

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование
профиль Начальное образование и информатика
очной формы обучения, группы 02021303
Уколовой Анастасии Владимировны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Иващенко Е.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии	7
1.1. Сущность рефлексивных умений	7
1.2. Особенности формирования рефлексивных умений у младших школьников	15
1.3. Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.....	22
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии	30
2.1. Опыт педагогов-практиков по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.....	30
2.2. Диагностика уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников.....	37
2.3. Проектирование экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.....	44
Заключение	53
Библиографический список	55
Приложение	60

ВВЕДЕНИЕ

Обновление содержания образования – одна из главных задач современного общего образования в России. Наряду с сообщением ученикам предметных знаний ставится вопрос о формировании универсальных способов мышления и деятельности учащихся, что позволило бы выпускникам школ быть успешными в самоопределении, легче находить себя в профессиональной сфере и целенаправленно строить жизненные планы.

Особое внимание необходимо уделять формированию у учащихся рефлексивных умений. В процессе обучения весьма важно не столько научиться получать и усваивать готовые знания, сколько самому находить пути решения проблемных задач. В учебном процессе должны предусматриваться место, время и специально организованные процедуры по формированию таких умений. Сейчас главной задачей учащегося является усвоение нового предметного материала, нет задачи на саморазвитие (Хуторской, 2017). К своим навыкам ребенок обращается стихийно, чаще всего в проблемных ситуациях, а оказавшись один на один с проблемой, не всегда решает ее продуктивно. Он один часто не видит всех своих ресурсов, а порой «приписывает» себе то, чего на самом деле нет. Рефлексия для ученика не является средством освоения содержания образования в настоящее время, потому что не дана ему как инструмент.

Ребенок нуждается в рефлексивных умениях не только для успешного учения. Практически в любой жизненной ситуации успешность нашего действия во многом (если не в основном) связана с умением понимать ситуацию взаимодействия и себя в ней. Этим умением обуславливаются как эффективность профессиональной деятельности человека, так и его личные взаимоотношения. Поэтому уровень развития рефлексивных умений существенно определяет качество нашей повседневной, личной жизни.

Через рефлексию происходит осознание приобретаемого умения. Она выступает связующим звеном между концептуальным знанием и личным опытом человека. Рефлексия позволяет размышлять над ходом и результатом собственной деятельности, что и делает возможным освоение новых знаний и умений.

В основе формирования рефлексивных умений лежат следующие теоретические и методологические разработки отечественных авторов:

– субъектно-деятельностный подход к процессу становления субъекта в учебной деятельности (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков);

– теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

– культурно-историческая теория происхождения психики, теория интериоризации и перехода совместных действий во внутренний план, коллективно распределенная деятельность (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Рубцов, Е.С. Федосеева, Г.А. Цукерман);

– системно-деятельностная методология и исследования по проблемам рефлексии (Н.Г. Алексеев, С.В. Кондратьева, И.Н. Семенов, Т.Ф. Ушева, Г.П. Щедровицкий).

При соответствующем содержательном и методическом наполнении предмет технология может стать опорным для формирования системы универсальных учебных действий в начальной школе. Технология создает благоприятные условия для формирования важнейших составляющих учебной деятельности – планирование, преобразование, оценки продукта, умения распознавать и ставить задачи, возникающие в контексте практической ситуации.

Анализ педагогической литературы показал, что вопрос формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии недостаточно изучен. Возникает противоречие между необходимостью формирования рефлексивных умений школьников и недостаточной разработанностью методических рекомендаций для учителя.

На основании вышеизложенного была сформулирована **проблема исследования**: каковы педагогические условия эффективного формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии. Решение данной проблемы является **целью** нашего исследования.

Объект исследования: процесс формирования рефлексивных умений у младших школьников.

Предмет: педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.

Гипотеза: формирование рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии будет эффективным, если:

- используются различные методы и приемы рефлексии с учетом изучаемого на уроке материала;
- учащиеся включаются в рефлексивный процесс на различных этапах урока.

Задачи исследования:

1. Изучить сущность рефлексивных умений и особенности их формирования.
2. Выявить педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.
3. Провести диагностику уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников.
4. Спроектировать работу по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.

Методы исследования:

- 1) теоретические: изучение педагогической, психологической и методической литературы;
- 2) эмпирические: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование;
- 3) методы математической обработки данных.

Экспериментальная база исследования: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №20» г. Белгорода, 3 «А» класс.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в ходе выступлений на научно-методической конференции по итогам НИРС в рамках Научной сессии НИУ «БелГУ» – 2018 на заседании секции «Вопросы обучения и воспитания младших школьников в преподавании предметных дисциплин» (17 апреля 2018 г., Белгород) с докладом по теме исследования; в публикациях статей в сборниках научных трудов по материалам Российской конференции «Традиции и инновации в начальном образовании» (12 апреля 2018 г., Елец) и Российской студенческой научной конференции «Ребенок в языковом и образовательном пространстве» (26-27 апреля 2018, г. Елец).

Структура выпускной квалификационной работы определялась логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя: введение, две главы, заключение, библиографический список и приложение.

Во введении отражена актуальность выбранной темы исследования, научный аппарат исследования, задачи, методы, а также база исследования.

В первой главе рассматриваются рефлексивные умения, особенности формирования рефлексивных умений у младших школьников и характеризуются педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.

Во второй главе представлен опыт педагогов-практиков по формированию рефлексивных умений, диагностика уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников, а также проектирование экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

Библиографический список состоит из 53 источников.

Приложение включает в себя диагностический инструментарий, конспекты уроков технологии.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

1.1. Сущность рефлексивных умений

Явление рефлексии в истории гуманитарной мысли осознавалось давно. За ним укрепилось понимание уже не географическое, а психологическое, связанное с размышлением, самонаблюдением, самопознанием. Мыслители разных эпох пытались обратиться к этой способности человека, говоря о:

- мышлению над мышлением (Аристотель);
- самопознанию (Сократ и Платон);
- достоверности знания (Августин);
- пониманию внутреннего слова (Ф. Аквинский);
- рациональности сознания (Р. Декарт).

В VIII веке обсуждаемое слово в науке того времени использовалось в сочетании «рефлексия света».

Впервые понятие рефлексии, схожее с современным его пониманием (осознание опыта), было введено Дж. Локком, который довольно образно пытался описать это явление: «представим себе, что в голове человека сидит другой маленький человек, который наблюдает и фиксирует, что делает большой человек» (Локк, 1985, 73). Вот эти наблюдения он и называет рефлексией.

Развитие представлений о рефлексии, переход от созерцательной к деятельностной ее трактовке связаны с идеями Г.В.Ф. Гегеля и И.Г. Фихте. «Рефлексия начала пониматься как особый вид субъектной активности, всеобщей для всех субъектов деятельности. Этот сдвиг от позиции наблюдения к позиции деятеля, а фактически преобразователя, привел совсем к иному пониманию места, роли и функций рефлексии» (Алексеев, 2002, 90).

«Рефлексия – не только продукт сознания, но также форма его существования, важнейшее его условие, а, строго говоря, один из его основных механизмов» (Карпов, 2004, 3). В этой круговерти актов сознания сложно уловить сам ход рефлексии, отделить его от мышления, вывести его на уровень понимания мышления. «Каждый акт рефлексии – это акт осмысления, понимания» (Лекторский, 1983, 5).

В настоящее время складываются традиции исследования рефлексивных процессов в отдельных областях психологии. Рефлексия рассматривается в рамках подходов к исследованию сознания, мышления, творчества, общения, личности.

Рефлексия в сфере мышления есть проявление высокого уровня развития мыслительных процессов (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов); фактор продуктивности мыслительной деятельности (Я.А. Пономарев); помогает «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, «снять» содержание и, в случае необходимости, внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения (Кулюткин, 1979).

Отечественные исследователи И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов показали, что «рефлексия активно используется не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая в качестве объяснительного принципа для ряда дисциплин» (Семенов, 1992, 31).

Рефлексию также рассматривают как «новообразование в процессе развития личности учащегося, которое как система включает интроспекцию (самонаблюдение), самокритику и желание стать лучше» (Пидкасистый, 1998, 12).

В педагогических трудах представлена следующая формулировка понятия «рефлексия – это построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживания, припоминания и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки» (Сластенин, 2013, 352).

Анализируя современное образование, А.С. Обухов утверждает, что «для осознания собственной деятельности с целью ее дальнейшего развития и усовершенствования, для углубленного понимания мира, других, себя в этом мире ключевой способностью становится рефлексия. Рефлексия – это способность, которая может развиваться исключительно благодаря деятельности самого субъекта и только самим субъектом» (Обухов, 2005, 29).

Рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. Субъект может не только делать, но и знать, как он это делает.

Ученый И.Н. Семенов выделяет два вида рефлексии:

- «онтологическую», или способность пребывать в логике держания знания;
- «психологическую», обращенную к субъекту как источнику знаний, могущему поступать либо в логике содержания знаний, либо в логике своего состояния (Семенов, 2000).

Об онтологической рефлексии много говорилось и говорится в рамках методологии (Н.Г. Алексеев, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий и др.). Мы так или иначе постоянно обращаемся к этой рефлексии. Но сделаем небольшую остановку, акцентировав внимание на психологической рефлексии, чтобы показать ее значение для развития личности.

Психологическая рефлексия связана с деятельностью самопознания, раскрывающей специфику духовного мира человека, осмысления или переосмысления собственного опыта, знаний о себе, оценок, мнений, отношений и т.д. Такая рефлексия подразумевает самостоятельное рассмотрение и отношение субъекта к себе и своей деятельности в соотношении с собой же, с другими, с миром. Психологическая рефлексия связана с необходимостью изменения собственного Я и/или своей деятельности (поступков) в кризисных и проблемных ситуациях. Это особенно актуализируется в ситуации обнаружения расхождений в сложившихся представлениях, нормах, ценностях. Благодаря рефлексии

человек осознает необходимость что-то менять в себе, в системе отношений, способе действий.

Исходя из функций рефлексии, Н.Н. Логвина выделяет следующие ее виды:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия деятельности;
- рефлексия содержания учебного материала (Логвина, 2015).

Анализируя рефлексиию как центральный феномен человеческой субъективности, В.И. Слободчиков выделяет внешнюю (отношение человека к процессам и явлениям объективного мира – к миру, к другим людям, самому себе) и внутреннюю (эмоциональное отношение, направленное на установление соответствия между бытием и сознанием, позволяющее отслеживать, наблюдать, осуществлять саморегуляцию) рефлексиию (Слободчиков, 1987).

В зависимости от функциональной обращенности рефлексивных процессов значимо выделять три вида рефлексии: ситуативная, ретроспективная, перспективная.

Ситуативная рефлексия, обеспечивающая непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов и анализ происходящего. Данная рефлексия включает способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

Ретроспективная рефлексия, позволяющая проанализировать выполненную ранее деятельность и произошедшие события – все то, что имело место в прошлом. Рефлексия в данном случае затрагивает предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности ее отдельных этапов, уже находящихся в прошлом. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок с целью избегания их повторения.

Перспективная рефлексия, размышления о предстоящей деятельности, идеальные представления о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов (Карпов, 2004).

В своих научных работах Т.Ф. Ушева выделяет функции рефлексии:

– понимание человеком своего внутреннего мира, своего состояния и деятельности;

– функция выделения, анализа собственных действий, их соотнесение с предметной ситуацией, прогнозирование развития ситуации рассматриваются в интеллектуальном аспекте;

– функция определения межличностного восприятия и осознания действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению;

– «выход» с объекта во внешнюю позицию по отношению к деятельности, согласование деятельностных позиций и совместных действий субъектов в коллективной деятельности (Ушева, 2011).

Учитывая вышесказанное, акцент в обсуждении вопроса развития рефлексии у школьников делается на определении условий, необходимых для проявления рефлексивной способности и формирования рефлексивных умений.

Умение – это освоенный учащимися способ выполнения действий на основе знаний о том, как действовать, и осознание условий, при которых эти действия приведут к достижению соответствующей цели. Рефлексивные умения как «освоенные учащимися способы выполнения рефлексивных действий на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии собственной деятельности» рассматривают Л.В. Бондаренко и Т.Ф. Ушева (Ушева, 2011, 23).

«Рефлексивные умения – это умения занимать позицию наблюдателя со стороны, отходить от деятельности и анализировать трудности организации «извне», понимать и оценивать участников, креативно

регулировать свою деятельность и моделировать новую» (Шорина, 2014, 93). Они позволяют человеку осуществлять поиск причины затруднений. Рефлексируемым осознаётся степень соответствия используемых средств поставленной психолого-педагогической задаче. Происходит формирование критического отношения к собственным средствам, условиям задачи, расширение круга средств, выдвижение гипотезы, выбор интуитивного решения. В дальнейшем происходит логическое обоснование и реализация решения (Красовский, 2012).

По мнению Ю.И. Антонова, рефлексивные умения – это «умения осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности» (Антонов, 2013, 26).

В педагогическом процессе рефлексивные умения позволяют его субъектам организовывать и фиксировать результат состояния развития, саморазвития, а также причин положительной либо отрицательной динамики такого процесса.

В структуру рефлексии входят четыре аспекта, в зависимости от той функции, которую она реализовывает:

- кооперативный, предполагающий опору на рефлексивную антиципацию;
- коммуникативный, проявляющийся путем размышления за другое лицо;
- личностный, выражающийся в способности человека строить новые образы себя в результате общения и активной совместной деятельности;
- интеллектуальный, проявляющийся в способности соотносить с предметной ситуацией собственные действия (Ушева, 2011).

К личностному аспекту рефлексии относят:

- умение анализировать себя, адекватное самовосприятие;
- умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки;

– понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития.

К интеллектуальному аспекту относят:

- определение основания деятельности;
- оценка собственной позиции;
- умение прогнозировать последующий ход действий;
- умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана.

В коммуникативном аспекте выделяют:

- умение «вставать на место другого»;
- понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия;
- анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях.

К кооперативному аспекту относят:

- самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную ситуацию;
- умение принимать ответственность за происходящее в группе;
- умение осуществлять пошаговую организацию деятельности;
- умение соотносить результаты с целью деятельности (Ушева, 2011).

Согласно теории Л.С. Выготского и его последователей, процессы обучения и воспитания непосредственно развивают человека не сами по себе, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте – игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте – учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность (Выготский, 2005).

В процессе общения каждый ребенок осуществляет учебную деятельность – выполняет учебные действия на материале учебного

предмета, взаимодействуя с другими учащимися. В ходе психологического процесса интериоризации («сращивания») внешние предметные действия превращаются во внутренние, когнитивные (мышление, память, восприятие).

Рефлексия не становится психологическим новообразованием спонтанно. Как и любое психическое новообразование, она развивается сначала в совместной, коллективно распределенной деятельности, а потом становится внутренним действием сознания. Это означает, что для развития ребенка необходимо организовать его активное участие в совместной деятельности, то есть обеспечить его включенность в деятельность. При пассивном восприятии учебного материала развития не происходит. Именно собственное действие ребенка может стать основой формирования в будущем его способностей. Значит, педагогическая задача по формированию рефлексивных умений состоит в организации условий, провоцирующих детское действие.

Таким образом, понятие «рефлексия» изучают различные науки, такие как психология, философия, педагогика и др. Рефлексивные умения – это умения занимать позицию наблюдателя со стороны, отходить от деятельности и анализировать трудности организации «извне», понимать и оценивать участников, креативно регулировать свою деятельность и моделировать новую; умения, позволяющие осуществлять поиск причины затруднений. Рефлексию можно классифицировать по четырем аспектам, в зависимости от реализуемой функции: коммуникативную, кооперативную, интеллектуальную, личностную. В свою очередь в этих аспектах выделяются различные рефлексивные умения. Основываясь на этом, рефлексивные умения следует рассматривать как освоенные учащимися способы выполнения рефлексивных действий на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии собственной деятельности.

1.2. Особенности формирования рефлексивных умений у младших школьников

Отличительная особенность нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования – его ориентация на результаты образования, причем последние рассматриваются на основе системно-деятельностного подхода к образованию. Применительно к учебному процессу это означает, что на всех этапах (от планирования до итогового контроля) учебный процесс должен ориентироваться на развитие личности учащихся на основе овладения ими обобщенными способами деятельности.

Достижение планируемых результатов (в частности, развитые рефлексивные умения) не происходит автоматически. Необходима специальная организация учебного процесса, совместной учебной деятельности, учебного материала, учебной среды. Требуется создание условий для получения определенного результата, в частности для становления рефлексивной способности.

Системно-деятельностный подход демонстрирует изменение представлений о содержании образования. Оно включает не только традиционную ЗУНовскую составляющую, отражающую систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и «деятельностную» составляющую, отражающую представления о структуре совместной и индивидуальной учебной деятельности и об основных формах организации учебного процесса (Эльконин, 2000).

Требованиям системно-деятельностного подхода отвечает учебный процесс с использованием коллективных учебных занятий. На таких занятиях создаются условия, необходимые для реализации нового содержания образования и для формирования у учащихся универсальных способов деятельности, в том числе и рефлексивных умений.

Одна из фундаментальных задач нового стандарта – развитие универсальных учебных умений, важнейшими из которых являются рефлексивные умения.

На основании периодизации психического развития ребенка, общая схема которой была разработана Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным, каждый этап развития выделяется в соответствии с типом ведущей деятельности. «Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» (Эльконин, 2000, 36).

По мнению Д.Б. Эльконина, «усвоение представляет собой всеобщую форму, в которой происходит процесс психического развития ребенка. Общая особенность процесса усвоения – характеристика его как аналитико-синтетической деятельности, но на каждом этапе развития ребенка усвоение имеет и свои специфические особенности, которые определяются двумя моментами, во-первых, содержанием усваиваемого и, во-вторых, тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения» (Эльконин, 2000, 49). При переходе к школьному обучению усвоение принимает новую форму – форму учебной деятельности, которая считается ведущей в младшем школьном возрасте.

У детей, приходящих в 1 класс, целостной структуры учебной деятельности еще нет. В благоприятных условиях она развивается в течение нескольких лет школьной жизни, особенно интенсивно в начальных классах.

В процессе обучения качественно изменяются все сферы личности. Развитие мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Мышление отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет

связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии не даны. На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития. Отличие мышления от других психологических процессов состоит прежде всего в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которые в целях ее решения нужно решать активным изменением условий.

Если в начале обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Мышление нацеливается на раскрытие закономерностей происхождения и развития предметов. Так формируется теоретическое мышление, которое позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения.

Теоретическое мышление – развернутый в пространстве и времени процесс воспроизводства законов и принципов объективного существования предметов, поиск и раскрытие условий их происхождения. Это – обобщенный способ действия. Оно, по мнению В.В. Давыдова, включает в себя следующие компоненты: содержательный анализ, планирование, рефлексию (Давыдов, 1996).

Содержательный анализ направлен на поиск и выделение в целостном предмете основного и генетически исходного отношения. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы потенциально возможных действий, соответствующих главным условиям задачи. Содержательная рефлексия связана с поиском и рассмотрением человеком существенных оснований собственных действий. Содержательная рефлексия позволяет человеку мысленно видеть самого себя, как бы со стороны

анализировать свои действия, ориентируясь на общие и существенные условия его выполнения.

Большинство исследований рефлексии и механизмов ее формирования в младшем школьном возрасте были посвящены именно возможности развития содержательной рефлексии. Одним из первых исследователей этой проблемы стал А.З. Зак, а разработанная им методика остается наиболее распространенной и общепринятой методикой изучения рефлексии младших школьников. В экспериментах А.З. Зака детям предлагалось решить несколько серий заданий, по 3 задания в каждой. Задания в серии отличались как по внешним, формальным качествам, например, размеру и количеству фигур, цвету, а также отличались по способу решения этой задачи. Если ребенок при ответе на вопрос «Одинаковы ли эти задачи? Какие задачи похожи, а какая отличается от других?» ориентируется на внешние качества, то это говорит лишь о наличии внешней рефлексии. В другом случае, когда фиксируется различие задач по способам решения, то мы говорим о наличии содержательной рефлексии (Зак, 1984).

Все эти мыслительные действия взаимосвязаны. Планирование тесно связано с анализом и рефлексией, а анализ опирается на рефлексю. Их выполнение позволяет строить содержательные абстракции и обобщения.

В развитии мышления младших школьников психологи выделяют две основные стадии. На первой стадии (1-2 классы) их мышление во многом похоже на мышление дошкольников: анализ учебного материала производится по преимуществу в наглядно-действенном и наглядно-образном плане. Дети судят о предметах и явлениях по их внешним отдельным признакам, односторонне, поверхностно. Умозаключения их опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Обобщения и понятия этой стадии сильно зависят от внешних характеристик предметов и фиксируют те свойства, которые лежат на поверхности. Например, один и тот же предлог

«на» выделяется второклассниками успешнее в тех случаях, когда его значение конкретно (выражает отношение между наглядными предметами – «яблоки на столе»), чем когда его значение более абстрактно («на днях», «на память»). Именно поэтому так важен в начальной школе принцип наглядности. Давая возможность детям расширять сферу конкретных проявлений понятий, учитель облегчает выделение существенного общего и обозначение его соответствующим словом. Основным критерием полноценного обобщения является умение ребенка привести собственный пример, соответствующий полученным знаниям (Давыдов, 1996).

К 3 классу мышление переходит в качественно новую, вторую стадию, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. К 3 классу дети овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться формально-логическое мышление.

В начальной школе большое внимание уделяется формированию научных понятий. Выделяют предметные понятия (знания общих и существенных признаков и свойств предметов – птицы, животные, фрукты, мебель и т.п.) и понятия отношений (знания, отражающие связи и отношения объективных вещей и явлений – величина, эволюция и т.п.).

Возникновение и развитие содержательных мыслительных действий связано с тем, что ребенок в процессе обучения сталкивается с принципиально новым для него типом знания – научным понятием. За каждым понятием скрыто особое действие или система таких действий, без выявления которого нельзя раскрыть механизм возникновения и функционирования данного понятия.

Формирование научно-теоретических понятий происходит посредством выполнения учащимися учебной деятельности. В младшем

школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов деятельности.

Чтобы у учащихся развивалась полноценная учебная деятельность и теоретическое мышление, они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении ребенок ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в дальнейшем не представляют для него особых трудностей (Давыдов, 1996).

В связи с относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память. Дети лучше сохраняют в памяти конкретные сведения, лица, предметы, факты, чем определения и объяснения. Они часто заучивают дословно. Это объясняется тем, что механическая память у них развита хорошо, и младший школьник еще не знает, что надо запомнить дословно, а что в общих чертах. Они не умеют организовывать смысловое запоминание: не умеют разбивать материал на смысловые группы, выделять опорные пункты, составлять логический план.

Под влиянием обучения память у детей развивается в двух направлениях:

- усиливается роль и увеличивается удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания;
- формируется возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления: запоминание, воспроизведение, припоминание.

Восприятие у детей имеет свои особенности. Этот процесс часто ограничивается только узнаванием и последующим названием предмета. В возрасте 6-7 лет, когда начинается обучение, они еще не способны к тщательному и детальному рассматриванию предмета. Восприятие у учащихся недостаточно дифференцированно (путают 9 и 6, з и э).

Если для дошкольников характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста появляется синтезирующее восприятие (Карпов, 2004).

У младшего школьного возраста (7 лет) преобладает непроизвольное внимание, физиологической основой которого является ориентировочный рефлекс. Ребенок не может в достаточной степени управлять своим вниманием. Это связано с тем, что преобладает наглядно-образный характер мыслительной деятельности. Развитие произвольного внимания связано с развитием ответственного отношения к учению и с формированием самой учебной деятельности.

У детей младшего школьного возраста формируется способность к саморегуляции. На данном этапе такие качества, как произвольность и способность к саморегуляции, рефлексия проходят только начальный этап формирования. Затем они усложняются и закрепляются. Сначала эти качества распространяются только на ситуации, которые связаны с учебной, а затем и на другие сферы деятельности.

К моменту перехода из начальной школы в среднее звено изменяется отношение к учебе. Сначала формируется интерес к самому процессу учебной деятельности, затем интерес к результату своего труда. После формируется интерес к содержанию учебной деятельности, потребность приобретать знания. Это связано с переживанием чувства удовлетворения от своих достижений. А стимулирует это чувство одобрение учителя, взрослого, подчеркивание успеха, продвижения вперед.

В младшем школьном возрасте происходит осознание личного отношения к миру. Сначала этот фактор затрагивает учебную сферу как более знакомую детям. Переход в среднее звено стимулирует этот процесс, но не все дети готовы к нему. В результате может сформироваться «мотивационный вакуум», который характеризуется тем, что прежние представления уже не устраивают детей, а новые еще не сформировались (Карпов, 2004).

Таким образом, рефлексивная способность у детей, до того как она становится индивидуальной способностью, первоначально разворачивается в совместной деятельности ребенка и учителя, сначала учитель демонстрирует все рефлексивные операции (указывая последовательность действий), потом, при неудачном решении ребенком задачи, взрослый является инициатором рассмотрения оснований собственных действий, далее, когда ребенок самостоятельно справляется с осуществлением этой функции, взрослый помогает обнаружить и зафиксировать разрыв в содержании, а также привлечь недостающие для решения задачи ресурсы и перенести продукт рефлексивной деятельности непосредственно в решаемую задачу. Помимо этого, учитель демонстрирует и передает ребенку критерии оценки и контроля правильности результата действия, которые в дальнейшем позволяют ребенку оценивать и проверять себя и другого.

1.3. Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии

Уроки технологии уникальны и исключительно важны для общего развития младших школьников. При соответствующем содержательном и методическом наполнении этот предмет может стать опорным для формирования системы универсальных учебных действий в начальной школе. Технология создает благоприятные условия для формирования важнейших составляющих учебной деятельности – планирование, преобразование, оценки продукта, умения распознавать и ставить задачи, возникающие в контексте практической ситуации, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата (продукта) и т.д. (Коньшева, 2007).

Преимущества предмета «Технология» по сравнению с остальными определяются:

– возможностью действовать не только в плане представления, но и в реальном материальном плане, совершать наглядно видимые преобразования;

– возможностью организации совместной продуктивной деятельности и формирования коммуникативных действий, а также навыков работы в группе (Как проектировать..., 2011).

Выполнение заданий позволяет систематически практиковать работу в парах и микрогруппах, стимулируя выработку умения совместно планировать, договариваться и распределять функции в ходе выполнения задания, осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль.

На основе изучения психолого-педагогической и методической литературы нами были изучены педагогические условия формирования рефлексивных умений младших школьников на уроках технологии.

В своей статье Т.Ф. Ушева считает, что для создания условий рефлексивного развития школьников учитель должен помнить основные и необходимые требования к процессу формирования рефлексивных умений:

– рефлексия индивидуальна, поэтому необходим индивидуальный подход к каждому;

– рефлексия диалогична по своей природе, поэтому необходима организация учебного диалога в процессе обучения;

– рефлексия деятельностна по сути, поэтому предполагает субъектность, т.е. активность, ответственность;

– рефлексия разномасштабна, поэтому необходима смена позиций и разный взгляд на свою деятельность. Нужно дать возможность ребенку не только учиться и быть в позиции ученика, но и возможность учить другого – быть в позиции учителя (Ушева, 2015).

По мнению Т.Ф. Ушевой, учителю необходимо понимать высказывания учащегося, анализировать, направлена его речь на себя или на других. Если ученик четко обозначает цели, определяет пошаговость ее действий, выделяет результат, говорит о ситуации объективно,

проговаривает, что он сам будет дальше делать, то это процесс рефлексии. А если учащийся проговаривает, что должно произойти для изменения ситуации, говорит в целом о прошедшей деятельности, то это процесс анализа или оценки (Ушева, 2015).

Учитель должен научиться выявлять знания ученика о собственных возможностях и ограничениях, о собственном знании и незнании, т.е. развивать способность школьников видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной; способность анализировать собственные действия (Цукерман, 1999).

Формированию адекватной рефлексивной самооценки младших школьников в образовательном процессе способствуют:

- предъявление требований, адекватных уровню саморазвития, самовоспитания и уже сложившейся самооценки школьника, т.е. требования должны соответствовать личностной программе развития;

- организация учителем индивидуальной и совместной деятельности, которая предполагает значимость общего дела и каждого участника в отдельности;

- опора при организации процесса оценивания на рефлексивный подход, т.е. учащиеся должны уметь анализировать собственное продвижение и делать выводы;

- вовлечение в процесс оценивания всех участников образовательного процесса (учеников, учителей, сверстников и родителей);

- помощь в нахождении учащимися различных коммуникативных точек опоры для дальнейшего развития (Витушкина, 2014).

В своих работах Г.Ю. Моисеева утверждает, что портфель достижений является современной формой оценивания, которая помогает развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности, формировать умение учиться, т.е. ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность (Моисеева, 2013).

Так, например, в разделе «Мое творчество» ученик помещает работы или их фотографии, выполняет рефлексию своей творческой деятельности, отвечая на вопросы:

- Как менялись мои чувства и настроения во время творческой работы?
- Лучше всего у меня получилось ... Этого я достиг благодаря...
- Труднее всего было... Эти трудности я преодолевал так...
- Замечания и предложения на будущее...

Данную точку зрения разделяет и Н.М. Конышева. Она считает, что «оценка достижения планируемых результатов по технологии будет наиболее информативной, если она осуществляется на основе, так называемой, накопительной оценки (например, в форме портфолио), которая может дополняться оценкой за выполнение специальной проверочной работы» (Конышева, 2009, 55).

В ходе выполнения работы над портфелем достижений неизбежно проходит осмысление учеником своих достижений, формирование личностного отношения к полученным результатам и осознание своих ошибок и возможностей (Моисеева, 2013).

По мнению З.А. Кокаревой, формирование у младших школьников рефлексивных умений – достаточно сложная проблема. Учителю необходимо технологично проектировать урок, диагностично формулировать цели и задачи, использовать разнообразные методические приемы, способствующие удержанию цели деятельности, а также грамотно продумывать учебные ситуации для организации рефлексии. Процесс формирования рефлексивных умений обучающимися может сопровождаться внутренним мониторингом, проводимым учителем как в конце каждого урока, так и по итогам изучения разделов или крупных тем. В конце урока учащимся могут быть заданы вопросы на проверку степени удержания цели, понимания задач, которые привели к достижению цели, осмыслению степени достижения результата. Вопросы могут быть заданы в письменном или устном виде, в форме опроса. Систематическое использование рефлексии позволяет успешно

формировать рефлексивные умения: способность удерживать цели деятельности, понимать ее смысл, оценивать свой результат, выяснять причины успеха или неудачи (Кокарева, 2014).

Особое место в формировании рефлексивных умений занимают субъект-субъектные отношения. Они позволяют, с одной стороны, раскрепостить ученика, снять с него социальный барьер, тем самым возникает самостоятельность в выборе целей и средств обучения, а с другой стороны – учащийся берет ответственность за свои действия перед учителем или другими учениками (Ушева, 2015).

Это же мнение разделяет Л.И. Бурова, которая в свою очередь ставит акцент на приемы обучения учащихся различать цели и задачи урока. Она пишет в своей статье, что основной прием заключается в выделении учителем доминантной цели урока (как правило, она включает обучающий и развивающий аспекты урока) и дифференциации ее на задачи. Понятие цели урока разъясняется учащимся так: «Цель – это то, что мы узнаем, откроем, выясним, чему научимся. Задачи – это шаги по достижению поставленной цели всего урока, они представляют план действий по ее достижению» (Бурова, 2013, 64).

На протяжении всего урока учитель должен создавать ситуации, в которых обязательно есть включение каждого учащегося в коллективную рефлексию, проводимую опытным педагогом или учащимся, владеющим приемами организации рефлексии и самостоятельное проведение рефлексии каждым учащимся.

По мнению Е.Б. Мамонтовой, важно включать учащихся в групповую или парную работу. В условиях учебного диалога появляется возможность для формирования у учеников умения встать на место другого, понять причины действий другого человека (в процессе взаимодействия), адекватно воспринять себя и принять ответственность. Учитель тогда готов вступить в диалог и помочь, когда школьник сам запросит недостающую информацию. А это требует от ученика осознания, почему он не смог

справиться с задачей. Ему необходимо выделить в задании условия и сказать, какая именно помощь ему нужна (Мамонтова, 2011).

Анализ изученной литературы показал, что рефлексивные умения можно формировать на различных этапах урока.

По мнению Н.Н. Логвиной, существуют следующие виды рефлексии:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия деятельности;
- рефлексия содержания учебного материала (Логвина, 2015).

Для рефлексии настроения и эмоционального состояния можно применять карточки с изображениями лиц, изображение настроения цветом, эмоционально-художественное оформление настроения и эмоционального состояния. Учитель может сравнивать настроение и эмоциональное состояние в начале и конце урока.

Оценить свое эмоциональное состояние можно ответив на вопросы: «Что ты чувствуешь сейчас? Какие эмоции ты испытываешь? Почему?». Ученики могут использовать опорный конспект, который также способствует повторению и расширению лексического запаса. Если ученик испытывает положительные эмоции, он может воспользоваться следующими словами: удовлетворение, счастье, радость, успех, гордость. Если отрицательные, то: неудовлетворение, скуку, печаль, колебания, страх.

Рефлексия деятельности дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока. Целесообразно использовать приемы «Рыбий скелет», «Метод пяти пальцев», прием «Лестница».

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного. Эффективен прием незаконченного предложения (клише), подбора пословиц и афоризмов.

Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали, т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы (Логвина, 2015).

В ходе рефлексии важно не только поработать с цветовыми сигналами, но и обосновать свой выбор, ответив по желанию на вопрос «Почему я выбрал именно этот цвет?».

На первых этапах организации рефлексивной деятельности учащимся можно предлагать ответить на вопросы, продолжить неоконченные предложения, проанализировать пословицы, афоризмы и т.п.

Учитель может совместно с учениками разработать систему символов, выражающих степень выполнения работы. Затем следует предложить определить свою деятельность по шкале успеха и нарисовать символ в книжке-малышке. Данная методика помогает учащимся фиксировать свой результат и сравнивать его с предыдущим.

Для анализа своей деятельности или ее результата можно предложить проанализировать пословицы: «Под лежащий камень вода не течет», «Чем больше науки, тем умнее руки», «Какие труды, такие и плоды», «Что одному не под силу, то легко коллективу». Учащиеся могут анализировать собственные действия, переживания, отношения, мысли и т.д.

Если ученик затрудняется начать высказывание, то учитель может предложить ему закончить предложения, например: «Думаю, что...», «Мое отношение...», «Я чувствую...». С их помощью учитель задает нужный ему (как руководителю процесса) предмет рефлексии (Ушева, 2011).

Такие задания позволяют фиксировать границы своего знания и незнания, способы их преодоления, анализировать себя на пути получения результата. Для их выполнения необходимо много времени, чтобы процесс мышления по поводу самого себя развернулся полноценно. Если такие

рефлексивные задания выполнять за несколько минут до окончания занятия, то процесс рефлексии обрывается и становится формальным.

Таким образом, учителю очень важно создавать педагогические условия для формирования рефлексивных умений у младших школьников на разных этапах урока технологии.

Выводы по первой главе

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что под рефлексивными умениями понимаются освоенные учащимися способы выполнения рефлексивных действий на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии собственной деятельности; умения, позволяющие человеку осуществлять поиск причины затруднений, формирующие критические отношения к собственным средствам, условиям задачи, расширение круга средств, выдвижение гипотезы, выбор интуитивного решения; умения осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности.

Под формированием рефлексивных способностей у детей понимается совместная деятельность ребенка и учителя, первоначально направленная на демонстрацию рефлексивных операций, затем на рассмотрение оснований своих действий, определение ошибок и недостающих ресурсов для решения поставленной задачи. Учитель демонстрирует и передает ребенку критерии оценки и контроля о правильности результата действия, которые в дальнейшем позволяют ребенку оценивать и проверять себя и другого.

Важными педагогическими условиями формирования рефлексивных умений на уроках технологии являются:

- использование различных видов рефлексии: рефлексии настроения и эмоционального состояния, рефлексии деятельности, рефлексии содержания учебного материала;
- проведение рефлексии на разных этапах урока;
- применение различных приемов рефлексии.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Опыт педагогов-практиков по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии

На современном этапе развития образования большое внимание уделяется не столько сумме научных знаний, которые учащиеся приобретают в школе, сколько формированию у них информационной, деятельностной и коммуникативной компетенций. Приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Одним из таких компонентов, как мы убедились в процессе теоретического анализа педагогической и психологической литературы, являются рефлексивные умения.

Рассмотрим опыт решения проблемы формирования рефлексивных умений, описанный учителями-практиками. Особый интерес вызывает методика работы О.Э. Кирилловой, учителя начальных классов «Моркинской средней (полной) общеобразовательной школы №6» (Кириллова, 2014).

Педагог использует различные виды рефлексии такие, как рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия деятельности и рефлексия содержания учебного материала. В начале урока с целью установления эмоционального контакта с классом и в конце деятельности О.Э. Кириллова применяет рефлексии настроения и эмоционального состояния. Например, педагог предлагает учащимся две картины с изображением пейзажа (И.И. Левитан «Золотая осень» и Е.А. Корнеев «Осенняя грусть»). Одна картина проникнута грустным, печальным настроением, другая – радостным, веселым. Ученики выбирают ту картину, которая соответствует их настроению. О.Э. Кириллова применяет эмоционально-музыкальную концовку. Учащиеся слушают фрагменты из двух музыкальных произведений (Г. Малер «Симфония №10» и А. Вивальди

«Лето»). Звучит тревожная музыка и спокойная, восторженная. Учащиеся выбирают музыкальный фрагмент, который соответствует их настроению. Если у учителя есть время, то можно предложить учащимся выразить свое эмоциональное настроение в виде рисунка, а в конце провести выставку рисунков.

Определить настроение учащихся помогает прием «Солнышко и тучка». Учитель предлагает сравнить свое настроение, закончив предложение «Мое настроение похоже на...». Варианты ответа: солнышко; солнышко с тучкой; тучку; тучку с дождиком; тучку с молнией. Часто использует прием «Радуга настроения». Ученики показывают цвет, соответствующий ощущениям на уроке, где красный – комфортно, оранжевый – уверенно, желтый – хорошо, зеленый – смело, голубой – неуверенно, синий – испуганно, фиолетовый – грустно.

Если учителю требуется, чтобы учащиеся оценили свое эмоциональное состояние, можно предложить ответить на вопросы: «Что ты чувствуешь сейчас?» «Какие эмоции ты испытываешь? Почему?». Ученики могут использовать опорный конспект, который также способствует повторению и расширению лексического запаса. Если ученик испытывает положительные эмоции, он может воспользоваться следующими словами: удовлетворение, счастье, радость, успех, гордость. Если отрицательные, то: неудовлетворение, скуку, печаль, колебания, страх (Кириллова, 2014).

Рефлексию деятельности использует на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Этот вид рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока, используя различные приемы:

– «Лесенка успеха», где нижняя ступенька – «у меня ничего не получилось»; средняя ступенька – «у меня были проблемы»; верхняя ступенька – «мне всё удалось»;

– «Дерево успеха», где зелёный лист – нет ошибок, жёлтый лист – 1 ошибка, красный лист – 2-3 ошибки.

Педагог использует рефлексию содержания учебного материала, когда необходимо выявить уровень осознания содержания пройденного. Эффективен прием «Незаконченное предложение», например: «Я приобрёл...», «Я научился...», «У меня получилось...», «Я попробую...» «Меня удивило...», «Урок дал мне для жизни...», «Мне захотелось...» и т.п.

На последнем этапе урока О.Э. Кириллова организывает рефлексию детей, которая связана с целью урока, в словесной форме учащимся предлагает оценить свою работу, настроение от урока. Для этого учитель проводит короткую беседу в конце урока: «Чем мы сегодня занимались?», «Что мы для этого делали?», «Что у нас получилось хорошо?», «Что нам пока не удастся?».

При подведении итогов урока педагог использует прием «Плюс-минус-интересно». Учащимся предлагается таблица с тремя колонками: в первой колонке – плюс, во второй – минус, в третьей – интересно. В колонку с «плюсом» ученик записывает, чем ему понравился урок, чему новому он научился, с «минусом» – записывает то, что ему не понравилось на уроке, показалось скучным или информация была ненужной, в колонке «интересно» – записывает все, что его особенно заинтересовало по теме, возникшие к учителю вопросы (Кириллова, 2014).

Рассмотрим опыт работы учителя начальных классов МБОУ «СОШ №42» города Братск, Меркуловой Ульяны Викторовны. Она применяет различные виды рефлексии на уроках. Например, педагог использует рефлексию настроения и эмоционального состояния, как и предыдущий педагог, в начале урока, применяет карточки с изображением лиц, цветное изображение настроения (Меркулова, 2013).

На этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ У.В. Меркулова применяет проблемную ситуацию в виде графического организатора «Рыбья кость» и «Метод пяти пальцев»:

М (мизинец) – мыслительный процесс. Какие знания, опыт я сегодня получил?

Б (безымянный) – близость цели. Что я сегодня делал и чего достиг?

С (средний) – состояние духа. Каким было сегодня моё преобладающее настроение?

У (указательный) – услуга, помощь. Чем я сегодня помог, чем порадовал или чему поспособствовал?

Б (большой) – бодрость, физическая форма. Каким было моё физическое состояние сегодня? Что я сделал для своего здоровья?

Для выявления уровня осознания содержания пройденного, педагог использует прием подбора афоризмов, пословиц и поговорок. Рефлексия достижения цели проводится с использованием «дерева целей», оценки «приращения» знаний и достижения целей (высказывания «Я не знал...» – «Теперь я знаю...»); прием анализа субъективного опыта и достаточно известный прием синквейна, который помогает выяснить отношение к изучаемой проблеме, соединить старое знание и осмысление нового. Каждый урок учитель заканчивает вопросами: «Что нового мы узнали сегодня на уроке?», «Что из запланированного осталось узнать?», «Как мы действовали?», «Добились ли мы цели, которую перед собою ставили?», «Что из материала сегодняшнего урока вы считаете наиболее важным? Почему?», «Что было самым трудным?».

На этапе обобщения изученного материала учитель может предложить прием «синквейн», где

1 строка: одно существительное (ключевое понятие);

2 строка: два прилагательных или причастия;

3 строка: три глагола;

4 строка: фраза из четырёх слов;

5 строка: существительное.

В начале или после изучения темы У.В. Меркулова предлагает учащимся в любой удобной и интересной им форме ответить на вопрос: «Что я знаю о...». Это может быть мини-сочинение, опорная схема, компьютерная презентация. Важно организовать обсуждение получившихся работ.

Обычно в конце урока У.В. Меркулова подводит его итоги, проводя обсуждение того, что узнали, и того, как работали, т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы (Меркулова, 2013).

Интересен опыт по формированию рефлексивных умений Л.В. Бурмистровой, учителя начальных классов г. Самары (Бурмистрова, 2016). Она применяет различные виды рефлексии. Например, прием «Дерево чувств». Если ученик чувствует себя хорошо, комфортно, на дерево вешает яблоки красного цвета, если нет, зелёного. Еще один прием рефлексии эмоционального состояния – «Смайл». Учащиеся на планшетах или листах рисуют «смайлы», которые соответствуют их настроению.

Прием «Букет настроения» показывает, как изменилось настроение в течение урока. В начале урока детям раздаются бумажные цветы: голубые и красные. Учитель говорит: «Если у вас хорошее настроение и хочется работать, то прикрепите к вазе красный цветок, а если нет, то - голубой». Собрать цветы в корзину или вазу. Повторно учитель проводит рефлексия в конце урока, затем вазы сравниваются, и делается вывод, как изменилось настроение. Можно предложить детям более широкий спектр цветов: красный, жёлтый, синий.

Учитель, начиная с первого класса, использует задания рефлексивно-методического характера типа «как научить других выполнять (придумывать) такие же задания». Например, на уроке технологии, после изучения правильного пользования крючком задаётся вопрос: «Правильно я держу крючок? Расскажите, как надо его держать. Какие действия надо выполнять?».

Педагог использует на уроке прием «Запрет». Этот прием используется, когда учащиеся сводят размышления о себе и происходящих событиях к фразам: «Я не могу...», «Я не знаю, как...», «У меня не получится...». Учащимся запрещается говорить: «Я не ...», а предлагается

эту же мысль выразить другими словами: что нужно, чтобы получилось; какие средства необходимо было бы иметь для...; какая дополнительная информация мне нужна для этого и т.п. В реализации данного приема происходит трансформация пассивного поведения ученика в направленную, позитивную рефлексию над своим опытом (Бурмистрова, 2016).

Применяется учителем прием «Яблоня», когда необходимо провести рефлексию деятельности. На доске нарисована яблоня. Детям раздаются нарисованные яблоки двух цветов – красные и зелёные. Они приклеивают яблоки на яблоню: зелёные – «Я считаю, что сделал всё отлично, у меня хорошее настроение»; красные – «не справился с заданием, у меня грустное настроение».

Учитель использует прием «Корзина идей». Предлагает учащимся записать на листочках свое мнение об уроке, что понравилось, что удалось выполнить или что не получилось. Все листочки кладутся в корзину (коробку, мешок), затем выборочно учителем зачитываются мнения и обсуждаются ответы. Учащиеся мнение на листочках высказывают анонимно.

В конце урока на этапе рефлексии Л.В. Бурмистрова рекомендует применять прием «Дело в шляпе», который позволяет выявлять понимание и умение анализировать свою деятельность на уроке. Для этого учащиеся передают шляпу друг другу, когда заканчивается музыка или считалка, тот, у кого в руках осталась шляпа, анализирует свою работу на уроке.

Для рефлексии деятельности учитель использует необычный прием «Пантомима». Учащиеся пантомимой должны показать результаты своей работы. Например, руки вверх – довольны, голова вниз – не довольны, закрыть лицо руками – безразлично.

Прием «Кластеры» учитель применяет для рефлексии деятельности. Ученикам предлагается нарисовать модель солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре звезда – это наш урок, вокруг нее планеты – части урока или задания, соединяем их прямой линией со звездой, у каждой

планеты свои спутники – результаты работы. По готовому кластеру можно видеть всю картину урока и сделать соответствующие выводы. Звездой может быть тема, работа учащихся по группам, контрольная работа, учитель на уроке. В качестве результатов могут быть оценки, предложения, затруднения, успехи (Бурмистрова, 2016).

Для рефлексии деятельности педагог использует прием «Горячий стул». Учащиеся по кругу (по цепочке) отвечают на вопросы, передавая из рук в руки какой-либо предмет. Вопросы могут быть следующими: «Что нового ты узнал?», «Какие уже имеющиеся у тебя знания, понадобились тебе при работе?», «Какие знания, умения, полученные на уроке, понадобятся тебе в будущем?», «Где во время работы ты чувствовал себя успешным, и у тебя всё получалось хорошо?», «О чем ты думал во время работы?», «Какие формы работы ты использовал (читал, искал дополнительную информацию, записывал, обсуждал, внес идею и т.д.)?», «Что тебе понравилось при работе больше всего?». Учащиеся также могут высказать иную точку зрения относительно работы над заданием, не отраженную в вопросах.

Учитель использует прием «Уборка в доме», когда необходимо провести рефлексию содержания учебного материала. Используются три листа большого формата с рисунками, фломастеры. К стене прикрепляются три больших листа. На первом нарисован чемодан, на втором – мусорная корзина, на третьем – мясорубка. Каждый участник получает три цветных листочка. На «чемодане» участник пишет то, что он вынес с урока, заберет с собой и будет активно применять. На втором листе то, что оказалось бесполезным, ненужным и что можно отправить в корзину. На третьем листе то, что оказалось интересным, но пока не готовым к применению, то, что нужно ещё додумать и доработать (Бурмистрова, 2016).

Анализ педагогического опыта позволил сделать вывод о том, что учителя на разных этапах урока используют разнообразные методы и приемы рефлексии и применяют различные виды рефлексии: рефлексия настроение и

эмоционального состояния, рефлексия деятельности и рефлексия содержания учебного материала.

2.2. Диагностика уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников

Экспериментальная работа, направленная на формирование рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии, проводилась на базе 3 «А» класса МБОУ «СОШ №20» города Белгорода. В эксперименте принимали участие 20 учащихся.

Экспериментальная работа состояла из двух этапов: констатирующий и формирующий.

Цель констатирующего этапа – выявить уровень сформированности рефлексивных умений у младших школьников.

На констатирующем этапе нами решались следующие задачи:

- 1) определить критерии и уровни сформированности рефлексивных умений;
- 2) подобрать методики для выявления сформированности рефлексивных умений у младших школьников;
- 3) провести диагностику уровней сформированности рефлексивных умений у учащихся экспериментального класса.

На констатирующем этапе мы изучали уровень сформированности 3-х групп рефлексивных умений учащихся:

- кооперативные умения рефлексии;
- коммуникативные умения рефлексии;
- личностные умения рефлексии (Ушева, 2015).

Для выявления уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников мы выбрали методики:

– «Мониторинг сформированности уровня умений кооперативной рефлексии школьников 3-го года обучения» (Л.А. Мальцева, С.Т. Ткаченко, Т.Ф. Ушева) (Приложение 1);

– методика «Q-сортировка» (адаптивный вариант А.В. Батаршева) (Приложение 2);

– методика индивидуальной выраженности рефлексии (А.В. Карпов) (Приложение 3).

В ходе выяснения уровней сформированности кооперативных умений мы использовали показатели, разработанные Т.Ф. Ушевой:

- самоопределение в рабочей ситуации;
- умение удерживать коллективную задачу;
- умение принимать ответственность за происходящее в группе;
- умение осуществлять пошаговую организацию деятельности;
- умение соотносить результаты с целью деятельности.

Для установления уровней сформированности кооперативных умений рефлексии мы использовали показатели на основе вышеперечисленных критериев.

Высокий – ученик активно предлагает и реализовывает способы деятельности, способен соотносить результаты с целью деятельности, выделять этапы работы в группе, принимает ответственность за события, происходящие в группе (набирает 20-16 баллов (внешнее наблюдение) и 39-29 баллов (внутреннее наблюдение)).

Средний – у ученика допускается вариант отсутствия яркого проявления одного или двух параметров (набирает 16-10 баллов (внешнее наблюдение) и 28-19 баллов (внутреннее наблюдение)).

Низкий – ученик испытывает трудности в большинстве параметров (набирает 10 и ниже баллов (внешнее наблюдение) и менее 20 баллов (внутреннее наблюдение)).

Для выявления уровня сформированности кооперативных умений рефлексии мы использовали мониторинг сформированности уровня умений

кооперативной рефлексии школьников 3-го года обучения, который проводится в два этапа: групповой и индивидуальный. Его цель: выявление уровня сформированности кооперативных рефлексивных умений учащихся.

Учащимся предлагалось выполнить групповое задание: сделать подарочную коробочку при помощи шаблона. В это время осуществлялось наблюдение в каждой группе (Карта наблюдения помещена в приложение). Затем проводилась индивидуальная диагностика:

- «Анкета учащегося для анализа своих действий»;
- «Пошаговая организация рефлексивной деятельности»;
- «Опросник».

Заполняя анкету, необходимо было ответить на вопросы о своей работе в группе. В следующем задании нужно было записать алгоритм создания аппликации. Если ученик не может выполнить данное задание, написать, почему это произошло. При заполнении опросника ученикам предлагалось ответить на 5 вопросов, выбирая утверждения. Результаты данной методики представлены в таблице 2.1 (Приложение 1).

Анализ результатов методики показал, что высокий уровень сформированности внешнего наблюдения и низкий уровень внутреннего наблюдения у 5 % учащихся, высокий уровень сформированности внешнего наблюдения и средний уровень внутреннего наблюдения у 5 % учащихся, средний уровень сформированности внешнего наблюдения и средний уровень внутреннего наблюдения у 15 % учащихся, средний уровень сформированности внешнего наблюдения и низкий уровень внутреннего наблюдения у 25 % учащихся, низкий уровень сформированности внешнего наблюдения и средний уровень внутреннего наблюдения у 25 % учащихся, низкий уровень сформированности внешнего наблюдения и низкий уровень внутреннего наблюдения у 20 % учащихся, низкий уровень сформированности внешнего наблюдения и высокий уровень внутреннего наблюдения у 5 % учащихся экспериментального класса.

При выявлении уровней сформированности коммуникативных умений рефлексии, мы ориентировались на следующие критерии, выделенные Т.Ф. Ушевой:

- понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия;
- умение анализировать прожитые ситуации и учитывать действия других в своих поведенческих стратегиях.

Для установления уровней сформированности коммуникативных умений рефлексии мы использовали показатели на основе вышеперечисленных критериев.

Высокий уровень – ученик может «встать на место другого», понимает причины действия другого, проявляет интерес к общению со сверстниками, учитывает интересы других в своих поведенческих стратегиях, может анализировать действия других людей (набирает 30-26 баллов по результатам методики).

Средний уровень – ученик испытывает незначительные затруднения по одному параметру (набирает 25-16 баллов по результатам методики).

Низкий уровень – ученик испытывает трудности в большинстве параметров (набирает 15 и меньше баллов).

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений рефлексии была проведена методика «Q-сортировка» (адаптированный вариант, предложенный А.В. Батаршевым). Цель методики – установить уровень сформированности умения понимать себя и других в процессе коммуникации.

Учащимся было предложено 30 утверждений, касающихся поведения человека в группе. Нужно было выбрать утверждения, соответствующие представлению о себе. Результаты методики мы поместили в таблицу 2.2 (Приложение 2).

Анализ результатов методики показал, что высокий уровень сформированности коммуникативных рефлексивных умений выявлен у 5%

учащихся, средний – у 30% и низкий – у 65% учащихся. Это означает, что у большинства учащихся отсутствуют или недостаточно развиты умение анализировать деятельность других учащихся, понимание оснований действий людей и интерес к общению.

Для диагностики уровня сформированности личностных умений рефлексии была использована методика индивидуальной выраженности рефлексии А.В. Карпова. Учащимся было предложено дать ответы на 27 утверждений.

Для выявления уровней сформированности личностных умений мы воспользовались показателями, которые разработаны Т.Ф. Ушевой:

- умение анализировать причины своего поведения;
- умение понимать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым;
- оценка собственной позиции.

При определении уровней сформированности личностных умений рефлексии мы использовали критерии на основе вышеперечисленных показателей.

Высокий уровень – ученик умеет определять и анализировать причины своего поведения, адекватно оценивает свои возможности и позиции (140-172 балла).

Средний уровень – у ученика допускается вариант отсутствия яркого проявления одного или двух параметров (123-139 баллов).

Низкий уровень – ученик испытывает трудности в большинстве параметров (122 балла и ниже).

Анализ результатов методики индивидуальной выраженности рефлексии А.В. Карпова показал, что высокий уровень сформированности умения личностной рефлексии у 10% учащихся, средний – у 60% и низкий уровень у 30% учащихся. Из этого можно сделать вывод, что у немногих учащихся сформированы умения проводить анализ своей деятельности. Результаты методики мы поместили в таблице 2.3 (Приложение 2).

Мы проанализировали результаты всех методик и поместили данные в таблицу 2.4.

Таблица 2.4

Уровни сформированности рефлексивных умений учащихся
экспериментального класса

№	Список учащихся	Критерии сформированности рефлексивных умений				Уровень сформированности рефлексивных умений
		Кооперативные умения рефлексии		Коммуникативные умения рефлексии	Личностные умения рефлексии	
		Внешнее наблюдение	Внутреннее наблюдение			
1	Софья Б.	средний	средний	средний	средний	средний
2	Вова П.	средний	низкий	средний	средний	средний
3	Артем З.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
4	Егор Ч.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
5	Диана С.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий
6	Дарина Г.	средний	средний	средний	высокий	средний
7	Тимур С.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий
8	Пелагея Ш.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
9	Слава Ю.	средний	низкий	средний	средний	средний
10	Архип Т.	Низкий	низкий	низкий	средний	низкий
11	Тимур Г.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий
12	Игорь М.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
13	Вика Л.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий
14	Дарья П.	средний	низкий	средний	средний	средний
15	Полина С.	средний	средний	средний	средний	средний
16	Кирилл В.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
17	Максим Д.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
18	Алеся К.	высокий	средний	высокий	высокий	высокий
19	Егор Ч.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий
20	Михаил Б.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы показывает, что высокий уровень сформированности рефлексивных умений выявлен у 5% учащихся, средний у 30% и низкий у 65% учащихся.

Для наглядности мы поместили результаты диагностики уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников на констатирующем этапе экспериментальной работы на диаграмме (Рис. 2.1).

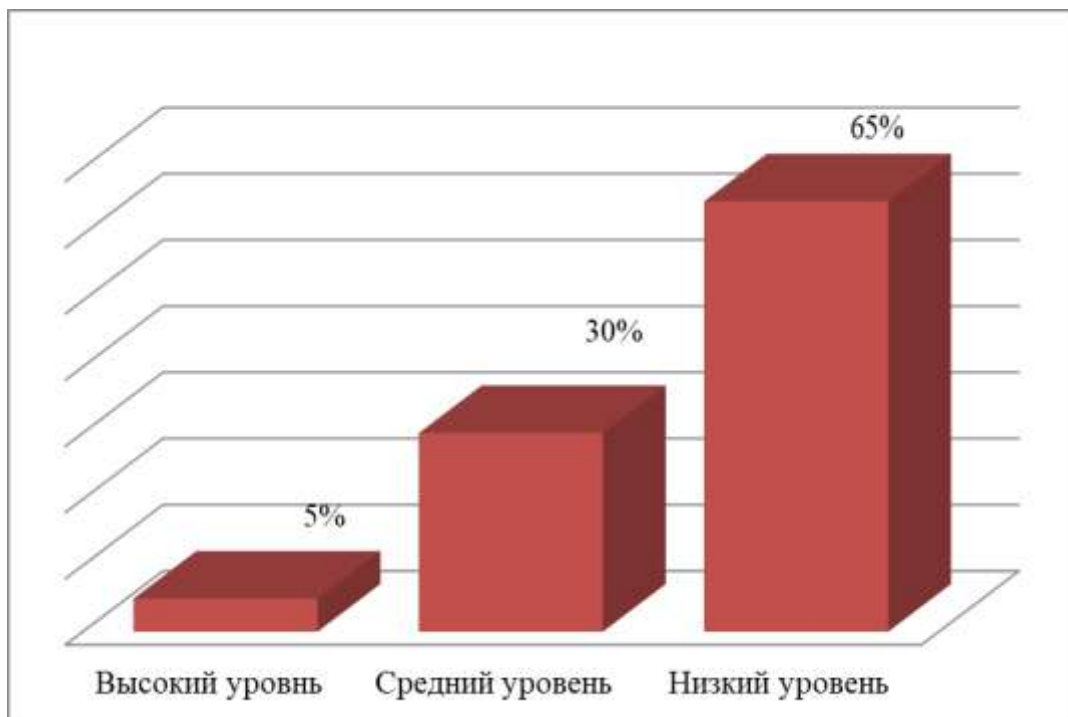


Рис. 2.1. Уровни сформированности рефлексивных умений учащихся экспериментального класса

Таким образом, оценка уровня сформированности рефлексивных умений у учащихся экспериментального класса осуществлялась по трем критериям: кооперативные умения рефлексии; коммуникативные умения рефлексии; личностные умения рефлексии. На основании проведенных диагностик можно сделать выводы, что у учащихся в большей степени развиты личностные умения рефлексии, слабее – коммуникативные умения рефлексии; у большинства учащихся низкий уровень кооперативных умений рефлексии.

2.3. Проектирование экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии

Цель второго этапа экспериментальной работы – организовать целенаправленную работу по формированию рефлексивных умений учащихся экспериментального класса на уроках технологии.

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента мы учитывали результаты констатирующего эксперимента. В основу содержания формирующего эксперимента были положены педагогические условия гипотезы исследования.

План экспериментальной работы был составлен на основе программы по технологии Е.А. Лутцевой (УМК «Начальная школа XXI века»). Особенности программы в том, что содержание учебника подразделяется на три основных тематических блока, связанные с технологиями преобразования сырья и материалов, энергии сил природы, информации. В каждом разделе отражается история развития техники (мельницы, паровой двигатель, электроприборы, электронные носители информации и т.д.). Для дополнительного чтения предназначены тексты в разделе «Из истории изобретений» (Лутцева, 2013).

Основой изучения предмета «Технология» в 3 классе является существенное расширение и обогащение представлений учащихся об эволюционном процессе, создание материальной культуры (техносферы). Увеличение доли информационно-познавательного компонента в структуре курса позволяет третьеклассникам получить первичное представление о традиционной культуре российского народа и его месте в культуре народов мира, о технических достижениях средневековья, об изобретении парового двигателя и вызванных этим событием изменений в развитии общества и промышленности. Учащиеся вспоминают мастеров-ремесленников и размышляют о необходимости разделения труда и повышении его производительности, сравнивают ручные и машинные изделия, оценивая их критериями пользы, прочности и красоты.

В учебнике ведущую познавательную роль продолжают играть иллюстративный материал и вопросы к нему. Вербальная информация дается

главным образом в виде побуждающих или проблемных вопросов, заданий поискового характера. Возможность организации индивидуально-дифференцированного подхода обеспечена познавательными текстами и заданиями в рубриках: «Для любознательных», «Обсудим вместе: выбери свой вопрос».

Одним из метапредметных результатов обучения технологии в начальной школе является «планирование действий, прогнозирование результатов собственной и коллективной технологической деятельности, осуществление объективного самоконтроля и оценки собственной деятельности и деятельности своих товарищей, умение находить и исправлять ошибки в своей практической работе, работать по составленному плану, осуществлять контроль точности выполнения операций, выполнять пробные поисковые действия для выявления оптимального решения проблемы» (Лутцева, 2013, 10).

Отличительная особенность курса технологии в 3 классе – увеличение творческих проектных работ. После первичного знакомства с проектом как реальной последовательностью создания изделия или информационного сообщения – от идеи до его реализации – учащиеся на практике овладевают основами проектной деятельности. При этом идеи проектов предлагаются не только учителем, но и учащимися. Третьеклассники могут выполнять проекты как индивидуально, так и коллективно, но непременно под руководством учителя. Возможность реализации идеи и качественного ее исполнения определяется базовыми знаниями, сформированными в 1-2 классах, и уровнем развития творческого, конструкторско-технологического мышления учащихся.

В процессе выполнения задач по изготовлению изделий, при работе над проектом формируются также умение контролировать, корректировать и оценивать свою деятельность, формируется умение находить и исправлять ошибки при выполнении работы.

Свою работу мы постарались организовать так, чтобы уроки технологии были интересными, познавательными, способствующими формированию рефлексивных умений у младших школьников. Тематический план экспериментальных уроков представлен в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Тематический план уроков технологии

№	Тема урока	Методы и приемы рефлексии
1	Отражение эпох в культуре одежды»	Прием «Букет настроения», прием «Метод пяти пальцев», метод «Анализ деятельности»
2	Древние русские постройки	Прием «Солнышко и тучка», прием «Плюс-минус-интересно», прием «Фигуры».
3	Изготавливаем объемные фигуры	Прием «Радуга настроения», прием анкетирования, прием «Незаконченное предложение».
4	Застежки и отделка одежды	Прием «Дерево чувств», прием «Уборка в доме», прием «Лестница».
5	Ветер работает на человека. Устройство передаточного механизма	Прием «Две картины», прием «Демонстрация», прием «Подбор пословиц и поговорок».

Рассмотрим некоторые приемы, применяемые для формирования рефлексивных умений в экспериментальном классе.

На уроке по теме «Отражение эпох в культуре одежды» на организационном этапе урока мы использовали рефлексию настроения и эмоционального состояния. Для этого мы использовали прием «Букет настроения». Раздали учащимся бумажные цветы голубого и красного цвета. Предложили прикрепить к вазе, изображенной на доске, цветок, соответствующий настроению. Если настроение хорошее, прикрепите красный цветок, если нет – то голубой. Такую же работу провели в конце урока, затем сравнили вазы и сделали вывод: как изменилось настроение в течение урока. В результате проведенной рефлексии мы выяснили, что у большинства учащихся сохранилось хорошее настроение. Данный прием проводился для развития личностных рефлексивных умений: адекватное самовосприятие, умение анализировать себя.

Подводя итог урока, мы применили рефлексию деятельности и использовали «метод пяти пальцев». Учащиеся показывали поочередно пальцы и отвечали на вопросы. Поднимая мизинец, нужно было сказать, какие знания и опыт ученик получил сегодня на уроке, безымянный – что сегодня делал и чего достиг, средний – каким было сегодня преобладающее настроение, указательный – чем сегодня помог, чем порадовал или чему поспособствовал, большой – каким было физическое состояние сегодня, что ученик сделал для своего здоровья. Данный прием применяется для развития личностных умений рефлексии.

После проведения парной работы по изготовлению модели одежды понравившейся эпохи мы использовали метод «Анализ деятельности» для формирования умения понимать причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия. Мы предложили ответить на вопросы: «Что хотел сделать твой напарник?», «Что он делал для этого? Почему?», «Что у него получилось?». Прием применяется для развития коммуникативных рефлексивных умений.

На уроке технологии по теме «Древние русские постройки» мы применяли на организационном этапе рефлексию настроения и эмоционального состояния. Использовался прием «Солнышко и тучка». Мы предложили детям закончить предложение «Мое настроение похоже на...» и выбрать соответствующую картинку: солнышко, солнышко с тучкой, тучку или тучку с молнией. Большинство учащихся выбрали солнышко, аргументируя это тем, что у них хорошее настроение.

На этапе подведения итогов мы использовали рефлексию содержания учебного материала: прием «Плюс-минус-интересно». Учащимся предлагалась таблица с тремя колонками: в первой колонке – плюс, во второй – минус, в третьей – интересно. В колонку с «плюсом» ученик записывал, чем ему понравился урок, чему новому он научился, с «минусом» – записывал то, что ему не понравилось на уроке, показалось скучным или информация была ненужной, в колонке «интересно» – записывал все, что его

особенно заинтересовало по теме, возникшие к учителю вопросы. Данный прием применяется для развития личностных умений рефлексии.

Некоторые учащиеся в колонку «плюс» записали, что им было интересно узнать о материалах, из которых строились здания Древней Руси. Другие написали, что они научились работать с гофрокартоном. В колонку «минус» учащиеся писали, что в начале работы не получилось склеить картон. В колонку «интересно» ученики писали, что они хотели бы узнать больше о постройках города Белгорода.

Затем мы применили прием «Фигуры» для развития умения соотносить результаты с целью. Данный прием применяется для развития кооперативных рефлексивных умений. Предложили между целью урока и получившейся работой поставить подходящую фигуру, где круг – это «цель полностью достигнута при помощи выбранных средств», треугольник – «цель достигнута, но в процессе работы корректировали выбранные средства», квадрат – «цель достигнута наполовину», ромб – «цель не достигнута». Большинство учащихся выбрало круг, некоторые ученики выбрали треугольник.

Следующей темой нашего урока была «Изготавливаем объемные фигуры». На этапе организации деятельности мы применили прием «Радуга настроения», который способствует развитию личностных рефлексивных умений. Раздали полоски разных цветов, где красный означает, что на уроке ученик чувствует себя комфортно, оранжевый – уверенно, желтый – хорошо, зеленый – смело, голубой – неуверенно, синий – испуганно, фиолетовый – грустно. Предложили поднять полоску того цвета, который обозначает эмоциональное состояние на уроке. Данный прием позволил нам узнать настроение класса и скорректировать его, выполняя работу.

На этапе подведения итогов мы использовали прием «Незаконченные предложения», который способствует развитию кооперативных умений рефлексии. Ученики должны были закончить предложения, записанные на

слайдах: «Предлагалось сделать...», «Работа получилась потому, что...», «Работа не получилась потому, что...».

Большая часть учеников сказали, что работа получилась потому, что были выбраны средства для достижения цели и правильно составлен алгоритм работы.

После проведения групповой работы по созданию объемной коробочки мы использовали прием анкетирования, который позволит развивать умение учитывать действия других и умение «вставать на место другого» (коммуникативные умения рефлексии). Предложили учащимся заполнить анкету, где предложены следующие вопросы:

1. Напиши, какую задачу должна была выполнять твоя группа сейчас.
2. Что ты делал сейчас в группе? Почему?
3. Опишите этапы выполнения задания группой и сформулируйте результаты деятельности.

На уроке по теме «Застежки и отделка одежды» мы применили прием «Дерево чувств» для определения настроения и эмоционального состояния. Учащимся предлагалось повесить на дерево зеленое яблоко, если ученик чувствует себя хорошо и комфортно, красное яблоко – если неуверенно и дискомфортно. Данный прием показал, что большинство учеников чувствуют себя комфортно.

На этапе подведения итогов мы применили рефлексию содержания учебного материала прием «Уборка в доме». К стене мы прикрепили три больших листа. На первом нарисован чемодан, на втором – мусорная корзина, на третьем – мясорубка. Каждый ученик получает три цветных листочка. На «чемодане» пишет то, что он вынес с урока, заберет с собой и будет активно применять. На втором листе то, что оказалось бесполезным, ненужным и что можно отправить в корзину. На третьем листе то, что оказалось интересным, но пока не готовым к применению, то, что нужно ещё додумать и доработать. Ответы учащихся были различными: многие написали, что они применят полученные умения для украшения носовых

платков, в мясорубку отправили то, что у данных стежков ограниченный круг применения.

Для развития умения осуществлять пошаговую организацию деятельности, умения соотносить результаты с целью деятельности (кооперативные умения рефлексии) мы использовали прием «Лестница». Учащимся мы предложили, начиная с первой ступени, заполнить шаги выполнения работы и соотнести цель и полученный результат, поставив знак равенства или неравенства между ними. С данным заданием справились лишь некоторые ученики. Большинство заполняли ступени при помощи учителя.

Следующей темой урока была «Ветер работает на человека. Устройство передаточного механизма». На организационном этапе мы провели рефлексию настроения и эмоционального состояния, используя прием прослушивания музыкальных фрагментов. Мы предложили учащимся прослушать фрагменты из двух музыкальных произведений (Г. Малер «Симфония №10» и А. Вивальди «Лето»). Звучит тревожная музыка и спокойная, восторженная. Учащиеся выбирали музыкальный фрагмент, который соответствовал их настроению.

В ходе практической работы мы проводили рефлексию деятельности, используя прием «Демонстрация». Данный прием позволяет развить у учащихся умение соотносить результаты с целью деятельности (кооперативные умения рефлексии). После выполнения каждого этапа запланированной работы мы демонстрировали рефлексию своей деятельности:

- «Мне кажется, что работа идет хорошо. Это, наверное, потому что в начале урока мы четко определили цель и выделили шаги ее достижения...»,
- «Я закончил... часть работы и получилось...»,
- «Мне кажется, что моя работа получилась ... (правильно / не похожа на образец / неправильно)».

На этапе подведения итогов мы использовали прием рефлексии «Подбор пословиц и поговорок», который помогает развить умение анализировать себя, адекватное самовосприятие (личностные умения рефлексии). Ученики должны были прочитать пословицы и поговорки и выбрать подходящие для результата своей деятельности на уроке. Предложили следующие поговорки и пословицы:

- Какие труды – такие и плоды;
- Лад строит, а гнев ломает;
- Маленький труд лучше большого безделья;
- Моя хата с краю, ничего не знаю;
- У страха глаза велики;
- Худо тому, кто добра не делает никому.

Учащиеся чаще всего выбирали пословицу «Какие труды – такие и плоды», поясняя свой выбор тем, что они хорошо трудились и получили красивый результат работы. Другие выбирали пословицу «У страха глаза велики» потому, что в начале урока работа показалась сложной, было страшно ее выполнять.

Таким образом, в ходе организации формирующего этапа экспериментальной работы мы проверяли эффективность педагогических условий, заявленных в гипотезе: использовались различные методы и приемы рефлексии с учетом изучаемого на уроке материала; учащиеся включались в рефлексивный процесс на различных этапах урока.

На основании проведенной нами работы мы можем сделать вывод, что в результате целенаправленного применения различных методов и приемов по формированию личностных, коммуникативных и кооперативных рефлексивных умений на уроках технологии учащиеся начали проводить самоанализ, проявлять умения находить причины действий других в процессе взаимодействия, соотносить результаты деятельности с целью, осуществлять пошаговую организацию деятельности.

Выводы по второй главе

Экспериментальная работа состояла из двух этапов: констатирующий и формирующий. На основе изученного теоретического материала мы определили следующие критерии сформированности рефлексивных умений: уровень сформированности кооперативных умений рефлексии; уровень сформированности коммуникативных умений рефлексии; уровень сформированности личностных умений рефлексии.

Обобщив данные, полученные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы, мы увидели, что у учащихся преобладает низкий уровень сформированности рефлексивных умений. На основании этого был сделан вывод о том, что развитию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии уделяется недостаточно внимания.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и апробирована система уроков технологии, на которых формировались рефлексивные умения младших школьников. В основу содержания формирующего эксперимента были положены педагогические условия гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последние годы проблема формирования рефлексивных умений становится предметом психологических и педагогических исследований. По нашему мнению, это обусловлено тем, что уровень развития рефлексивных умений существенно определяет качество нашей повседневной, личной жизни. Рефлексивные умения необходимы не только для успешного учения, но и для эффективности профессиональной деятельности человека и его личных взаимоотношений. Между тем, исследование показывает, что именно рефлексивные умения обычно оказываются наиболее слабо сформированным у учащихся.

В ходе исследования были решены следующие теоретические и практические задачи: изучена сущность рефлексии и рефлексивных умений как компонента учебной деятельности и выявлены возрастные особенности формирования рефлексивных умений у младших школьников; рассмотрены педагогические условия формирования рефлексивных умений младших школьников на уроках технологии; проведена диагностика уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников экспериментального класса; спроектирована экспериментальная работа по формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы позволили сделать вывод, что развитие рефлексивных умений является важным компонентом учебной деятельности ученика.

В отечественной педагогике недостаточно полно исследованы проблемы формирования рефлексивных умений у школьников как целостного явления, как сложной системы со всеми входящими в нее компонентами; вопросы осуществления рефлексивных умений на всех этапах учебной деятельности; представления системы педагогических условий

эффективного формирования рефлексивных умений и методики их реализации.

В ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы был выявлен недостаточно высокий уровень сформированности рефлексивных умений у младших школьников. В ходе формирующего этапа нами апробировались педагогические условия, способствующие формированию рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии.

Таким образом, можно сделать вывод, что задачи исследования решены, цель достигнута. Гипотеза о том, что формирование рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии будет проходить более успешно, если: используются различные методы и приемы рефлексии с учетом изучаемого на уроке материала; учащиеся включаются в рефлексивный процесс на различных этапах урока подтвердилась.

Наше исследование не претендует на окончательное решение проблемы формирования рефлексивных умений у младших школьников на уроках технологии и может быть продолжено в дальнейшем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – №2. – С.90.
2. Алексеенко Е.В. Урок технологии в начальной школе и методические комментарии к нему / Е.В. Алексеенко // Начальная школа. – 2015. – №12. – С.61-67.
3. Антонов Ю.И. Формирование управленческих умений у будущих офицеров тылового обеспечения / Ю.И. Антонов. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2013. – 126 с.
4. Бондаренко Л.В. Формирование рефлексивных умений у учащихся: методические рекомендации / Л.В. Бондаренко, Т.Ф. Ушева. – Красноярск: КК ИПК РО, 2011. – 80 с.
5. Бурмистрова Л.В. Формирование рефлексии младшего школьника в условиях учебного сотрудничества // Мультиурок [Официальный сайт]. URL: <https://multiurok.ru/gimnasiumlv/files> (дата обращения: 02.04.2018).
6. Бурова Л.И. Развитие личности младшего школьника в процессе формирования естественнонаучной картины мира / Л.И. Бурова. – Череповец: Изд-во Череповец. гос. пед. ин-та, 2013. – 123 с.
7. Витушкина Э.В. Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника / Э.В. Витушкина // Начальная школа. – 2014. – №4. – С. 31-37.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
9. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сб. статей / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 142 с.
10. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск: Речь, 1996. – 457с.
11. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак. – М.: Педагогика, 1984. – 428 с.

12. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

13. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

14. Кириллова О.Э. Формирование рефлексивных умений учащихся начальной школы // Социальная сеть работников образования [Офиц. сайт]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/> (дата обращения: 15.04.2018).

15. Кокарева З.А. Диагностика сформированности действий целеполагания / З.А. Кокарева // Начальная школа. – 2014. – №2. – С. 21-24.

16. Конышева Н.М. Оценка учебных достижений учащихся по технологии как элемент оценки качества общего образования / Н.М. Конышева // Начальная школа. – 2009. – №10. – С. 54-57.

17. Конышева Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н.М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 296 с.

18. Красовский Ю.Д. Организационное поведение / Ю.Д. Красовский. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 488 с.

19. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1979. – С. 22-28.

20. Лебединцев В.Б. Об учете специфических особенностей организационных форм обучения при проведении коллективных учебных занятий / В.Б. Лебединцев // Коллективный способ обучения. – 2000. – № 5. – С. 20-23.

21. Лекторский В.А. Диалектика рефлексивного и неререфлексивного в познании / В.А. Лекторский // Проблемы рефлексии в научном познании: Межвузовский сб. / Отв. ред. В.Н. Борисов. – Куйбышев: Изд-во КГУ, 1983. – С. 5-7.

22. Логвина Н.Н. Рефлексия как один из важных этапов современного урока // Социальная сеть работников образования [Официальный сайт]. URL: <https://nsportal.ru/logvina> (дата обращения: 10.03.2018).

23. Локк Дж. Сочинения: В 3 т. Т. 2 / Под ред. И.С. Нарского. – М.: Мысль, 1985. – 560 с.

24. Лутцева Е.А. Технология. 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Е.А. Лутцева – 4-е изд., дораб. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 160 с.

25. Лутцева Е.А. Технология: 3 класс: организатор для учителя: сценарии уроков / Е.А. Лутцева. – 3-е изд., дораб. – М.: Вентана-Граф, 2017. – 192 с.

26. Лутцева Е.А. Технология: программа; 1-4 классы / Е.А. Лутцева. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 80 с.

27. Мамонова Е.Б. Изучение особенностей развития личностной саморегуляции младших школьников / Е.Б. Мамонова // Начальная школа. – 2011. – №1. – С. 34-42.

28. Меркулова У.В. Условия формирования рефлексивных умений // Педпортал [Официальный сайт]. URL: <https://pedportal.net/starshie-klassy/raznoe/705959> (дата обращения 20.03.2018).

29. Мкртчян М.А. Разновозрастный учебный коллектив: учительско-ученическое самоуправление / М.А. Мкртчян // Народное образование. – 2009. – №2. – С. 69-73.

30. Моисеева Г.Ю. Портфолио ученика – способ оценивания личностных результатов обучения / Г.Ю. Моисеева // Начальная школа. – 2013. – №6. – С. 53-55.

31. Обухов А.С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности / А.С. Обухов // Исследовательская работа школьников. – 2005. – №3. – С. 18-38.

32. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студентов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

33. Пидкасистый П.И. Педагогика как наука. Глава 1. // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 3-31.
34. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
35. Психология и педагогика : учебник для бакалавров / под общ. ред. В.А. Сластенина, В.П. Каширина. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 609 с.
36. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с.
38. Рябкова Е.В. Формирование самооценки учащихся / Е.В. Рябкова // Начальная школа. – 2012. – №7. – С. 18-21.
39. Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Запорожье: ЗГУ, 1992. – 381 с.
40. Семенов И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.Н. Семенов // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Издательский центр «Академия», 1983. – С. 154-182.
41. Семенов И.Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности / И.Н. Семенов. – Воронеж: МПСИ, 2000. – 458 с.
42. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В.И. Слободчиков // Проблемы рефлексии. Новосибирск: Наука, 1990. – С. 59-63.
43. Сюсюкина И.Е. Формирование оценочной деятельности учащихся в условиях внедрения ФГОС / И.Е. Сюсюкина // Начальная школа. – 2013. – №8. – С. 14-17.

44. Ушева Т.Ф. Диагностика уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников / Т.Ф. Ушева. – Волгоград: Учитель, 2015. – 41 с.
45. Ушева Т.Ф. Формирование рефлексивных умений учащихся начальной школы / Т.Ф. Ушева // Начальная школа. – 2011. – №11. – С. 23-34.
46. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 6-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.
47. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
48. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 19-22.
49. Шорина А.В. Роль рефлексивных умений в принятии организационных решений / А.В. Шорина // Молодой ученый. – 2014. – №8. – С 93-96.
50. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит., 1998. – 800 с.
51. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2009. – 560с.
52. Эльконин Д.Б. Педагогика развития: проблема образовательных эффектов / Д.Б. Эльконин. – Красноярск: Издательский центр «Академия», 2000. – 342 с.
53. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.