

УДК 373.1

# ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ

**БОБРОВА Оксана Анатольевна,**

учитель истории,

МБОУ «СОШ № 98», г. Воронеж;

**ОБУХОВА Людмила Александровна,**

доктор педагогических наук, профессор,

заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного

и начального общего образования,

Воронежский институт развития образования

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются проблемы формирования рефлексивных умений на разных ступенях школьного обучения, характеризуются особенности возрастных периодов с точки зрения предпосылок развития рефлексии. В рамках идей Г.А. Цукерман о трёх слоях учебной деятельности и смене аспекта определяющей рефлексии у учащихся на различных возрастных этапах описывается значение курирующей роли учителя в процессе успешного формирования рефлексивных умений у подростков.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** умения, навыки, формирование рефлексивных умений, возрастные особенности, определяющая рефлексия.

## AGE-SPECIFIC FEATURES OF ADOLESCENTS AND THEIR INFLUENCE ON THE REFLEXIVE SKILLS FORMATION

**Bobrova O.A.,** Teacher of History,

Municipal Budget Educational Institution

"Voronezh Secondary School №98";

**Obukhova L.A.,** Dr. Pedagog. Sci., Professor, Head of the Department of Pedagogy

and Methods of Preschool and Primary General Education,

Voronezh Institute of Education Development

**ABSTRACT.** The article deals with the problems of the formation of reflexive skills at different levels of school teaching. The features of the age periods are characterized from the point of view of the prerequisites for reflection development. The importance of the supervising role of the teacher in the process of the successful formation of reflexive skills in adolescents is described in the framework of G.A. Zukerman's ideas of the three layers of educational activity and the change in the aspect of determining reflection of students at different age stages.

**KEY WORDS:** skills, attainments, formation of reflexive skills, age-specific features, determining reflection.

**И**нтерес к проблеме формирования рефлексивных умений школьников возник в отечественной педагогической науке сравнительно недавно: до 60-х гг. XX века вопрос возможности формирования рефлексивных умений у школьников даже не ставился. Согласно традиционному подходу к обучению считалось, что школьник не может обучать себя сам, работать самостоятельно, нуждается в жёстком управлении со стороны педагога и, соответственно, у учащегося нет никакой необходимости осознавать основания и результаты своей собственной деятельности, достаточно прилежно учиться и выполнять то, что скажет учитель. Когда Д.Б. Эльконин выдвинул гипотезу о том, что традиционная система обучения, нацеленная на усвоение эмпирических сведений, менее продуктивна, чем ориентированная на овладение способами усвоения знаний, инновационные на тот момент идеи В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, изложенные в теории развивающего обучения, перевернули общепринятые представления как об имеющихся границах возрастных норм в общем, так и о возможности формирования рефлексивных

умений учащихся в частности. Одно за другим последовали исследования, доказывающие сензитивность различных этапов школьного возраста для развития рефлексивных умений (А.В. Захарова, Н.И. Гуткина, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.), были разработаны методы и технологии их формирования (А.З. Зак, К.А. Вартазарян, С.В. Кривых, Л.Н. Шихова и др.), а также определены дидактические основания для включения рефлексивных умений в содержание образования (Л.А. Артюшина, А.В. Мудрик, А.Л. Солдатченко, И.С. Якиманская и др.).

Смена культурно-исторических границ системы образования, повлекшая изменение социального запроса общества, и результаты многолетних исследований в области педагогики и психологии обусловили смену образовательной парадигмы. На сегодняшний день, согласно федеральным государственным стандартам основного общего образования, одним из требований к результатам обучения является формирование рефлексивных умений у учащихся как части метапредметной компоненты.

В этом свете актуальным является вопрос специфики формирования рефлексивных умений на разных этапах возрастного развития ребёнка.

Сначала рассмотрим содержание дефиниций.

© Боброва О.А., Обухова Л.А., 2017

Информация для связи с автором: oabobrova2012@yandex.ru

Термин «умения» вызывал достаточно споров вокруг своего содержания, точнее вокруг соотношения, взаимосвязи и первичности понятий «умения» и «навыки». Представляется возможным выделить следующие точки зрения:

1. Умения являются этапом возникновения навыка (завершённые умения), поскольку тот формируется в результате длительных упражнений (Ю.К. Бабанский, К.Н. Корнилов, Н.Д. Левитов, П.А. Рудик и др.).

2. Навык представляется составной частью умения, которое является завершением педагогического процесса (П.Н. Груздев, Б.Ф. Ломов, А.М. Новиков, Л.Н. Уманский и др.).

3. Умения и навыки по мере усложнения трансформируются друг в друга: элементарные умения продуцируют навык, несколько навыков формируют сложное умение, которое в свою очередь закрепляется навыком и т.д. (И.Ю. Кулагина, В.А. Кулько, Л.М. Фридман, Т.Д. Цехмистрова и др.).

Целесообразно разграничить понятия «навык» и «умение». Основываясь на трудах таких авторов, как Ю.К. Бабанский, А.М. Новиков, К.К. Платонов, В.В. Тюко, выделим следующие характеристики:

**1. Сходства:** и умения, и навыки являются результатом овладения способами выполнения действия, основываются на знаниях об этом действии и условиях его успешности, формируются посредством упражнений (правильного выполнения действия).

**2. Различия:** умения формируются в результате разных способов выполнения действия в изменяющихся условиях, предполагают возможность выбора способа действия, характеризуются осознанностью и низкой скоростью исполнения. В свою очередь навыки формируются при длительном выполнении одного действия в постоянных условиях, одним и тем же способом и характеризуются автоматизированным, быстрым исполнением [11; 12].

При этом стоит отметить, что автоматизацию навыка нельзя рассматривать как показатель его сформированности, поскольку автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие [13, с. 212].

Поскольку рефлексивные умения относятся к сложным, метакогнитивным умениям, предполагающим длительное, поэтапное развитие, то будем подразумевать, что в процессе их формирования происходит усложняющаяся трансформация умений и навыков, что обуславливает постепенный переход рефлексивных умений (в общем смысле) на новый качественный уровень.

Так как спектр вопросов, освещающихся в рамках изучения феномена рефлексии, настолько обширен, что не представляется возможным изложить их все в корпусе одного исследования, рассмотрим содержание дефиниции «рефлексивные умения» в контексте педагогической науки.

В.А. Сластёнин и В.К. Елисеев трактуют рефлексиию (от лат. «reflexio» – «обращение назад») как осознание, осмысление, прогнозирование процесса и результатов деятельности [10, с. 37], тогда как Г.А. Цукерман рассматривает это понятие как «способность ребёнка знать, чего он ещё не знает, в каком знании нуждается он для решения той или иной задачи и каким образом ему может помочь учитель» [15, с. 42].

Т.Ф. Ушева рассматривает рефлексивные умения как «освоенные учащимися способы выполнения рефлексивных действий на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии собственной деятельности» [3, с. 8].

Мы предлагаем рассматривать **рефлексивные умения** как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Опираясь на положения Д.Б. Эльконина о ведущем типе деятельности как основном механизме смены возрастных периодов развития человека [16, с. 75] и исследования В.С. Цилицкого о закономерностях формирования рефлексивных умений в разном возрасте [14, с. 916], представим процесс развития рефлексии следующим образом (табл. 1).

Таблица 1 – Процесс развития рефлексии

Этапы развития	Развитие способности к рефлексии		Становление рефлексивных умений		Совершенствование рефлексивных умений
	Возрастной период	Младший школьный возраст (7–11 лет)	Подростковый возраст (11–15 лет)	Юношеский Возраст (15–17 лет)	
Ведущая деятельность	Дошкольный (3–7 лет)	Учебная деятельность	Интимно-личное общение	Учебно-профессиональная деятельность	Трудовая

Рассмотрим более подробно особенности тех возрастных периодов, на которые приходится обучение в школе, с точки зрения предпосылок для формирования рефлексии.

**Младший школьный возраст (7–11 лет)** является сензитивным для становления рефлексивных умений и навыков, поскольку ребёнок начинает учиться, т.е. активно заниматься результативной деятельностью. Это способствует формированию интеллектуальной рефлексии посредством выявления и анализа собственных мыслительных действий в процессе решения учебных задач. У школьника развивается адекватное самовосприятие; он может не только поставить цель деятельности и соотносить её с результатами, но и определить ошибки в своём поведении.

Как указывает В.В. Давыдов, у ребёнка в этом возрасте «отношение к действительности... связано

с формированием... теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности рефлексии, анализа, планирования), которые и являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста» [5, с. 68–69].

**Подростковый возраст (11–15 лет)** является периодом наиболее интенсивного формирования рефлексивных умений. Значительные психофизиологические перемены, происходящие в это время с ребёнком, продуцируют сильные эмоциональные переживания, изменяют отношения с окружающей реальностью. По сравнению с младшим школьным возрастом, вектор направленности познавательных интересов подростка меняется: на первое место выходят собственные личностные особенности, отношения с окружающими, соотношение собственных желаний и возможностей, попытки сформировать ожидания от себя во взрослой жизни. Ещё одной

отличительной чертой подростковой рефлексии является её свободная ассоциативность, выражающаяся в том, что в зависимости от душевных переживаний либо внешнего воздействия ход мыслей учащегося может изменять своё направление [14, с. 916]. Школьник лучше понимает свои способности, анализирует причины и следствия своего поведения, может осуществлять пошаговую стратегию деятельности и прогнозировать перспективы. Кроме того, по сравнению с начальной школой, значительно изменяется и сама форма организации учебного процесса. Учащийся получает большую самостоятельность и ответственность в принятии индивидуальных решений, связанных с процессом познания. С одной стороны, это создаёт дополнительные педагогические условия для формирования рефлексивных умений, с другой стороны, ребёнок вынужден взаимодействовать с большим количеством значимых взрослых, выстраивать с ними отношения, результативное взаимодействие, и всё это на фоне бурных эмоциональных переживаний, связанных с проблемами становления личности. Такая смена актуальной ситуации развития зачастую приобретает стрессовый характер, что может быть чревато для подростка нарастающим депрессивным состоянием [9]. Кроме того, возникают определённые риски «скачивания» в подростковый нигилизм, когда отрицается значение школьной жизни во всех её проявлениях («Мне это не надо!»), появляются дисциплинарные проблемы, и формирование рефлексивных умений не сказывается положительным образом на результатах обучения. Подобная трактовка перекликается с исследованиями А.А. Карпова, согласно которым развитость рефлексии не только не означает её продуктивности, но и может быть контрпродуктивной [6]. Поэтому особое внимание в этот период необходимо уделять вопросам формирования системы ценностей и мотивационным установкам учащихся, а также поддерживать благоприятный психолого-педагогический климат в коллективе.

**В юношеском возрасте (15–17 лет)** формирование рефлексивных умений продолжается, однако акцент в выборе объекта для самоанализа смещается с собственных внутренних переживаний на проблемные ситуации в общении, и на основе сложившегося самовосприятия дальнейшее развитие рефлексии стимулирует открытие внутреннего мира. Учащийся способен удерживать коллективную задачу, видеть ситуацию глазами партнёра и понимать основания его действий, а также учитывать эти факторы в разработке собственных поведенческих стратегий. Как подчёркивает И.С. Кон, в этом возрасте происходит становление системы жизненных ценностей, и выбор внутренней позиции по отношению к окружающему миру делает рефлексию ключевым элементом духовного развития [7]. При том, что преобладающей в данном возрасте является личностная рефлексия, при отсутствии формирующего воздействия может не произойти качественного духовного и личностного роста, и, как указывает В.С. Мухина, в дальнейшем уже повзрослевший человек может сохранить психологический статус подростка [8].

Таким образом, мы можем говорить о том, что влияние возрастных особенностей на процесс формирования рефлексивных умений будет значительным на протяжении всего периода обучения в школе. Умения, приобретённые в младшем школьном

возрасте, являются базовыми основаниями для дальнейшего развития рефлексии учащегося, но именно в подростковом возрасте они обретают то качественное наполнение, которое определяет в дальнейшем влияние сформировавшихся умений на результат познавательной деятельности.

В этой связи хотелось бы обратиться к идеям Г.А. Цукерман. Основываясь на положениях В.И. Слободчикова о трёх сферах существования рефлексии (мышление и деятельность, коммуникация и кооперация, самосознание), автор выделяет три соответствующих им слоя учебной деятельности.

В своих работах Г.А. Цукерман доказывает, что именно взрослые (учитель, авторы учебных программ) запускают механизм определяющей рефлексии школьника на ранних этапах обучения и формируют те ситуации, которые задают предметную направленность познавательному процессу. Лишь в юности, по мере развития личности, учащийся обретает действительную способность ставить задачи саморазвития без внешних побуждений, когда определяющая рефлексия будет продуцирована самосознанием учащегося. Конечно, данный переход не может осуществиться внезапно, одномоментно, он приходится как раз на подростковый возраст (коммуникативный аспект рефлексии присутствует на всех ступенях учебной деятельности и выступает как связующее звено, обеспечивая формирование рефлексивного навыка за счёт группового взаимодействия, но не приобретая определяющий характер) [4]. Важным условием успешного прохождения этого переходного этапа будет курирующее воздействие учителя, способного не только использовать опосредованные содержанием учебного материала способы формирования рефлексивных умений учащихся, но и самостоятельно моделировать возможности для развития самосознания ребёнка. Такая деятельность предполагает инновационную направленность личности учителя: «высокую степень инициативности как в поиске новых педагогических стратегий, форм и методов работы, так и в реализации их в ходе профессиональной деятельности» [1, с. 121].

Таким образом, исходя из вышесказанного, сделаем следующие выводы:

- на каждом этапе школьного обучения процесс формирования рефлексивных умений будет иметь свою специфику, обусловленную возрастными особенностями учащихся;
- процесс развития рефлексивных умений на протяжении всего образовательного процесса должен быть непрерывным, усложняющимся и системным, охватывающим в той или иной мере все аспекты рефлексии (интеллектуальный, личностный, коммуникативный, кооперативный);
- формирование рефлексивных умений младших подростков должно протекать одновременно и в тесной взаимосвязи с формированием ценностно-мотивационных ориентиров учащихся;
- возрастные особенности подростков продуцируют наиболее интенсивные (по сравнению с прочими возрастными периодами) процессы формирования рефлексивных умений у учащихся;
- одним из важнейших условий благополучного развития рефлексивных способностей подростков будет являться продуктивное внешнее курирующее воздействие учителя [2].

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Боброва, О.А. Инновационная направленность личности педагога как педагогическое условие формирования саморефлексии у учащихся начальных классов сельских школ [Текст] / О.А. Боброва, В.Н. Машин // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – № 10.2. – С. 120–122.
2. Боброва, О.А. Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших подростков в образовательном процессе школы [Текст] / О.А. Боброва // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (273). – С. 18–21.
3. Бондаренко, Л.В. Формирование рефлексивных умений у учащихся : методические рекомендации [Текст] / Л.В. Бондаренко, Т.Ф. Ушева. – Красноярск : КЖ ИПК РО, 2011. – 80 с.
4. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – № 3 – 1992. – С. 14–19. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923014.htm> (Дата обращения: 23.09.2017).
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований [Текст] / В.В. Давыдов – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
6. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А.В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
7. Кон, И.С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по психол. и пед. специальностям [Текст] / И.С. Кон. – М. : Academia, 2003. – 334 с.
8. Мухина, В.С. Детская психология : учеб. для студентов пед. институтов [Текст] / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
9. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов выс. учеб. завед., обучающихся по напр. 050700 Педагогика [Текст] / под ред. Л. Регуш, А. Орловой. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 414 с.
10. Слостенин, В.А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] / В.А. Слостенин, В.К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37–42.
11. Ступницкая, М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников [Текст] / М. Ступницкая // Школьный психолог. – 2006. – № 7. – С.20–29.
12. Тюко, В.В. Умения и навыки в учебной деятельности школьников [Электронный ресурс] / В.В. Тюко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. № 3. – Новосибирск : СибАК, 2010. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/iii/35598> (Дата обращения: 06.09.2017).
13. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Совершенство, 1998. – 411 с.
14. Цилицкий В.С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека [Электронный ресурс] / В.С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 913–917. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/102/23136/> (Дата обращения: 09.10.2017).
15. Цукерман, Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–46. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892039.htm> (Дата обращения: 07.11.2017).
16. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.