственного, но и группового опыта. Таким образом, не только закрепляются, но и усложняются, приобретают новое качество через экстраполяцию группового опыта полученные ранее навыки.

3. **Индивидуальный.** Учащийся получает ряд требований (темы, сроки, условия проведения проверочных работ, задания для подготовки) и самостоятельно не только ставит перед собой определённые задачи, но и выстраивает собственную стратегию достижения результата, рационально оценивая и моделируя ситуацию, принимая решение о кооперации с другими. Таким образом, на основе имеющихся у него навыков через осмысление деятельности в процессе самореализации формируется и совершенствуется умение.

При этом предполагается трансформация направленности учебной мотивации при формировании мотивационно-волевого компонента рефлексивного умения от внешней (требование учителя) через социальную (задача группы) к внутренней (понимание целесообразности).

Однако у данного процесса есть и обратная сторона: при многократном и успешном повторении действия существует риск шаблонизации мышления и формирования у учащегося рефлексивного автоматизма, когда закреплённый навык так и не перерастает в умение (подробно их существенные отличия рассмотрены в параграфе 1.2). Как уже говорилось выше, главное отличие умения от навыка – степень осознанности действия; соответственно, здесь главным индикатором будет не успеваемость (поскольку получить положительную оценку можно и зазубрив материал), а осмысленность, понимание того, зачем это делается и какой результат ожидается.

Приведём практический пример:

Проверочные работы в экспериментальном классе проводятся, в том числе, посредством тестов, разработанных на базе программного обеспечения iSpring. Из базы, содержащей по ряду тем более 100 заданий различного уровня, учащийся получает 10-15 рандомно выбранных по каждой теме и виду, при этом программа каждый раз произвольно перемешивает ответы, время ответа на каждый вопрос ограничено. После выполнения теста учащийся получает не только оценку, но и развёрнутую информацию по допущенным ошибкам. Таким образом, условия проверки знаний исключают списывание, выполнение задания друг за друга и прочие «обходные» пути. Однако учащиеся получают заранее доступ ко всему массиву заданий, имеют возможность добавлять пояснения к решениям, что упрощает процесс подготовки; могут выбирать определённые темы и готовиться по мере изучения материала; имеют право на несколько попыток выполнения работы, пока не достигнут результата, который их устраивает.

Таким образом, учащимся не сложно прийти к пониманию того, как рациональнее и продуктивнее подготовиться к проверочной работе, тем более, что алгоритм работы с подобным заданием отработан на уроке.

Илья Д., хорошист, прилежный, дисциплинированный ученик. Оказался плохо подготовлен к проверочной работе, задания к которой давались заранее. На вопрос «а зачем тогда вам дали задания?» отвечает: «не знаю», «так надо». В процессе беседы выясняется, что учится он исключительно по требованию родителей; главная цель, которую он преследует – «чтобы не ругали». Соответственно, он бездумно, но старательно выполняет внешние требования, даже не пытаясь осмыслить, что и зачем он делает.

Настя Я., хорошистка, но прежде всего, старается использовать готовые домашние задания, найти возможность списать. Жалуется: «Я этот тест все выходные решала, а толку никакого». В процессе обсуждения выясняется, что при этом она не искала правильный ответ на вопрос, в котором ошиблась, а просто снова и снова выполняла тест, потому что «раз дали заранее, надо порешать, а вдруг по-

падётся такой же вопрос», даже не пытаясь осмыслить и рационализировать ситуацию.

При этом оба учащиеся успешно работают с тестами в коллективе, то есть внешне демонстрируют усвоение навыка, действуя при этом по успешному поведенческому шаблону, наиболее соответствующему, по их мнению, ожиданиям учителя. Однако осмыслить и рационализировать свои действия за пределами внешних требований так, чтобы самостоятельно получить наилучший результат, они не могут. В таком случае необходимо «выводить» учащихся из групповой деятельности, и работать с ними индивидуально, наводящими вопросами понуждая осмысливать то, что они делают. Хорошо зарекомендовали себя методики «Секрет успеха», когда учащемуся предлагается осмыслить свою познавательную деятельность, найти и представить группе свой «секрет», и «Ответственный эксперт», когда учащемуся делегируется ответственность за качество подготовленного группой учебного материала.

Для того, чтоб нивелировать побочный «шаблонный» эффект, и избежать формирования у учащихся автоматизмов, необходимо не только усложнять деятельность, подлежащую рефлексивному осмыслению, но и делать её максимально вариативной, охватывающей все сферы подростковой деятельности, обеспечивать педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков.

Одной из главных задач первого этапа программы является формирование у учащегося привычки осмысливать и рационализировать собственную деятельность, которая должна в результате практического усвоения оформиться в умение и трансформироваться в конечном итоге во внутреннюю потребность. Учащийся приобретает способность не просто акцентировать внимание на некоем своём действии, но и видеть, осознавать его причины и следствия, что позволяет ему действовать более осознанно и целесообразно, увеличивая продуктивность собственной познавательной деятельности.

Таким образом, в процессе реализации программы (параграф 2.2.) на первых этапах были выявлены следующие организационно-педагогические затруднения:

1. Работа с тестовым материалом, с одной стороны, практически не вызывает затруднений при реализации, но с другой стороны, показывает устойчивую тенденцию к автоматизации действия и следованию выработанным поведенческим шаблонам.

2. При том, что индивидуальная работа с учащимися показывает высокую эффективность, при выходе на групповые и самостоятельные формы работы наблюдается значительная дифференциация подростков по степени включённости в деятельность, что, в свою очередь, обуславливает неравномерность динамики формирования рефлексивных умений, что необходимо отслеживать и корректировать.

3. Процесс формирования рефлексивных умений учащихся тем динамичнее и продуктивнее, чем выше был их уровень на момент начала эксперимента, что доказывает педагогическую ценность рефлексивных новообразований младшего школьного возраста.

Для нивелирования вышеперечисленных сложностей было принято решение усилить работу в корпусе внеурочной предметной и внеклассной деятельности, увеличить количество индивидуальных задач и стимулировать участие подростков в деятельности микрогрупп.

С этой целью нами апробированы такие методики, как «Понятийный «морской бой», «Хронологическая (понятийная) эстафета», «Секрет успеха» и т.п., а также самостоятельная разработка учащимися игровых форм усвоения учебного материала и т.п., что позволило добиться более высоких показателей.

Вышеуказанные методики основываются на базе типовой учебных форм деятельности таким образом, чтобы избежать излишней перегруженности образовательного процесса и в то же время использовать их как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

В целом это позволило, во-первых, разнообразить деятельность и добавить учащимся ряд дополнительных мотивационных стимулов, во-вторых, увеличить охват включённых в активную работу учеников, в-третьих, добиться более однородной по уровню развития рефлексивных умений структуры класса, в-

четвёртых, увеличить динамику формирования умений, в-пятых, избежать появление учащихся рефлексивных автоматизмов, обеспечив, таким образом, достижение подростками более высокого уровня рефлексивных умений. Место программы формирования рефлексивных умений в образовательном процессе основной школы обозначено нами в Приложении 8.

На групповом этапе реализации программы формирования рефлексивных умений (приходится на 7 класс), кроме усложнения работы с тестовыми заданиями, увеличен акцент на такие виды деятельности, которые предполагают групповую рефлексию как условие достижения успеха. Для этого нами были подобраны такие задания, которые имеют ряд внепредметных требований, без которых положительный результат невозможен. Например, задания с использованием устройства «Говорящая ручка Знаток 2 поколения» качественно исполнимы лишь при условии соблюдения идеальной тишины во время записи и лаконичности озвучки, методика «Хронологическая эстафета» позволяет достигнуть успеха лишь в случае нахождения оптимальной последовательности выполнения учащимися задания. Однако следует заметить, что в данных случаях необходимо соблюдать последовательность в решении задач, и оценивать предметный результат лишь после того, как группе удалось осмыслить, рационализировать ситуацию и найти оптимальный способ взаимодействия, поскольку рефлексивные умения формируются методом проб и ошибок, и учащимся должна быть возможность скорректировать отрицательный результат.

Педагоги рекомендуют предоставить возможность учащимся выполнить работу без помощи (рекомендаций) учителя, получить неудачный опыт, создать проблему. Таким образом, у подростка создаётся потребность данную проблему решить, и, соответственно, появляется дополнительный стимул к осмыслению ситуации, что позволяет уйти от «шаблонных» решений. Для этого учитель ни в коем случае не должен давать указания, как выполнять, а лишь наводящими вопросами «подводить» учащихся к правильному решению.

Третий (индивидуальный) этап реализации программы ориентирован на индивидуальные проекты, классные часы – дискуссии, способствующие выработке

критического мышления, перенос ответственности за принятие решения и результат на самого учащегося и развитие у него внутренней мотивации к познавательной деятельности.

Как показывают наблюдения педагогов, высокие образовательные результаты невозможны без развитой рефлексии. Но развитие рефлексии само по себе не означает результат обучения, поскольку тот зависит от мотивации. Соответственно, значительное внимание необходимо уделять развитию мотивационно-волевого компонента (самоконтроля).

Особое значение в данном случае приобретает личная ответственность подростка за принятие решения и полученный результат, но не в привычной в школьной системе оценочной форме, а в предоставлении ему, во-первых, возможности выбора поведенческой стратегии и предоставлении права на ошибку, а во-вторых, делегировании ему позиции «взрослого» и возможности использовать приобретённые умения и навыки для обучения других, что позволяет выйти на более глубокий уровень рефлексивного осмысления собственной деятельности.

Продуктивным в данном случае является подбор заданий таким образом, чтобы учащиеся с достаточно высоким уровнем рефлексивных умений способствовали развитию рефлексии у отстающих. Например, это составление заданий для самопроверки, «шефство» над отстающими, составление «подсказок» для подготовки к тестовым проверочным работам, кураторство и проведение мероприятий в младших классах, методика «Ответственный эксперт» и т.п.

Таким образом, в ходе реализации эмпирическим путём на основе наблюдений педагогов были выделены и обобщены в процессе семинарских занятий основные особенности практической деятельности по формированию рефлексивных умений подростков:

1. Для успешного формирования рефлексивных умений ключевое значение имеет мотивационно-волевой компонент; в случае отсутствия внутренней мотивации учащийся осуществляет рефлексивную деятельность по имеющимся поведенческим шаблонам и не проявляет инициативы и самостоятельности.

2. Поставленные перед подростком задачи должны быть понятны, конкретизированы и исполнимы, поскольку достижимость поставленных целей напрямую связана с эффективностью самореализации и формированием адекватной самооценки.

3. При реализации программы не должно оставаться нерешённых задач, поэтому её целесообразно осуществлять не по учебным годам и изучению материала, а в соответствии с уровнем сформированности рефлексивных умений у большинства учащихся.

4. Эффективность успешного формирования рефлексивных умений учащихся зависит от множества факторов, которые определяются в том числе психоэмоциональным состоянием участников процесса, психолого-педагогическим климатом в классе (открытость/зажатость учащихся), мотивацией к самостоятельной познавательной деятельности, что увеличивает (по сравнению с традиционной системой обучения) значение курирующей роли учителя, поскольку он должен тонко чувствовать процесс и задавать направления деятельности, вовремя «разворачивая» ход методики в нужное русло, что, в свою очередь, повышает требования к уровню развития рефлексивных умений педагога.

5. Беседы с учителями показывают, что деятельность по формированию рефлексивных умений они характеризуют как более сложную по сравнению с типовой урочной, поскольку, во-первых, увеличивается время на подготовку (необходимо подобрать задание исходя из структуры и психолого-педагогической специфики класса, причём каждый класс требует отдельного осмысления); во-вторых, им необходимо сохранять остроту мышления, быть достаточно отдохнувшим, работать «в сознании», поскольку такая деятельность требует больших эмоциональных и личностных ресурсов.

6. Анализ динамики сформированности рефлексивных умений подростков, полученный с помощью карты наблюдений за процессом ФРУП, показывает, что учащиеся, имевшие саморефлексию как новообразование на момент начала участия в программе, и активно включившиеся в деятельность на первом её этапе, имеют к окончанию третьего этапа более значительный прирост рефлексивных

умений, что подтверждает целесообразность формирования рефлексивных умений на протяжении всего обучения в школе.

7. Многоаспектность направлений деятельности и одновременное формирование различных видов рефлексии обеспечивает более высокую долю учащихся со средним и высоким уровнем сформированности рефлексивных умений.

8. Для успешного осуществления рефлексии учащиеся обязательно должны, во-первых, знать и понимать не только механизм рефлексии, но и механизм деятельности, которую осуществляют (что делаем и зачем), а, во-вторых, принимать эту деятельность как значимую и целесообразную. В противном случае рефлексия может быть контрпродуктивной и усугублять (в случае наличия) негативные психоэмоциональные состояния учащихся.

На третьем (контрольном) этапе эксперимента по окончании реализации программы формирования рефлексивных умений подростков нами осуществлялась проверка эффективности разработанной модели, для чего были обобщены и проанализированы результаты диагностических методик, а также практические выводы и наблюдения педагогов, участвовавших в эксперименте.

Обобщённые результаты экспериментальных данных позволяют утверждать следующее:

1. анализ средних значений показателей сформированности рефлексивных умений учащихся выявил значительный прирост (от 2,54 балла по показателю «Умение выявлять допущенные ошибки, определять причины успехов и неудач» до 2,84 балла по показателю «Умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять коррекцию» и составивший в среднем 48,78 % от первоначальных данных в экспериментальных группах (Рисунок 11) по сравнению с контрольными группами (Рисунок 12), где прирост составил лишь 8,16 % от первоначальных данных и расположился в диапазоне от 0,26 балла по показателю «Умение ставить цели и задачи в соответствии с проблемой, выбирать оптимальный способ её решения» до 0,7 балла по показателю «Умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять коррекцию».

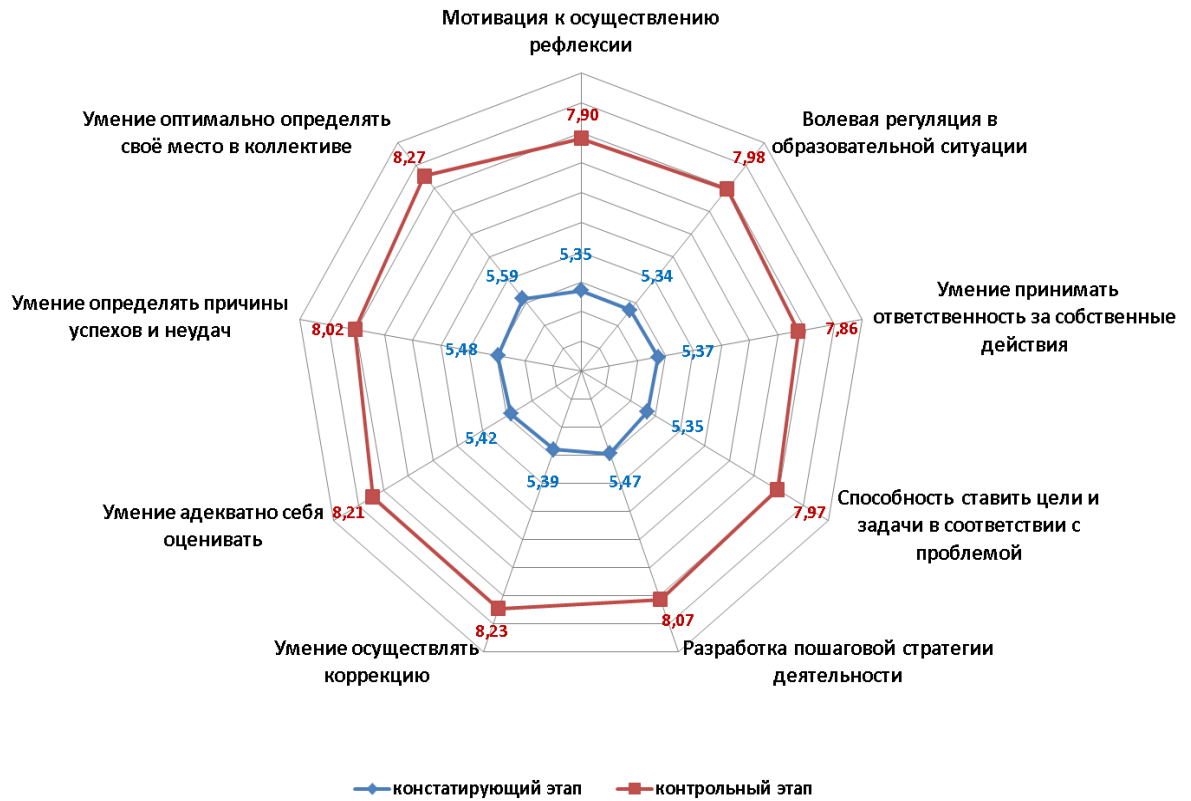


Рисунок 11 – Динамика средних значений показателей сформированности рефлексивных умений подростков в экспериментальных группах

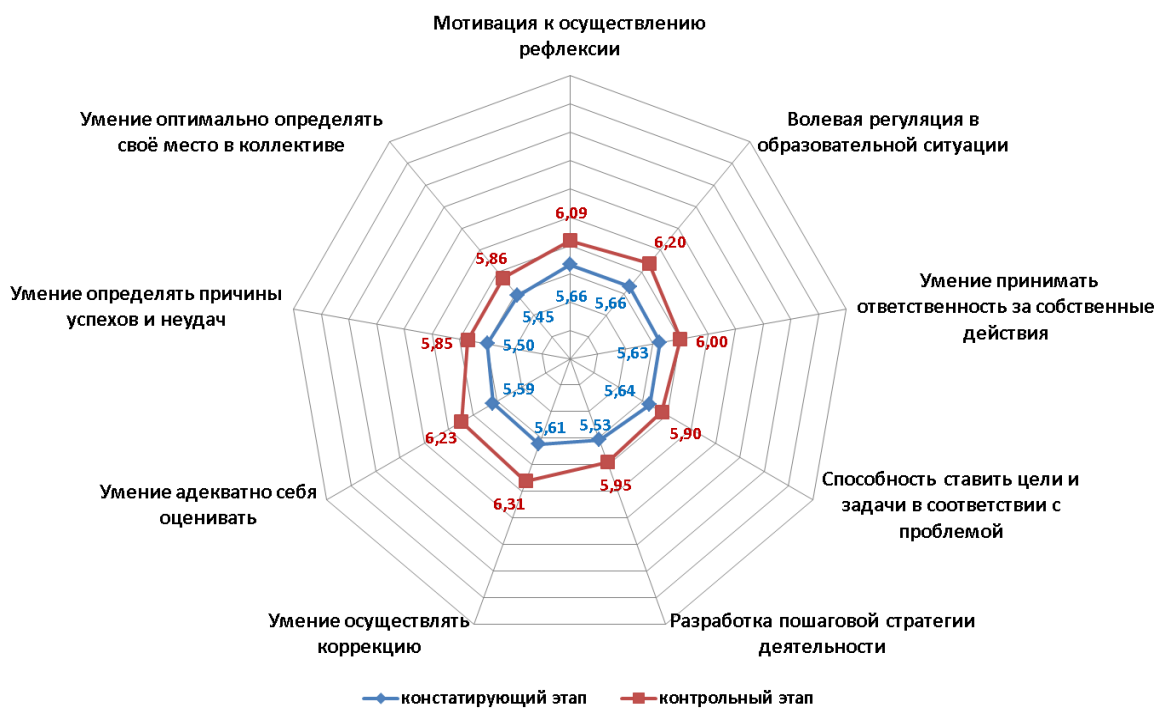


Рисунок 12 – Динамика средних значений показателей сформированности рефлексивных умений подростков в контрольных группах

Исходя из этого, мы можем утверждать, что целенаправленная, системная работа, отражённая нами в Программе (параграф 2.2 настоящего исследования) в значительной степени увеличивает результат формирования рефлексивных умений подростков. Однако следует заметить, что, как мы видим по результатам контрольных групп, по мере взросления и развития самосознания учащихся в любом случае наблюдается небольшое развитие данных умений, что связано с воздействием социальной среды, окружающей подростка. Однако он настолько мал, что очевидно, что без целенаправленного воздействия на данный процесс формирование рефлексивных умений подростков в той мере, которая заложена ФГОС ООО, не представляется возможным.

2. сравнительный анализ уровней сформированности рефлексивных умений (Рисунок 13) показывает, что, если на констатирующем этапе эксперимента распределение уровней сформированности выделенных нами компонентов рефлексивных умений идентичное в контрольной и экспериментальной группах, причём преобладают низкий и средний уровни, имеющие примерно равное распределение, а количество учащихся с высоким уровнем сформированности рефлексивных умений ничтожно мало (ни по одному из критериев не превышает 4% от общего числа учащихся), то на контрольном этапе эксперимента (Рисунок 14) мы наблюдаем существенные изменения: если в контрольной группе при сохранении общего распределения (примерно равное количество учащихся с низким и средним уровнем, и малое количество с высоким уровнем) мы наблюдаем незначительное (в пределах 1-2% от общего числа) повышение среднего и высокого уровня, то в экспериментальной группе мы наблюдаем перераспределение соотношения учащихся с высоким, средним и низким уровнем сформированности рефлексивного умения за счёт существенного увеличения количества учащихся с высоким уровнем на фоне значительного сокращения числа учащихся с низким уровнем сформированности рефлексивных умений, при этом величина среднего уровня не претерпевает существенных изменений. Таким образом, можно сделать предположение, что формирующая работа в классе очень важна, поскольку даже при незначительном и несистемном внешнем воздействии создаются предпосыл-

ки для развития рефлексивных умений, которые в организованной должным образом среде получают толчок к саморазвитию.

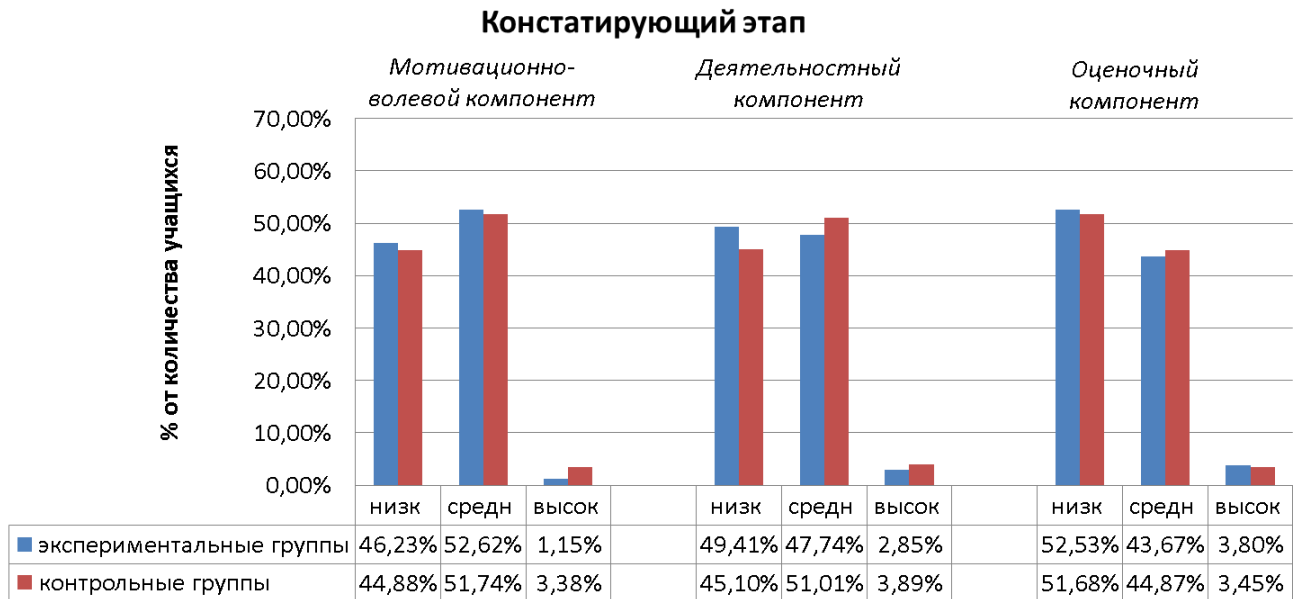


Рисунок 13 – Распределение по уровням сформированности компонентов рефлексивных умений подростков на констатирующем этапе эксперимента

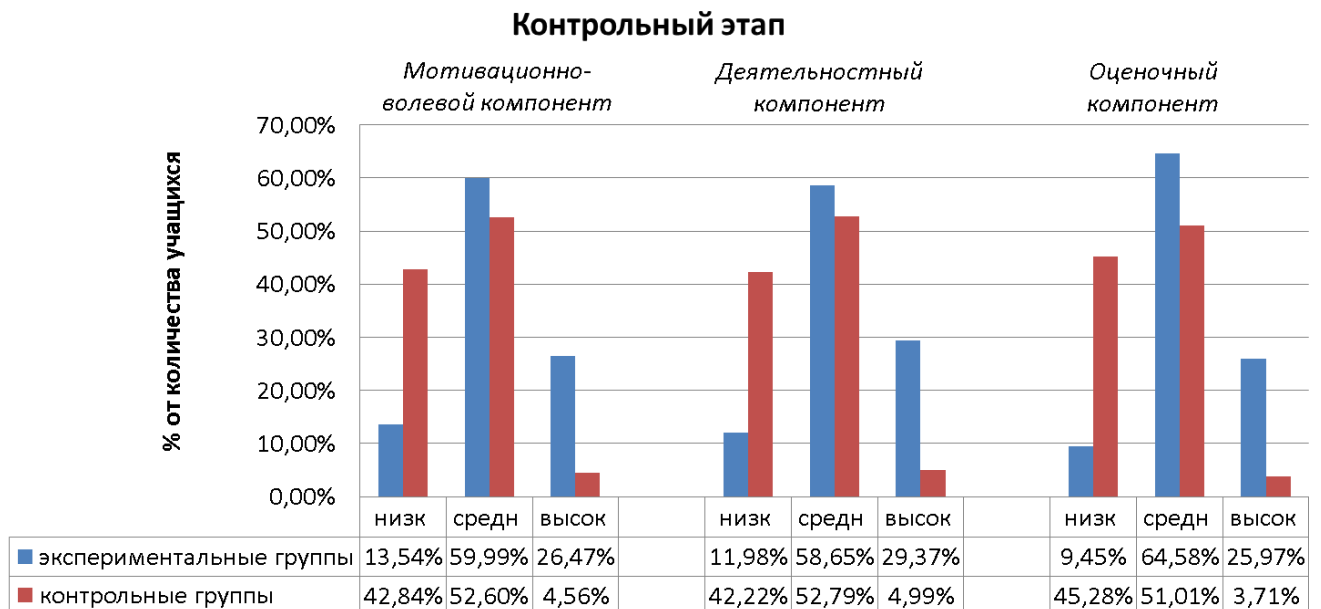


Рисунок 14 – Распределение по уровням сформированности компонентов рефлексивных умений подростков на контрольном этапе эксперимента

3. Кроме того, наблюдается перераспределение значений по учебной мотивации подростков (Рисунок 15): если в контрольной группе произошло незначительное изменение в видах учебной мотивации (в рамках статистической погрешности), то в экспериментальной группе мы наблюдаем увеличение количества учащихся с внутренней мотивацией на фоне уменьшения количества учащихся с внешней мотивацией, при этом изменение количества учащихся с социальной мотивацией не значительно

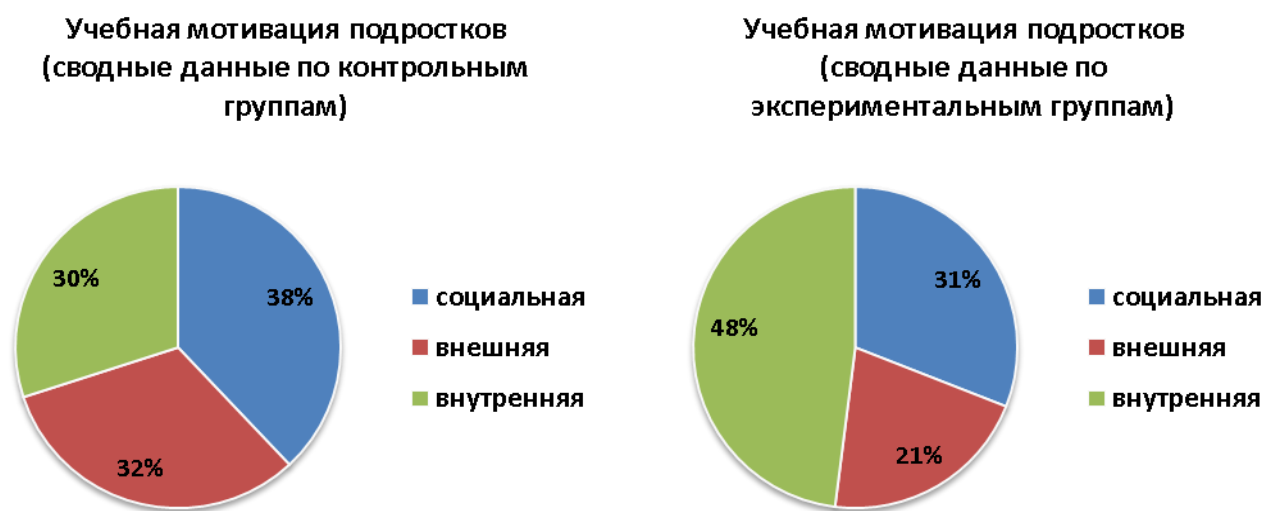


Рисунок 15 – Результаты исследования учебной мотивации подростков на контрольном этапе эксперимента

Для статистической проверки результатов нашего исследования мы использовали t-критерий Стьюдента (двухвыборочный t-критерий) [41, с. 90], используемый для сравнения средних значений независимых выборок. В данном случае статистика критерия вычисляется по формуле:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{N_x} + \frac{\sigma_y^2}{N_y}}}$$

где \bar{x}, \bar{y} – средние арифметические в экспериментальных и контрольных группах, σ_x и σ_y – стандартное отклонение, N_x и N_y - объём выборки в экспериментальной и контрольной группах соответственно [115];

с помощью программы Microsoft Excel определим значения средних арифметических и стандартных отклонений по каждому компоненту для экспериментальной и контрольной групп, и произведём расчёты:

$$\text{для мотивационно-волевого компонента } t_{\text{эмп}} = \frac{7,91-6,09}{\sqrt{\frac{1,31^2}{170} + \frac{1,01^2}{171}}} = 2,69$$

$$\text{для деятельностного компонента } t_{\text{эмп}} = \frac{8,09-6,05}{\sqrt{\frac{1,15^2}{170} + \frac{1,21^2}{171}}} = 2,98$$

$$\text{для оценочного компонента } t_{\text{эмп}} = \frac{8,17-5,98}{\sqrt{\frac{1,04^2}{170} + \frac{1,13^2}{171}}} = 3,5050$$

полученные результаты соотнесём с данными таблицы критических значений для критерия Стьюдента.

Для этого необходимо рассчитать число степеней свободы по формуле

$$k = N_x + N_y - 2$$

а также определить предполагаемый уровень значимости p , в соответствии с которым можно сделать вывод о статистической значимости результата исследования.

В нашем случае число степеней свободы $k=170+171-2=339$

Как указывает А.Д. Наследов [123, с. 102], в случае, если объём выборки превышает 100 чел., необходимо рассматривать уровень статистической значимости $p \leq 0,01$

Значит, полученные нами в результате расчётов эмпирические значения по каждому компоненту рефлексивных умений должны превышать табличное значение $t_{\text{крит}}=2,5882$. Как мы видим, полученные нами по каждому компоненту значения $t_{\text{эмп}}$ больше, чем табличное значение:

компонент	$t_{\text{эмп}}$ по отношению к $t_{\text{крит}}$
Мотивационно-волевой	2,6935 > 2,5882
Деятельностный	2,9826 > 2,5882
Оценочный	3,5050 > 2,5882

что позволяет сделать вывод об имеющихся различиях между учащимися экспериментальной и контрольной групп, указывает на статистическую значи-

мость и подтверждает достоверность выдвинутой нами гипотезы и эффективность реализованной в ходе эксперимента программы формирования рефлексивных умений подростков.

Таким образом, исходя из вышесказанного и опираясь на результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной деятельности, мы можем говорить о том, что в случае реализации системной, целенаправленной программы формирования рефлексивных умений подростков происходит более динамичный, качественный и высокий прирост рефлексивных умений (по сравнению с контрольной группой), что указывает на целесообразность применения разработанной нами программы в практической деятельности общеобразовательных школ.

Выводы по второй главе

Вторая глава нашего исследования посвящена практической реализации сделанных нами теоретических изысканий, и описывает решение таких проблем, как определение педагогических условий и разработка программы формирования рефлексивных умений подростков, а также анализ экспериментальной деятельности по её внедрению в учебный процесс основной общеобразовательной школы.

В процессе решения вышеуказанных вопросов и на основании практических результатов деятельности мы пришли к следующим выводам:

1. Непосредственное влияние на формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы имеет ряд взаимосвязанных и взаимодополняющих педагогических условий, таких как:

- создание системообразующего педагогического условия: рефлексивной образовательной среды,
- готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся,
- диалогичность на уровне «учитель-ученик»,
- самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности,
- вариативность учебно-познавательной деятельности,

– формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы.

Совокупность данных условий обладает основными признаками системы и активизирует, направляет и катализирует процесс формирования рефлексивных умений подростков.

2. На базе нашей модели и с учётом таких определённых нами выше теоретических основах, как положения о различных аспектах феномена рефлексии и механизме её реализации, педагогические условия формирования рефлексивных умений и их специфика в контексте возрастных особенностей учащихся, нами разработана программа формирования рефлексивных умений подростков. Её практическая реализация проходила на формирующем этапе эксперимента и позволила, во-первых, оптимизировать и скорректировать деятельность по формированию рефлексивных умений, во-вторых, выявить значительную роль курирующего воздействия на данный процесс со стороны педагога, в-третьих, обнаружить и найти способ нивелировать проблему шаблонизации рефлексивной деятельности.

Для продуктивного формирования рефлексивных умений подростков в силу возрастных особенностей и более высоких требований к уровню умения и результату деятельности недостаточно акцентуации на каком либо отдельном виде рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной и т.п.), необходимо создание рефлексивной среды, которая обеспечивает всестороннее и системное воздействие.

Добавление к стандартным познавательным задачам внепредметных элементов (технические сложности, особые требования) позволяют, путём создания проблемных ситуаций, запустить механизм рефлексивного осмысления деятельности, задействовав, таким образом, различные виды рефлексии и обеспечив комплексное развитие рефлексивных умений учащихся. Только в этом случае происходит научение подростка осмысленной, рефлексивной деятельности, которая исполняется не по требованию педагога, а по внутреннему побуждению учащегося.

Поскольку проведённое на констатирующем этапе нашего эксперимента разностороннее изучение актуальной ситуации по данной проблеме в образовательном процессе школы обнаружило определённые затруднения информационно-методической сфере, а также позволило выявить недостаточный уровень сформированности рефлексивных умений подростков, мы можем говорить о целесообразности внедрения данной программы в реальную практику.

3. Для понимания результативности представленной нами модели на констатирующем этапе данного эксперимента мы обобщили комплексные результаты диагностических методик, наблюдения и рекомендации педагогов, итоги апробации разработанной нами программы формирования рефлексивных умений подростков. Сделанные нами выводы подтверждают, что создание рефлексивной среды и оказание системного формирующего воздействия, соразмерного возрастным особенностям подростков, обеспечивает более динамичный и продуктивный результат формирования рефлексивных умений, что подтверждается сравнением полученных в контрольной и экспериментальной группах результатов. Кроме того, предложенная нами для учителя карта наблюдений за процессом ФРУП имеет достаточную адекватность для отслеживания динамики формирования рефлексивных умений учащихся и может быть использована в педагогической практике.

4. Применение методов математической статистики позволило установить объективность сделанных выводов об эффективности разработанной нами программы формирования рефлексивных умений подростков в общеобразовательном процессе школы. Поскольку полученные нами в результате расчётов по двухвыборочному t-критерию Стьюдента для независимых выборок эмпирические значения по каждому компоненту рефлексивных умений превышают табличные значения для определённого нами уровня статистической значимости $p \leq 0,01$, это позволяет сделать вывод о наличии между ними различий и подтверждает эффективность реализованной в ходе эксперимента программы формирования рефлексивных умений подростков, а также целесообразность её внедрения в педагогическую практику.

Заключение

Современное общество отличается высокой информационно-технической динамикой и, как следствие, постоянными изменениями в социально-экономической сфере, выражающимися не только в необходимости овладения новыми техническими средствами, но и кардинальными изменениями в профессиональной сфере. Человек вынужден постоянно осваивать новые устройства, системы услуг, повышать квалификацию, встраиваться в изменяющиеся формы социальных отношений. В такой ситуации залогом успеха становятся такие качества личности, как мобильность, активность, самостоятельность, ответственность в принятии решений. Именно динамично изменяющиеся реалии привели к смене образовательной парадигмы и, как следствие, появлению Федеральных государственных стандартов образования как государственного заказа на формирование будущих граждан. Поэтому проблема формирования рефлексивных умений учащихся как основа самостоятельной и продуктивной познавательной деятельности приобрела особую актуальность в свете последних тенденций, причём наиболее остро стоит вопрос её оформления как системного, целостного и непрерывного явления, интегрированного в современный образовательный процесс. Важное значение при этом приобретает исследование специфики формирования рефлексивных умений учащихся подросткового возраста как важнейшего связующего звена, обеспечивающего переход от количественных приращений рефлексивных умений субъекта к качественным.

В исследовании рассмотрена проблема формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы посредством создания ряда педагогических условий и реализации соответствующей программы, интегрированной в учебный процесс. Данный вопрос рассмотрен нами с точки зрения системно-деятельностного, личностного, диалогического, компетентностного и рефлексивно-гуманистического подходов. Принципы формирования рефлексивных умений подростков включают в себя принципы системности и непрерывности, самостоятельности и активности, мобильности, гибкости и вариативности, инди-

видуализации познавательной деятельности и актуализации результатов формирования рефлексивных умений.

Рефлексивные умения подростков определены нами как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной работы подростков. Структура рефлексивных умений подростков определена нами как трёхкомпонентная и включает

– мотивационно-волевой компонент (соответствующий критерий: потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию; соответствующие показатели: мотивация к осуществлению рефлексии, волевая регуляция в образовательной ситуации, умение принимать ответственность за собственные действия);

– деятельностный компонент (соответствующий критерий: действия и приёмы; соответствующие показатели: способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой; разработка и осуществление пошаговой стратегии рефлексивной учебно-познавательной деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять её коррекцию);

– оценочный компонент (соответствующий критерий: самооценка; соответствующие показатели: умение адекватно себя оценивать, прогнозировать перспективы развития, определять причины успехов и неудач, умение оптимально определять своё место в коллективе).

В свою очередь, каждый выделенный нами компонент рефлексивных умений подростков допускает следующие уровни сформированности:

– низкий уровень (ориентация на внешние источники и использование коллективных образцов и шаблонов в собственной учебно-познавательной деятельности),

– средний уровень (осмысление и успешная экстраполяция группового и индивидуального опыта на собственную учебно-познавательную деятельность),

– высокий уровень (самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные результаты и конструктивный анализ возникших затруднений и способов их преодоления).

В исследовании была разработана модель формирования рефлексивных умений подростков, являющейся целостной системой и включающей в себя 5 блоков:

Модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы включает следующие блоки:

целевой: формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы; задачи: мотивировать обучающихся к рефлексивной деятельности в процессе обучения; обеспечить педагогическое сопровождение формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы; выявить, создать благоприятные педагогические условия формирования рефлексивных умений подростков;

методологический – подходы: системно-деятельностный, диалогический, личностный, компетентностный, рефлексивно-гуманистический; принципы: системности и непрерывности, самостоятельности и активности, мобильности, гибкости и вариативности, индивидуализации познавательной деятельности, актуализации результатов формирования рефлексивных умений;

содержательный – определение «рефлексивные умения подростков» и его компоненты: мотивационно-волевой, деятельностный, оценочный;

технологический – совокупность форм, приёмов и методов, обеспечивающих рефлексивную деятельность подростков и входящих в программу формирования рефлексивных умений подростков, которая содержит виды деятельности: типовая урочная деятельность, урочная и внеурочная деятельность в рамках преподаваемого предмета, внеурочная деятельность за рамками изучаемого предмета, этапы формирования: коллективный, групповой и индивидуальный, методы: частично-поисковые, исследовательские, рефлексивно-деятельностные. Реализация программы способствует формированию рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы.

– результативный: *1 критерий*: потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию; *показатели* мотивация к осуществлению рефлексии, волевая регуляция в образовательной ситуации, умение принимать ответственность за собственные действия; *2 критерий*: действия и приёмы; *показатели*: способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой; разработка и осуществление пошаговой стратегии рефлексивной учебно-познавательной деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять её коррекцию; *3 критерий*: самооценка; *показатели*: умение адекватно себя оценивать, прогнозировать перспективы развития, определять причины успехов и неудач, умение оптимально определять своё место в коллективе.

В модели также обозначены педагогические условия: рефлексивная образовательная среда как системообразующее условие, обеспечивающее стимулирование учащихся к рефлексивной деятельности; готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся, что является важной составляющей образовательного процесса в основной школе; диалогичность на уровне «учитель-ученик», как одна из основ урока и внеурочной деятельности, позволяющая формировать рефлексивные умения; обеспечение самостоятельности учащихся в учебно-познавательной деятельности, как базовое качество умения учиться; вариативность учебно-познавательной деятельности, стимулирующая познавательный интерес и мотивацию к рефлексивной деятельности; формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы, способствующего комфортности в осуществлении рефлексивной деятельности.

Модель прошла апробацию и используется в образовательном процессе МБОУ «Хохольский лицей» Хохольского района Воронежской области и МБОУ СОШ № 98 г. Воронежа. В качестве результата работы данной модели рассматривается повышение уровня сформированности рефлексивных умений учащихся по всем компонентам.

Проведённое исследование подтвердило, что создание в образовательном процессе школы ряда условий, образующих рефлексивную среду, и оказание си-

стемного формирующего воздействия, соразмерного возрастным особенностям, с опорой на предыдущий уровень развития, обеспечивает динамичный прирост рефлексивных умений подростков.

Основные результаты и выводы:

1. Рефлексивные умения подростков в нашем исследовании рассматриваются как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной деятельности подростков. Структура рефлексивных умений представлена следующими компонентами: мотивационно-волевой, деятельностный и оценочный.

2. Выявлены особенности возраста подростков, создающие базу для формирования рефлексивных умений: развитие субъектности, чувство взрослости и становление собственной жизненной позиции по отношению к социуму.

3. В диссертации разработана и реализована модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы, включающая целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки.

4. В исследовании выявлена система педагогических условий: готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся; диалогичность на уровне «учитель-ученик»; самостоятельность учащихся в образовательной деятельности; вариативность образовательной деятельности; формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы, которые были успешно реализованы в процессе экспериментальной работы.

5. Организационно-педагогическое сопровождение формирования рефлексивных умений подростков способствовало повышению результативности образовательного процесса. Анализ результатов формирующего эксперимента позволяет сделать вывод об эффективности разработанной программы, педагогических условий, модели формирования рефлексивных умений подростков образовательном процессе школы, о подтверждении выдвинутой гипотезы.

Изучаемая проблема отвечает требованиям федеральных образовательных стандартов всех уровней образования и имеет **перспективы исследования** в части: изучения рефлексивных умений выпускников старшей школы, разработки технологии формирования рефлексивных умений во взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности на всех уровнях общего образования; проектировании и реализации индивидуальных программ формирования рефлексивных умений обучающихся на всех уровнях общего образования.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва: Педагогика, 1973. – 288 с.
2. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксёнова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 140-142.
3. Алексеев П. В. Хрестоматия по философии / П. В. Алексеев. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Проспект, 2013 г. – 576 с.
4. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 92-115.
5. Амвросова О. А. Рефлексия в общении как условие социализации дошкольников с общим недоразвитием речи / О. А. Амвросова, О. Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №1 (33). – С. 94-99.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б. Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 2000. – Т. 2. – 439 с.
7. Анисимов О. С. Методологический словарь для стратегов. Т. 2 Методологическая парадигма и управленческая аналитика. – Москва: ФГОУ Рос АКО, 2004. – 364 с.
8. Антология мировой философии: в 4 т. / [под ред. В. В. Соколова и др.] – Москва: Мысль, 1971. Т. 3. – 760 с.
9. Арабаджи А. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения эффективности образовательного процесса / А. А. Арабаджи // Вестник Академии военных наук. – 2011. – № 2. – С. 339-343.
10. Артюшина Л. А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: Дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Артюшина. – Нижний Новгород, 2008. – 173 с.

11. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18-22.
12. Бабаева Е. С. Изучение особенностей мотивации учения современных школьников / Е. С. Бабаева // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 4. – С. 92-96.
13. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – Москва: Знание, 1981. – 96 с.
14. Барцалкина В. В. О взаимосвязи самосознания и форм рефлексии в онтогенезе / В. В. Барцалкина // Проблемы логической организации рефлексивных процессов: Тезисы научной конференции. – Новосибирск, 1986. – С. 234-237.
15. Белобородова М. В. Рефлексивная деятельность студентов в учебном процессе и особенности ее организации в виртуальной информационной среде / М. В. Белобородова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2013. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-deyatelnost-studentov-v-uchebnom-protseesse-i-osobennosti-ee-organizatsii-v-virtualnoy-informatsionnoy-srede> (дата обращения: 07.01.2016).
16. Белобородова М. В. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты / М. Е. Белобородова // Вектор науки ТГУ. – 2013. – №2 (24). – С. 396-398. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-obrazovatel'naya-sreda-i-ee-komponenty> (дата обращения: 22.03.2017).
17. Белов Ф. А. Об условиях реализации принципа информационной насыщенности образовательного процесса / Ф. А. Белов // В мире научных открытий. – 2014. – № 11 (59) – С. 68-90.
18. Бендлер Р. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий / Ричард Бендлер, Джон Гриндер. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 256 с.
19. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дисс. ... канд. психол. наук / А. А. Бизяева. – Санкт-Петербург, 1993. – 238 с.

20. Боброва О. А. Возрастные особенности подростков и их влияние на формирование рефлексивных умений / О. А. Боброва, Л. А. Обухова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2017. – №4 (277). – С. 17-20.

21. Боброва О. А. «Говорящая ручка» – Знаток II поколения (опыт применения на уроках истории в 5-9 классах общеобразовательной школы) / О. А. Боброва // Информатизация учебного процесса и управления образованием. Сетевые и интернет- технологии: Материалы XIV межд. науч.-практ. конф. (04-05 декабря 2014 г.) – Воронеж: ВГПУ. – 2014. – С. 34.

22. Боброва О. А. Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших подростков в образовательном процессе школы / О. А. Боброва // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – №4 (273). – С. 18-21.

23. Боброва О. А. Инновационная направленность личности педагога как педагогическое условие формирования саморефлексии у учащихся начальных классов сельских школ / О. А. Боброва, В. Н. Машин // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – №10.2. – С. 120-122.

24. Боброва О. А. Педагогические условия формирования саморефлексии у учащихся младших классов сельских школ / О. А. Боброва, Л. А. Обухова. // Глобальный научный потенциал. – 2012. – №11. – С. 33-38.

25. Богатырев А. И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) / А. И. Богатырев // Издательский дом «Образование и наука». - URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (дата обращения: 04.05.2014).

26. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – Москва: ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 153-175.

27. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.

28. Бондаренко Л. В. Формирование рефлексивных умений у учащихся: методические рекомендации / Л. В. Бондаренко, Т. Ф. Ушева. – Красноярск: КК ИПК РО, 2011. – 80 с.
29. Бочкарева И. А. Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов / И. А. Бочкарёва // Инновации в подготовке учителя / [под ред. И. А. Бочкарёвой и др.]. – Москва, 2002. – С. 79–81.
30. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва: Знание, 1983. – 96 с.
31. Вартазарян К. А. Педагогическая мастерская как фактор развития рефлексии у учащихся младшего подросткового возраста: дисс. ... канд. педаг. наук / К. А. Вартазарян. – Санкт-Петербург, 2009. – 195 с.
32. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития педагогов, студентов / К. Я. Вазина // Наука и школа. – 2010. – №5. – С. 20-24.
33. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К. Я. Вазина. – Москва: Государственный университет печати, 2002. – 145 с.
34. Векслер В. А. Возникновение тестологии / В. А. Векслер // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 5. – Ч. 4 URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/48321> (дата обращения: 23.09.2017).
35. Волкова К. В. Контрольно-измерительные материалы. История Средних веков. 6 класс / К. В. Волкова. – Москва: ВАКО, 2013. – 112 с.
36. Воронина Л. П. Методические рекомендации для учителей по формированию умений организации учебной деятельности у школьников / Л. П. Воронина, О. С. Снисаренко. – Киев, 1988. – 48 с.
37. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2005. – 507 с.
38. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. Т.3.: Философия духа / Г. В. Ф. Гегель. – Москва: Государственное издательство политической литературы, 1956. – 371 с.

39. Головин А. А. Рефлексивная среда как средство формирования профессиональной рефлексии будущего специалиста / А. А. Головин, В. Н. Кормакова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Межд. науч.-практ. конф. (25-26 мая 2016 г., г. Екатеринбург). – Екатеринбург, 2016. – С. 347-349. URL: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/15317> (дата обращения 15.03.2017).

40. Головин А. А. Формирование профессиональной рефлексии будущего бакалавра педагогического образования: дисс. ... канд. педагог. наук / А. А. Головин – Белгород, 2016. – 216 с.

41. Граничина О. А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований / О. А. Граничина. – Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2012. – 115 с.

42. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы / В. А. Грекова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-uchebnoy-motivatsii-obuchayuschih-sya-uchebnaya-motivatsiya-osnovnye-teorii-i-podhody> (дата обращения: 19.08.2017).

43. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дисс... канд. психолог. наук / Н. И. Гуткина. – Москва, 1983. – 24 с.

44. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 239 с.

45. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.

46. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1972. – 423 с.

47. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 112 с.

48. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 10-21.

49. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности. / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – №3 – 1992. – С. 14-19. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923014.htm> (дата обращения: 23.09.2017).

50. Даутова О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О. Б. Даутова, С. В. Христофорова // Инновации и образование. – Санкт-Петербург.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309-317.

51. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

52. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – Москва: Госполитиздат, 1950. – 56 с.

53. Декарт Р. Рассуждение о методе. Метафизические размышления. Начала философии. / Р. Декарт. – Луцк: Вежа, 1998. – 302 с.

54. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю. О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института: науч. журн. – 2013. – № 3 (19). – С. 33-38.

55. Дубровский Д. И. Проблема идеального. Субъективная реальность / Д. И. Дубровский. – Москва: Канон+, 2002. – 368 с.

56. Дылгырова Р. Д. Идеи метапредметности в истории педагогики / Р. Д. Дылгырова // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2014. – №5 (58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-metapredmetnosti-v-istorii-pedagogiki> (дата обращения: 19.08.2017).

57. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – Москва: Лабиринт, 1999. – 192 с.
58. Ермаков Д. С. Учить школьников разрешать проблемы / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – №10. – С. 33-38.
59. Ермакова И. В. Типы поисковой активности учащихся в начальной и основной школе / И. В. Ермакова, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 15–23.
60. Жежеря И. Д. Способы развития рефлексии школьника в учебной деятельности / И. Д. Жежеря // Вестник МГЛУ. – 2009. – № 562. – С.135-142.
61. Жиренко О. Е. Педагогические условия формирования вариативной деятельности младших школьников в процессе личностно-ориентированного обучения: дисс. ... канд. педагог. наук / О. Е. Жиренко. – Тамбов, 2006. – 233 с.
62. ЗАВУЧ.инфо - URL: <http://www.zavuch.ru/>(дата обращения 18.10.2014).
63. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А. З. Зак. – Москва: Знание, 1982. – 96 с.
64. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 320 с.
65. Захарова А. В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности школьников / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова. // Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В. Давыдова и др]. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 107-113.
66. Звездкина Э. Ф. Теория философии / Э. Ф. Звездкина. – Москва: Эксмо, 2004. – 448 с.
67. Знаков В. В. Субъект, личность и психология человеческого бытия / В. В. Знаков. – Москва: Институт психологии РАН, – 2005. – 383 с.
68. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Политиздат, 1984. – 320 с.
69. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 508 с.

70. Ильязова Л. М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова // Теоретический журнал Credo. – 2005. – URL: <http://credonew.ru/content/view/464/57/> (дата обращения 02.06.2014).
71. Инфоурок: образовательный портал – URL: <https://infourok.ru/biblioteka> (дата обращения 18.10.2014).
72. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. А. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.
73. Исаев Е. И. Педагогическая психология. Учебник / Е. И. Исаев. – Москва: Юрайт, 2015. – 348 с.
74. Исаев Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 431 с.
75. Кант И. Трактаты и письма // И. Кант. – Москва: Наука, 1980. – 709 с.
76. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
77. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
78. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
79. Карпова Е. В. Макарычева И. Н. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности / Е. В. Карпова, И. Н. Макарычева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-refleksivnosti-i-motivatsii-v-determinatsii-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 08.07.2018).
80. Карпова Е. В. Мотивация достижения в структуре мотивационного обеспечения учебной деятельности и методика ее диагностики / Е. В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №2. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-v-strukture-](https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-v-strukture)

motivatsionnogo-obespecheniya-uchebnoy-deyatelnosti-i-metodika-ee-diagnostiki (дата обращения: 19.08.2018).

81. Карпова Е. В. О содержании понятия внеучебных мотивов и их структуре / Е. В. Карпова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №6 (67). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-vneuchebnyh-motivov-i-ih-strukture> (дата обращения: 19.08.2018).

82. Киргуева Ф. Х. Современные представления о моделировании в педагогике / Ф. Х. Киргуева, М. Х. Тотоонова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19753> (дата обращения: 08.08.2016).

83. Князева Т. Н. Предпозданный возраст как проблема современного детства / Т. Н. Князева // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 130-140.

84. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

85. Кон И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по психол. и пед. специальностям / И. С. Кон. – Москва: Academia, 2003. – 334 с.

86. Конструктор интерактивных заданий LearningApps – URL: <https://learningapps.org/about.php>(дата обращения 18.10.2014).

87. Конструктор сайтов для учителей Мультиурок – URL: <https://multiurok.ru/all-files> (дата обращения 18.10.2014).

88. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Дидакт. – 2002. – №3. – С. 3-14.

89. Котова И. Б. Педагог: профессия и личность. / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1997. – 144 с.

90. Кравец А. С. Методология науки / А. С. Кравец. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 1991. – 146 с.

91. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва: Академия, 2007. – 352 с.
92. Кривых С. В. Приёмы развития рефлексивных умений старшеклассников при изучении химии / С. В. Кривых // Мир науки, культуры, образования. – №2 (39) – 2013. – С. 29-33 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18955481> (точка доступа 26.08.2016 г.).
93. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов. – Москва: МГУ, 1991. – 192 с.
94. Кузнецов В. Г. Герменевтическая логика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов // Философия и будущее цивилизации. Т. 1. – Москва: Современный театр, 2005. – С. 348-349.
95. Кулюткин Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
96. Кунаковская Л. А. Рефлексивная психология и педагогика. Учебно-методическое пособие для вузов/ Л. А. Кунаковская. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2013. – 80 с.
97. Кунаковская Л. А. Рефлексивная культура педагога / Л. А. Кунаковская – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2011. – 80 с.
98. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич – Москва: Высшая школа, 1986. – 368 с.
99. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг – Таллин: Валгус, 1980. – 335 с.
100. Лапчик М. П. Россия на пути к Smart-образованию / М. П. Лапчик // Информатика и образование. – 2013. – № 2. – С. 3-9.
101. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – Москва: Наука, 1980. – 358 с.
102. Леонтьев Д. А. Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психоло-

гия. Журнал ВШЭ. – 2014. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-horoshaya-i-durnaya-ot-obyasnitelnoy-modeli-k-differentsialnoy-diagnostike> (дата обращения: 11.05.2018).

103. Леонтьев Д. А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – №2 (16). URL: <http://psystudy.ru/0421100116/0012> (дата обращения: 06.10.2015).

104. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. – Москва: Когито-Центр, 2010. – 255 с.

105. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры / В. А. Лефевр. – Москва: Советское радио, 1973. – 158 с.

106. Литовченко О. В. Познавательные умения учащихся: проблемы формирования в современной школе / О. В. Литовченко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – 2012. – № 153-1. – С. 103-111.

107. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е. А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.

108. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т.1.: Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк – Москва: АН СССР, Ин-т философии, 1985. – 622 с.

109. Люрья Н. И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / Н. И. Люрья. – Москва, 1997. – 23 с.

110. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А. Н. Майоров. – Москва: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.

111. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Прогресс, 1992. – 416 с.

112. Марико В. В. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития / В. В. Марико, Е. Е. Михайлова // Вестник ННГУ. – 2013. – № 6-1. – С. 35-40.

113. Марико В. В. Развитие профессиональных компетенций педагогов: Система курсовой подготовки на основе компетентностного подхода. Монография / В. В. Марико, И. М. Швец. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2011. – 207 с.

114. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.

115. Математическая статистика для психологов. t-критерий Стьюдента для независимых выборок. – URL: <https://statpsy.ru/t-student/t-test-doble-ind/> (дата обращения 06.09.2018).

116. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 48-51.

117. Мельникова Е. Л. Проблемный урок или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – Москва, 2006. – 168 с.

118. Мириманова М. С. Рефлексия как системный механизм развития / М. С. Мириманова // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – Москва: Народное образование, 2001. – С. 88-98.

119. Мудрик А. В. Личность школьника и её воспитание в коллективе / А. В. Мудрик. – Москва: Знание, 1983. – 96 с.

120. Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. институтов / В. С. Мухина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1985. – 272 с.

121. Муштавинская И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема / И. В. Муштавинская. // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 146-151. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1072/> (дата обращения: 07.01.2017).

122. Найденов М. И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: автореф. дисс. канд.

психол. наук. / М. И. Найдёнов – Киев, 1989. – С. 18. – URL: <http://childpsy.org/dissertations/id/19219.php> (дата обращения 24.12.2015).

123. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А. Д. Наследов. – 3-е изд., стереотип. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 392 с.

124. Новиков А. М. Научность знания: критерии и структура / А. М. Новиков // Соискатель-педагог. – 2010. – №2. – С. 20-31.

125. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 12.09.2014).

126. Образовательный портал Решу ОГЭ (Сдам ГИА) – URL: <https://oge.sdangia.ru/> (дата обращения 18.10.2014).

127. Обухов А. С. Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности / А. С. Обухов, Б. А. Киселёв // Преподаватель. XXI век. – 2010. – №2. ч. 1. – С. 179-188.

128. Обухов А. С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности / А. С. Обухов // Психолого-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся – 2-е изд, испр.. – Москва: Библиотека журнала «Исследователь / Researcher», 2012. – С. 79-99.

129. Обухов А. С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности / А. С. Обухов // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 19-38.

130. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – М., 2006. – С. 729.

131. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.

132. Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Москва: Компания Спутник+, 2006. – 191 с.

133. Осадчук О. Л., Галянская Е. Г. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов / О. Л. Осадчук, Е. Г. Галянская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 3 (часть 3) – С. 463-467. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8756> (дата обращения: 06.09.2017).

134. Остапенко Р. И. Математические основы психологии. Учебно-методическое пособие / Р. И. Остапенко. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – 76 с.

135. Открытый банк заданий Федерального института педагогических исследований – URL: <http://fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-oge/> (дата обращения: 05.08.2015).

136. Панкратов А. Е. Мотивационные и регулятивные компоненты психологической системы спортивной деятельности (на материале спортивных единоборств): дисс. ... канд. псих. наук / А. Е. Панкратов. – Ярославль, 2015. – 207 с.

137. Панова Л. В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов: дисс. ... канд. педагог. наук / Л. В. Панова: – Стерлитамак, 2005. – 224 с.

138. Педагогическая газета. – URL: <http://pedgazeta.ru/> (дата обращения: 13.04.2014).

139. Педагогическая мастерская Открытый урок 1 сентября. – URL: <https://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/>(дата обращения 18.10.2014).

140. Педсовет. – URL: <https://pedsovet.org/publikatsii>(дата обращения 18.10.2014).

141. Петерсон Л. Г. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов. – Москва: АПК и ППРО, Институт СДП, 2011. – 64 с.

142. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Просвещение, 1969. – 660 с.

143. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – Москва: Мысль, 1972. – 216 с.
144. Платформа для корпоративного обучения iSpring. – URL: <http://www.ispring.ru/> (дата обращения 23.03.2014).
145. Полежаева Е. А. Шкала самомониторинга и ее применение в отечественных исследованиях / Е. А. Полежаева // Психологическая диагностика. – 2006. - № 1. – С. 3-32.
146. Попов О. А. Пример вычисления норм теста / О. А. Попов. – 2003. – URL: <http://psystat.at.ua> (дата обращения: 20.04.2014).
147. Раскалинос В. Н. Роль рефлексивной среды в формировании рефлексивной компетентности социальных педагогов / В. Н. Раскалинос // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». – 2016. – №4 (10). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksivnoy-sredy-v-formirovanii-rfleksivnoy-kompetentnosti-sotsialnyh-pedagogov> (дата обращения: 22.03.2018)
148. Реан А. А. Психология познания педагогом личности ученика / А. А. Реан. – Москва: Высшая школа, 1990. – 150 с.
149. Рефлексивный подход: от методологии к практике / [Под ред. В. Е. Лепского]. – Москва: Когито-Центр, 2009. – 447 с.
150. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). / И. В. Роберт. – 3-е изд. – Москва: ИИО РАО, 2010. – 356 с.
151. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. / Е. И. Рогов. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2003. – 384 с.
152. Родюкова О. Е. Формирование умения осуществлять рефлекссию над информацией на уроках физики в основной школе / О. Е. Родюкова // Вестник БГУ. – 2008. – №1. – С. 111-114.
153. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн: в 2 т. – Москва: Педагогика, 1989. Т.1. – 1989. – 485 с, Т.2. – 1989. – 322 с.

154. Рябушкина Т. М. Временность и субстанциональность: характеристики сознания или особенности рефлексии? / Т. М. Рябушкина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2014. – №3 (29). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vremennost-i-substantsionalnost-harakteristiki-soznaniya-ili-osobennosti-refleksii> (дата обращения: 15.10.2017).

155. Савченко Е. В. Диагностика рефлексивных умений на метакогнитивном уровне рефлексивной компетентности / Е. В. Савченко // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – №3 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-refleksivnyh-umeniy-na-metakognitivnom-urovne-refleksivnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 30.09.2018).

156. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – Москва: Республика, 2000. – 639 с.

157. Селевко Г. Н. Энциклопедия образовательных технологий / Г. Н. Селевко. – В 2 т. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. – 2006. – 816 с., Т.2. – 2006. – 816 с.

158. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – Москва: Издательство «София», 2006. – 368 с.

159. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – 224 с.

160. Сластенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Сластенин, В. К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №5. – С. 37-42.

161. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В. И. Слободчиков // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / [под ред. И. С. Ладенко]. – Новосибирск: Наука, 1987. – 238 с.

162. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 400 с.

163. Слободчиков В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 359 с.

164. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

165. Соловова Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: дисс. ... докт. педагог. наук / Е. Н. Соловова. – Москва, 2004. – 432 с.

166. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» – URL: <https://nsportal.ru/>(дата обращения 18.10.2014).

167. Старицына С. Г. Тестовый контроль в современной системе образования / С. Г. Старицына. // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №12. – С. 15-17.

168. Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии – 1983. – № 2. – с. 35-42.

169. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дисс.... докт. педагог. наук / И. А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.

170. Стеценко И. А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов. Монография / И.А. Стеценко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. – 256 с.

171. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников / М. Ступницкая // Школьный психолог. – 2006. – № 7. – С. 20-29.

172. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – Москва: Просвещение, 1988. – 175 с.

173. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – Москва: АСТ, 2002. – 554 с.

174. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистева // Педагогическое образование в России – 2013. – №2. – С. 198-202.

175. Тюко В. В. Умения и навыки в учебной деятельности школьников / В. В. Тюко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск), – 2010. – № 3.– URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/iii/35598> (дата обращения: 06.09.2017).

176. Уман А. И. Рефлексивная структура процесса обучения / А. И. Уман, М. А. Фёдорова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-struktura-protsesssa-obucheniya> (дата обращения: 04.05.2014).

177. Учебно-методический портал УчМет. – URL: <https://www.uchmet.ru/> (дата обращения 18.10.2014).

178. Учительская газета. – URL: <http://www.ug.ru/z-edcommunity> (дата обращения 18.10.2014).

179. Учительский портал. – URL: <http://www.uchportal.ru/> (дата обращения 18.10.2014).

180. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. // URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (дата обращения: 17.04.2014).

181. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // – Москва: Омега – Л, 2014. – 134 с.

182. Фихте И. Г. Сочинения: работы 1792-1801 г.г. / И. Г. Фихте – Москва: Науч-изд. Центр «Ладомир», 1995. – 655 с.

183. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Совершенство, 1998. – 411 с.

184. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – Москва: Просвещение, 1991. – 288 с.

185. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / [под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова]. – Москва: Просвещение, 2009. – 48 с.
186. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.
187. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.
188. Цилицкий В. С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека / В. С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – №22. – С. 913-917. – URL: <https://moluch.ru/archive/102/23136/> (дата обращения: 09.10.2017).
189. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
190. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман; А. Л. Венгер – Москва: ОИРО, 2010. – 432 с.
191. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии – 1989. – №2. – С. 39-46. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892039.htm> (дата обращения: 07.11.2017).
192. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Рефлексия субъекта в структуре деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян // Современные исследования интеллекта и творчества. – Москва: Институт психологии РАН, 2015. – С. 280-300.
193. Шемшурин А. А. Развитие рефлексивных способностей младших подростков: дисс. ... канд. псих. наук / А. А. Шемшурин – Москва, 2005. – 148 с.
194. Шигабетдинова Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия / Г. М. Шигабетдинова // Социология. Психология. Философия. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – №2 (1). – С. 415-422.
195. Шихова Л. Н. Развитие рефлексивных умений учащихся в процессе изучения химии в современной школе: дисс... канд. педагог. наук / Л. Н. Шихова. – Тобольск, 2005 г. – 200 с.

196. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва: Изд-во шк. культ. политики, 1995. – 759 с.
197. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования / Г. П. Щедровицкий – Москва: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.
198. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. / Г. П. Щедровицкий. – Москва: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
199. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 554 с.
200. Энциклопедия психодиагностики. Диагностика детей [под редакцией Д. Я. Райгородского]. – Самара: Бахрах-М. – 2007. – 624 с.
201. Эпова Н. П. Теоретические подходы к исследованию рефлексивного самосознания учащихся / Н. П. Эпова // Вестник ЗабГУ. – 2010. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-refleksivnogo-samosoznaniya-uchaschihsya> (дата обращения: 30.09.2017).
202. Ядровская М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139-143.
203. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
204. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – Москва: Педагогика, 1979. – 144 с.
205. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 2000. – 176 с.
206. Astington J. W. Theory of mind: Self-reflection and social understanding / J. W. Astington, C. Hughes // Oxford Handbook of Developmental Psychology. – New York: Oxford University, 2013. – Vol. 2. – P. 398-424.
207. Bandler R. Reframing: NLP And The Transformation Of Meaning / R. Bandler. – Moab: Real People Press, 1983. – 205 p.
208. Calderhead J. Conceptualizing reflection in teacher development / J. Calderhead, P. Gates. – London: Falmer Press, 1993. – Pp. 1-9.

209. Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessing. – Strasbourg: CUP, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, and Modern Language Division, 2001. – 476 p.

210. Evans R. Researching and Transforming Adult Learning and Communities / R. Evans, E. Kurantowicz, E. Lucio-Villegas. – The Netherlands: Sense Publishers, 2016. – 206 p.

211. Gore J.M. Action research and reflective teaching in pre-service teacher education. / J.M. Gore, K.M. Zeichner // Teaching and Teacher education. – 1991. – Vol.7. – Iss. 2. – Pp. 119-136. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190022H> (дата обращения 16.06.2015).

212. Gore J.M. Reflecting on reflective teaching. / J.M. Gore // Journal of Teacher Education. – 1987. – Vol. 38. – Iss. 2. – Pp. 33-39.

213. Graham C. R. Benefits and challenges of blended learning environments / C. R. Graham, S. Allen, & Ure. // Encyclopedia of information science and technology. - Hershey, PA: Idea Group. – 2005. – Pp. 253-259.

214. Hartman H.J. Teaching metacognitively / H.J. Hartman // Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice. – Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001. – P. 149-169.

215. Hatton N. Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. / N. Hatton, D. Smith // Teaching and Teacher education. – 1995. – Vol. 11.-Iss. 1. – Pp. 33-49.

216. Henke N.R. Reflective teaching / N.R. Henke. – URL: <http://www.disal.com>. – (дата обращения 30.10.2016).

217. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument / P. Kirby, C. Teddlie // Journal of research & development in Education. – 1989. – v. 22. – № 4. – P. 45-50.

218. Korthagen Fred A. J., Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education / A. J. Fred Korthagen. – Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. – 312 p.

219. Lipman M. Thinking in Education / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – Cambridge, 1991. – P. 7-25.

220. Pollard A. Reflective teaching in the Secondary School / Pollard & S. Tann – 2nd ed. – London: Continuum, 1997. – 581 p.

221. Pollard A. Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom / A. Pollard, S. Tann. – London: Continuum International Publishi, 2000. – 396 p.

222. Smith K. The challenges of reflection: students learning from work placements / K. Smith, S. Clegg, E. Lawrence, M. J. Todd // Innovations in Education and Teaching International. – 2007. – 44 (2). – P. 131-141.

223. Van Manen M. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy / M. Van Manen – Albany: State University of New York Press, 1990. – 107 p.

224. Zeichner K. M. Teaching student teachers to reflect / K. M. Zeichner, D. P. Listen. // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57. – Iss. 1. – Pp. 23-48.

Приложение 2

Таблица 1 – Общеучебная характеристика классов, участвующих в эксперименте

шифр группы	количество учащихся			учебные показатели, %					
	всего	из них мальчиков	из них девочек	качество	СОУ	Средний балл	отличники	хорошисты	успевающие
ЭГ-1	29	13	16	58,62	74,3	4,26	0	58,62	41,37
КГ-1	29	18	11	51,72	76,32	4,31	6,9	44,83	48,27
ЭГ-2	27	17	10	25,93	70,8	4,13	0	25,93	74,07
КГ-2	28	13	15	39,29	71,57	4,17	7,14	32,14	60,71
ЭГ-3	29	10	19	55,17	75,48	4,29	6,9	48,28	44,82
КГ-3	29	16	13	55,17	79,12	4,4	17,24	37,93	44,83
ЭГ-4	30	15	15	40	72,73	4,2	3,33	36,67	60
КГ-4	27	13	14	44,44	67,44	4,04	3,7	40,74	55,55
ЭГ-5	27	15	12	48,15	75,66	4,29	3,7	44,44	51,85
КГ-5	29	14	14	48,28	75,84	4,29	3,45	44,83	51,72
ЭГ-6	28	12	16	67,86	79,54	4,42	14,29	53,57	32,14
КГ-6	29	16	13	68,97	78,88	4,4	3,45	65,52	31,04
всего	341	172	168	50,30	74,81	4,27	5,84	44,46	49,70
ЭГ об	170	82	88	49,28	74,75	4,26	4,70	44,58	50,70
КГ об	171	90	80	51,31	74,86	4,27	6,98	44,33	48,69

Приложение 3

Опросник для учителей

Уважаемые коллеги!

Предлагаем вам ответить на ряд вопросов. В табличных вариантах отметьте, пожалуйста, любым знаком подходящую ячейку в предложенной таблице.

1. Считаете ли вы свои знания по проблеме формирования рефлексивных умений учащихся достаточными? _____

2. Отметьте, какие из представленных понятий вам знакомы, оцените глубину своих знаний:

	Глубокие знания (понимаю, о чём речь, знаю технологию формирования, могу использовать в практической деятельности)	Есть общие представления	Где-то встречалось	Впервые слышу
Возрастные особенности формирования рефлексивных умений				
Интеллектуальная рефлексия				
Личностная рефлексия				
Кооперативная рефлексия				
Групповая рефлексия				
Ретроспективная рефлексия				
Перспективная рефлексия				
Алгоритм формирования рефлексивных умений				

3. В случае, когда вы сталкиваетесь с методическими затруднениями в педагогической практике, вы:

А) Делаю по образцу коллег, использую готовые шаблоны, ищу образцы в открытом доступе

Б) Стараюсь разобраться в теоретических основаниях вопроса, чтобы найти решение самостоятельно, используя теоретические материалы (учебники, пособия, периодические издания)

В) обращаюсь к методистам, устраиваюсь на курсы, смотрю вебинары.

Г) Другое (укажите) _____

4. Какие методические интернет-площадки вы используете в своей работе:

	Не использую	Размещаю собственные материалы	Просматриваю материалы коллег	Участвую в вебинарах, прохожу дистанционное обучение (курсы)
Открытый урок (1 сентября)				
Инфоурок				
Мультиурок				
Завуч-инфо				
НС-портал (наша сеть)				
Педагогическая газета				
Педсовет				
Другое (укажите)				

5. Какие материалы для вас представляют больший интерес:

А) Теоретические, разъяснения

Б) Методические рекомендации

В) Готовые разработки, чтоб делать по образцу

Г) Видеоуроки, мастер-классы, курсы

Д) Не нуждаюсь в дополнительной информации

Е) Другое (укажите) _____

6. Применяете ли вы методики для формирования рефлексивных умений учащихся, считаете ли целесообразной эту работу?

А) Да, это способствует самостоятельности и улучшает образовательные результаты детей

Б) Применяю потому, что так надо, на результаты не обращаю внимание

В) Применяю, результат отрицательный

Г) Не применял и не буду

Д) Другое (укажите) _____

7. Приведите пример наиболее используемых вами способов и приёмов формирования рефлексивных умений учащихся.

Приложение 4

Результаты анкетирования учителей по проблеме формирования рефлексивных умений учащихся, в процентах от числа опрошенных

1. Считаете ли вы свои знания по проблеме формирования рефлексивных умений учащихся достаточными? (в % от количества опрошенных)

Да – 86,6 %

Нет – 7,2 %

Затрудняюсь ответить – 9,3 %

2. Отметьте, какие из представленных понятий вам знакомы, оцените глубину своих знаний:

	Глубокие знания (понимаю, о чём речь, знаю технологию формирования, могу использовать в практической деятельности)	Есть общие представления	Где-то встречалось	Впервые слышу
Возрастные особенности формирования рефлексивных умений	9,3	87,6	3,1	0,0
Интеллектуальная рефлексия	5,2	94,8	0,0	0,0
Личностная рефлексия	5,2	94,8	0,0	0,0
Кооперативная рефлексия	35,1	60,8	4,1	0,0
Групповая рефлексия	10,3	89,7	0,0	0,0
Ретроспективная рефлексия	36,1	6,2	28,9	28,9
Перспективная рефлексия	38,1	10,3	30,9	20,6
Алгоритм формирования рефлексивных умений	44,3	47,4	7,2	1,0

3. В случае, когда вы сталкиваетесь с методическими затруднениями в педагогической практике, вы:

А) Делаю по образцу коллег, использую готовые шаблоны, ищу образцы в открытом доступе – 82,5 %

Б) Стараюсь разобраться в теоретических основаниях вопроса, чтобы найти решение самостоятельно, используя теоретические материалы (учебники, пособия, периодические издания) – 2,1 %

В) обращаюсь к методистам, устраиваюсь на курсы, смотрю вебинары – 13,4 %

Г) Другое – 2,1 (делаю так, как кажется наиболее правильным)

4. Какие методические интернет-площадки вы используете в своей работе:

	Не использую	Размещаю собственные материалы	Просматриваю материалы коллег	Участвую в вебинарах, прохожу дистанционное обучение (курсы)
Открытый урок (1 сентября)	2,06	39,18	91,75	24,74
Инфоурок	4,12	12,37	55,67	16,49
Мультиурок	10,31	17,53	49,48	18,56
Завуч-инфо	26,80	0,00	5,15	4,12
НС-портал (наша сеть)	17,53	37,11	28,87	0,00
Педагогическая газета	65,98	7,22	8,25	0,00
Педсовет	78,35	2,06	5,15	0,00
Другое (укажите)	УчМет (изд-во Учитель), Учительская газета	1,03	3,09	32,99

5. Какие материалы для вас представляют больший интерес:

А) Теоретические, разъяснения – 6,2 %

Б) Методические рекомендации – 10,3 %

В) Готовые разработки, шаблоны, образцы – 74,2 %

Г) Видеоуроки, мастер-классы, курсы – 5,2 %

Д) Не нуждаюсь в дополнительной информации – 1,0 %

Е) Другое – 3,1 % (советы коллег, семинары)

6. Применяете ли вы методики для формирования рефлексивных умений учащихся, считаете ли целесообразной эту работу?

А) Да, это способствует самостоятельности и улучшает образовательные результаты детей – 19,6 %

Б) Применяю потому, что это требуют, на результаты не обращал внимание – 27,8 %

В) Применяю, результат отрицательный – 23,7 %

Г) Не применял и не буду – 25,8 %

Д) Другое – 3,1% (ещё не применял, но хочу использовать; не знаю, как это делать)

7. Приведите пример наиболее используемых вами способов и приёмов формирования рефлексивных умений учащихся.

1. Смайлы – 91,8 %
2. Что нового узнали на уроке? – 80,4 %
3. Чего мне удалось достичь? – 49,5 %
4. Самопроверка усвоенного (различные приёмы) – 23,7 %
5. Групповая рефлексия (различные приёмы) – 19,6 %

Приложение 5

Опросник для подростков «5*5»

Часть 1.

Пожалуйста, ответь на вопросы, связанные с твоей образовательной деятельностью, выделив маркером один из вариантов ответа, или написав свой вариант:

1. В конце каждого параграфа любого учебника находятся вопросы для самоконтроля. Насколько часто ты ими пользуешься?:

1. Всегда
2. Часто
3. Иногда
4. Никогда
5. Другое (напиши свой вариант ответа)

2. В каком случае ты это делаешь?

1. Отвечаю, даже если не задано, поскольку это позволяет проверить, насколько усвоен материал
2. Только если знаю, что по ним будут спрашивать на уроке (писать проверочную работу)
3. Только если задано учителем
4. Только когда заставляют родители
5. Другое (написать свой вариант ответа)

3. Какой вариант самостоятельной проверки усвоенного, на твой взгляд, лучше?

1. Вопросы для самоконтроля
2. Тесты с вариантом ответа и ключом для проверки
3. Выполнение заданий различной степени сложности
4. Взаимная проверка с товарищем
5. Другое (написать вариант ответа)

4. Как ты думаешь, мог бы ты (если бы захотел) обучаться сам, без помощи учителя (репетитора)?

1. Я так и делаю
2. Частично: нужна возможность разобрать с учителем то, что непонятно
3. Мог бы с помощью дистанционных курсов, где есть возможность проверки усвоенного
4. Нет, меня нужно направлять и контролировать

5. Другое (напиши свой вариант ответа)

5. Какова твоя успеваемость?

1. Отличник
2. Почти отличник, но с одной четвёркой
3. Хорошист
4. Почти хорошист, но с одной тройкой
5. Троечник

Часть 2. «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (по Г.Н. Казанцевой)

Приложение 6

Таблица 1 – Сводные данные по опроснику «5*5»

Экспериментальные группы

Вопросы	Варианты ответов и результат, %, увеличение интенсивности цвета по мере увеличения значения (шаг = 20%)				
	Всегда	Часто	Иногда	Никогда	Другое
1 В конце каждого параграфа любого учебника находятся вопросы для самоконтроля. Насколько часто ты ими пользуешься?:	7,65%	20,59%	47,65%	24,12%	0,00%
2 В каком случае ты это делаешь?	Отвечаю, даже если не задано, поскольку это позволяет проверить, насколько усвоен материал	Только если знаю, что по ним будут спрашивать на уроке (писать проверочную работу)	Только если задано учителем	Только когда заставляют родители	Другое (<i>если нравится предмет</i>)
	5,88%	52,35%	21,18%	14,71%	5,88%
3 Какой вариант самостоятельной проверки усвоенного, на твой взгляд, лучше?	Вопросы для самоконтроля	Тесты с вариантом ответа и ключом для проверки	Выполнение заданий различной степени сложности	Взаимная проверка с товарищем	Другое (<i>контрольная работа</i>)
	8,24%	57,06%	24,71%	8,24%	1,76%
4 Как ты думаешь, мог бы ты (если бы захотел) обучаться сам, без помощи учителя (репетитора)?	Я так и делаю	Частично: нужна возможность разобрать с учителем то, что непонятно	Мог бы с помощью дистанционных курсов, где есть возможность проверки усвоенного	Нет, меня нужно направлять и контролировать	Другое (<i>мог бы, но не хочу</i>)
	9,41%	22,94%	7,06%	58,82%	1,76%
5 Какова твоя успеваемость?	Отличник	Почти отличник, но с одной четвёркой	Хорошист	Почти хорошист, но с одной тройкой	Троечник
	4,71%	6,47%	38,24%	12,35%	38,24%

Продолжение таблицы 1

Контрольные группы					
Вопросы	Варианты ответов и результат, %, увеличение интенсивности цвета по мере увеличения значения (шаг = 20%)				
	Всегда	Часто	Иногда	Никогда	Другое
1 В конце каждого параграфа любого учебника находятся вопросы для самоконтроля. Насколько часто ты ими пользуешься?:	5,26%	28,07%	46,20%	20,47%	0,00%
	Всегда	Часто	Иногда	Никогда	Другое
2 В каком случае ты это делаешь?	7,60%	47,37%	24,56%	17,54%	2,92%
	Отвечаю, даже если не задано, поскольку это позволяет проверить, насколько усвоен материал	Только если знаю, что по ним будут спрашивать на уроке (писать проверочную работу)	Только если задано учителем	Только когда заставляют родители	Другое (я это не делаю)
3 Какой вариант самостоятельной проверки усвоенного, на твой взгляд, лучше?	10,53%	61,40%	21,64%	5,26%	1,17%
	Вопросы для самоконтроля	Тесты с вариантом ответа и ключом для проверки	Выполнение заданий различной степени сложности	Взаимная проверка с товарищем	Другое (пересказ)
4 Как ты думаешь, мог бы ты (если бы захотел) обучаться сам, без помощи учителя (репетитора)?	12,28%	21,64%	8,19%	57,31%	0,58%
	Я так и делаю	Частично: нужна возможность разобрать с учителем то, что непонятно	Мог бы с помощью дистанционных курсов, где есть возможность проверки усвоенного	Нет, меня нужно направлять и контролировать	Другое (мог бы, но не хочу)
5 Какова твоя успеваемость?	6,43%	5,26%	39,18%	11,70%	37,43%
	Отличник	Почти отличник, но с одной четвёркой	Хорошист	Почти хорошист, но с одной тройкой	Троечник

Приложение 7

Таблица 1 – Среднестатистические результаты первичной диагностики подростков на констатирующем этапе эксперимента

Данные опросника сформированности рефлексивных умений подростков																
ком- по- нен- ты	диагностические методики		шифр группы												среднее значение	
			ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-2	КГ-2	ЭГ-3	КГ-3	ЭГ-4	КГ-4	ЭГ-5	КГ-5	ЭГ-6	КГ-6	ЭГ	КГ
Мотивационно- волевой компо- нент	Многофакторный опросник Кетелла (HSPQ вариант для подростков)	Сила "сверх-Я" (со- вестливость)	5,52	5,58	5,35	5,4	5,56	5,7	5,44	5,23	5,56	5,76	5,73	5,7	5,53	5,56
		Самодостаточность	6,2	6,27	6,01	6,07	6,24	6,4	6,11	5,88	6,24	6,47	6,43	6,4	6,2	6,25
		Самоконтроль	6,68	6,76	6,48	6,54	6,73	6,9	6,59	6,34	6,73	6,98	6,93	6,9	6,69	6,74
Деятельностный компонент	Опросник Д. Эверсон	Самопроверка	5,48	5,53	5,33	5,38	5,51	5,63	5,41	5,44	5,51	5,69	5,66	5,63	5,48	5,55
		Использование стратегий	5,44	5,6	5,01	5,14	5,53	5,89	5,24	5,41	5,53	6,05	5,95	5,89	5,45	5,66
		Планирование дей- ствий	5,48	5,53	5,35	5,39	5,51	5,62	5,42	5,43	5,51	5,68	5,64	5,62	5,48	5,54
Оценочный компо- нент	Методика диагностика самооценки Дембо- Рубинштейн в моди- фикации А.М. Прихожан (для школьников), Методи- ка уровня выраженно- сти и направленности рефлексии М. Гранта	Самооценка	5,41	5,63	4,83	5,01	5,54	6,03	5,14	3,91	5,54	6,25	6,12	6,03	5,43	5,48
		Саморефлексия	5,44	5,54	5,18	5,26	5,5	6	5,32	4,25	5,5	5,81	5,75	5,71	5,45	5,43
		Социорефлексия	5,44	5,58	5,08	5,19	5,53	5,84	5,27	4,11	5,53	5,98	5,9	5,84	5,46	5,42

Продолжение таблицы 1

Данные карты наблюдений за процессом формирования рефлексивных умений подростков																
ком- по- нен- ты	критерии	показатели	шифр группы												среднее значение	
			ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-2	КГ-2	ЭГ-3	КГ-3	ЭГ-4	КГ-4	ЭГ-5	КГ-5	ЭГ-6	КГ-6	ЭГ	КГ
Мотивационно- волевой компонент	Потребность в самосовершенствовании, самореализации и преобладание внутренней мотивации к развитию	Мотивация к осуществлению рефлексии	5,55	5,51	4,8	5,42	5,59	5,74	5,26	5,45	5,59	5,81	5,76	5,74	5,42	5,61
		Волевая регуляция в образовательной ситуации	5,55	5,24	5,38	5,42	5,59	5,75	4,92	5,45	5,59	5,82	5,77	5,75	5,47	5,57
		Умение принимать ответственность за собственные действия	5,56	4,7	5,17	5,4	5,62	5,82	5,37	5,45	5,62	5,91	5,86	5,82	5,53	5,52
Деятельностный компонент	Действия и приёмы	Способность ставить цели и задачи в соответствии с проблемой	5,55	4,9	5,43	5,41	5,6	5,77	5,11	5,45	5,6	5,85	5,8	5,77	5,52	5,52
		Разработка пошаговой стратегии деятельности	5,55	4,51	5,9	5,42	5,59	5,75	5,1	5,45	5,59	5,82	5,78	5,75	5,59	5,45
		Умение осуществлять коррекцию	5,55	4,96	5,22	5,42	5,59	5,76	5,31	5,45	5,59	5,83	5,79	5,76	5,51	5,53
Оценочный компонент	Самооценка	Умение адекватно себя оценивать	5,56	4,57	5,48	5,39	5,62	5,83	5,17	5,45	5,62	5,92	5,87	5,83	5,55	5,5
		Умение определять причины успехов и неудач	5,52	4,91	5,47	5,37	5,57	6,15	4,92	5,45	5,57	5,83	5,78	5,75	5,47	5,58
		Умение оптимально определять своё место в коллективе	5,56	4,24	5,85	5,4	5,61	5,8	5,23	5,44	5,61	5,88	5,83	5,8	5,62	5,43

Приложение 8

Таблица 1 – Место программы формирования рефлексивных умений в образовательном процессе основной школы

	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Этапы обучения в контексте становления рефлексивного самосознания	Адаптация и подготовка к работе в рамках программы	Поэтапная реализация программы формирования рефлексивных умений			Подготовка к ГИА
	Знакомство с классом, анализ актуальной ситуации развития, коррекция умений, приобретённых в начальной школе: навыков групповой работы, самостоятельного оценивания и т.п.	Ориентация на внешние источники и использование коллективных образцов и поведенческих шаблонов	Осмысление и успешная экстраполяция группового и индивидуального опыта на собственное поведение	Самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, положительные достижения и конструктивный анализ возникавших затруднений и способов их преодоления.	Реализация функционала новообразований (сформированных рефлексивных умений)
Превалирующая деятельность	Выстраивание благоприятного психолого-педагогического климата, ознакомление учащихся с предметом, требованиями	<u>Тесты:</u> работа с материалами изд-ва ВАКО: разбираем с учителем на уроке (устные пояснения); тематические зачёты на основе тестов <u>Коллективная работа:</u> Совместная подготовка игр, наглядности, проверочных материалов, в т.ч. с использованием технических средств	<u>Тесты:</u> работаем дома с материалами ВАКО и дополняем своими заданиями для включения в тематические зачёты <u>Групповая работа:</u> Работа в микрогруппах; делегирование ответственности за групповую задачу	<u>Тесты:</u> дополнительно к материалам ВАКО, выбираем соответствующие задания из базы ФИПИ, пишем к ним пояснения, создаём общую базу для подготовки к тематическим зачётам	Самостоятельная работа с базами ФИПИ, подбор и критический анализ материалов для подготовки (в том числе и в составе самостоятельно организованной микрогруппы)

Продолжение таблицы 1

	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Превалирующая деятельность	учителя и системой контроля знаний, формирование метапредметных УУД			<u>Индивидуальная работа:</u> Самостоятельный поиск заданий, разработка пояснительных материалов для подготовки, помощь отстающим и т.п.	
		Проектно-исследовательская деятельность вне предмета (как коллективная, так и индивидуальная, по желанию), серия внеурочных мероприятий (классных часов) по оптимизации собственного личного времени, целеполаганию, мотивации и т.п., тренинги личностного роста			
Направленность рефлексивной деятельности	Внешняя, совместно с учителем	Внешняя, совместно с учителем (тесты) и в составе коллектива	Внешняя и внутренняя групповая: рефлексивное взаимодействие	Рефлексивное взаимодействие и внутренняя индивидуальная	Внутренняя индивидуальная
Предполагаемый итог (сформировавшаяся рефлексия)	Сравнивающая рефлексия (<i>умение осознать степень своего соответствия внешним критериям на основе соотнесения себя с другими</i>) в предметном мире, полагающая (<i>формирование обобщённых</i>	Определяющая рефлексия (<i>определение границ собственных возможностей и соотнесение их с другими, оценка собственной результативности и способностей</i>), в предметном мире, сравнивающая в отношениях с другими	Определяющая рефлексия в предметном мире, определяющая в отношениях с другими	Синтезирующая рефлексия (<i>выстраивание поведенческих стратегий во временной перспективе</i>) в предметном мире, определяющая в отношениях с другими	Синтезирующая рефлексия в предметном мире, определяющая в отношениях с другими

Продолжение таблицы 1

	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
	<i>представлений выделение собственной самости (Я и не-Я) в отношениях с другими</i>				
Приобретённые умения (согласно механизму рефлексии)	Способность к рефлексии, обособление внутри совместной деятельности	Осознание себя в образовательном процессе, выделение существенных и второстепенных моментов деятельности, формирование саморефлексии	Определение границ своих знаний, понимание причин успехов и неудач, постановка целей и разработка пошаговой стратегии достижения успеха	Самостоятельное выстраивание, осуществление и коррекция познавательных стратегий, достижение стабильной успешности в решении образовательных задач	Рефлексивная самостоятельность в познавательной деятельности, умение работать в команде