

УДК 373.1

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

БОБРОВА Оксана Анатольевна,
учитель истории,
МБОУ СОШ №98 г. Воронежа

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается педагогическая модель формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы, выделяются и обосновываются её структурные элементы, а также компоненты, критерии и показатели степени сформированности рефлексивных умений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая модель, подростки, рефлексивные умения, педагогические условия.

MODEL OF TEENAGERS' REFLEXIVE SKILLS FORMATION

BOBROVA O.A.,
History Teacher,
Municipal Budget Educational Institution Voronezh Secondary School №98

ABSTRACT. The article deals with the pedagogical model of teenagers' reflexive skills formation in the educational process of the school, specifies and substantiates its structural elements, as well as the components, criteria and indicators of the degree of the reflexive skills formation.

KEY WORDS: pedagogical model, teenagers, reflexive skills, pedagogical conditions.

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

Анализ исследований, посвящённых проблеме формирования рефлексивных умений подростков (Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, Т.Ф. Ушева, Н.П. Эпова и др.) привёл нас к пониманию необходимости более пристального рассмотрения данного вопроса.

С точки зрения педагогики рефлексивные умения должны подразумевать не только обращение «вовнутрь», умение осознать себя в процессе обучения, но и умение конструктивно оценить и спланировать собственную деятельность.

Представляется целесообразным выделить общепедагогические принципы формирования рефлексивных умений, систематизировать имеющиеся научные разработки и создать программу формирования рефлексивных умений с учетом возрастной специфики подростков, обеспечить условия для её продуктивной реализации. Необходимо отслеживать показатели сформированности рефлексивных умений на протяжении всего образовательного процесса и, по мере необходимости, осуществлять корректирующее воздействие.

Наиболее распространённым способом решения вышеуказанных проблем является разработка и практическая реализация научной модели.

Модель (фр. *modele*, от лат. *Modulus* – «мера, аналог, образец») – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе, упрощённое представление реального устройства и/или протекающих в нем процессов, явлений [1].

Моделирование позволяет объединить в одном исследовании эмпирические компоненты, логические конструкции и научные положения, при этом прак-

тическая ценность определяется степенью соответствия изучаемым свойствам объекта, а эффективность – педагогической валидностью.

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

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

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

3) трансляции, предполагающей возможность переноса эмпирической информации, полученной в ходе изучения модели непосредственно на сам объект исследования [2].

Рассмотрение теоретических оснований нашего исследования в контексте таких методологических подходов, как системно-деятельностный (Г.А. Асмолов, Л.Г. Петерсон, А.В. Хуторской и др.), личностно-ориентированный (И. С. Якиманская, Р.С. Рубинштейн и др.) диалогический (В.А. Сластёнин, Г.А. Цукерман и др.), компетентностный (Л.П. Алексеева, А.Г. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.), нашло отражение в структуре разработанной нами модели, которая включает в себя следующие блоки.

1. Целевой: совокупность цели, задач, принципов и подходов, лежащих в основе исследования и генерирующих методологическую базу её содержательной-процессуальной части.

Цель исследования – формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы. Отсюда вытекают следующие задачи:

– выявить специфику формирования рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы;

– мотивировать обучающихся к рефлексивной деятельности и обеспечить её педагогическое сопровождение;

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

Поскольку педагогические условия являются важнейшим составным компонентом целостной системы педагогического процесса и катализируют возможности образовательной среды, то мы можем утверждать, что выявление условий эффективной реализации мо-

дели является одной из важнейших задач педагогического исследования. Согласно нашему мнению, это такие условия, как:

- 1) создание рефлексивной образовательной среды;
- 2) готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся;
- 3) самостоятельность учащихся в образовательной деятельности;
- 4) диалогичность на уровне «учитель – ученик»;
- 5) вариативность образовательной деятельности;
- 6) формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы [3].

2. Методологический: отражает указанные выше подходы и принципы, на которых будет базироваться разработанная модель:

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

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

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

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

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

3. Содержательный: включает выделенное нами понятие «рефлексивные умения», описывает его существенные характеристики и раскрывает компоненты.

Понятие «**рефлексивные умения**» мы определяем как способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции собственной познавательной деятельности, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной деятельности подростков. Исходя из данного определения и следуя логике деятельностного подхода, выделим основные компоненты.

Поскольку движущей силой любой деятельности являются мотив и потребность, в первую очередь мы выделим **мотивационно-волевой** компонент, который оценивается по критериям и показателям, позволяющим определить потребность и инициативность в осуществлении рефлексивной деятельности, понимание и принятие её целей, задач, условий; способность контролировать и направлять деятельность в соответствии с внутренними и социальными мотивами и требованиями. Для оценки сформированности данного компонента используется карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа, соответствующие факторы многофакторного опросника Кетелла (для подростков), методика диагностики рефлексивности (методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой).

Поскольку формирование рефлексивных умений, как и иных умений, является результатом овладения способами деятельности и предполагает достаточное усвоение её процессуальной части, следующим назовем **деятельностный** компонент. Его мы будем оценивать

по критериям и показателям, определяющим умение самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать пошаговую стратегию достижения результата. Для оценки сформированности данного компонента используется карта наблюдений, анкетирование учащихся, наблюдение, беседа, опросник Д. Эверсона.

Так как в нашем определении мы характеризуем рефлексивные умения как «способы и приёмы анализа, оценки, контроля и коррекции», очевидно, что важнейшим компонентом рефлексивных умений является **оценочный** компонент. Он в свою очередь характеризуется критериями и показателями, отражающими, во-первых, знание об осуществляемой деятельности, восприятие и оценивание себя и других в данной деятельности и отношение к этому, а во-вторых, устанавливающими уровень самооценки субъекта и адекватность восприятия им ситуации. Для диагностики сформированности данного компонента используется карта наблюдений, анкетирование учащихся, беседа, методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

4. Технологический: деятельность по формированию рефлексивных умений подростков, её этапы, а также используемые методы, формы, приёмы и средства. При определении содержания данного блока мы исходили из видения процесса формирования как «процесса оформления индивидуальных способностей человека, становления форм его мышления, сознания, и специально построенный процесс инкультурации..., встроенный в другие образовательные процессы» [4, с. 428].

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

Этапы формирования рефлексивных умений мы выделили на основе исследований М.И. Найдёнова [5], Г.А. Цукерман [6], Л.Н. Шиховой [7] и определили как:

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

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

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

5. Результативный блок: критериально-оценочная база, уровни сформированности рефлексивных умений и результат реализации модели.

При определении критериев мы будем опираться на следующее:

1) определение критерия как «признака и показателя, на основании которого производится оценка... шага развития, ... задающегося в соответствии с задачами и нормами развития в конкретном возрастном интервале» [8, с. 390];

2) основные характеристики феномена формирования рефлексивных умений подростков, а именно:

– субъектность как обозначенная познавательная позиция учащегося, рефлексивная самостоятельность и инициативность как конечная цель формирования рефлексивных умений (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман);

– структура механизма рефлексии, который субъекту необходимо освоить в достаточной мере (осмысление совершённых действий; Выделение их оснований; соотнесение действий и их оснований с полученным результатом; анализ проблем, выявление их причин и способа устранения; апробация нового действия и коррекция деятельности);

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

– метапредметность рефлексивного умения (синтетический характер, отсутствие непосредственной свя-

зи с изучаемым материалом, значительный объём, связь со всеми видами учебной деятельности, возможность применения во всех учебных предметах);

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

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

Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности рефлексивных умений подростков

Компонент	Критерий	Показатели
Мотивационно-волевой	Саморуководство	– понимание целесообразности деятельности, осознанный интерес и желание её исполнять; – способность к самоопределению в рабочей ситуации; – умение принимать ответственность за собственные действия, в том числе во время взаимодействия с другими
Деятельностный	Самореализация	– умение ставить цели и задачи в соответствии с проблемой, выбирать оптимальный способ её решения; – умение разрабатывать и осуществлять пошаговую стратегию деятельности; – умение соотносить результаты с целью деятельности и осуществлять коррекцию
Оценочный	Самооценка	– умение адекватно себя оценивать, определять границы своих знаний, прогнозировать перспективы развития; – умение выявлять допущенные ошибки, определять причины успехов и неудач; – умение оптимально определять своё место в коллективе и согласовывать совместные действия в нём

Соответственно, психолого-педагогическая диагностика этих показателей позволяет дать следующую оценку выявленным уровням.

Низкий уровень – ориентация на внешние источники и использование коллективных образцов и поведенческих шаблонов.

Средний уровень – осмысление и успешная экстраполяция группового и индивидуального опыта на собственное поведение.

Высокий уровень – самостоятельность в оценке и выстраивании стратегии достижения успеха, конструктивный анализ возникших затруднений и способов их преодоления [9].

Практическая реализация данной модели в процессе педагогического эксперимента позволила, во-первых, оптимизировать и скорректировать деятельность по формированию рефлексивных умений подростков; во-вторых, выявить значительную роль курирующего воздействия на данный процесс со стороны педагога; в-третьих, обнаружить и найти способ нивелирования проблемы шаблонизации рефлексивной деятельности.

Для понимания результативности эксперимента мы обобщили комплексные результаты диагностических методик, наблюдения и рекомендации педагогов, итоги апробации разработанной нами программы

формирования рефлексивных умений подростков. Сделанные нами выводы подтверждают, что создание рефлексивной среды и оказание системного формирующего воздействия, соразмерного возрастным особенностям подростков, обеспечивают более динамичный и продуктивный результат формирования рефлексивных умений, что подтверждается сравнением полученных в контрольной и экспериментальной группах результатов.

Представленная выше модель позволяет, во-первых, наглядно отобразить структуру и механизм процесса формирования рефлексивных умений подростков, во-вторых, отразить функциональные связи между различными его компонентами.

Кроме того, её отличительной особенностью является возможность замены предметного содержания без потери функциональности, что предполагает применение учителями разных образовательных предметов основной школы для эффективного формирования рефлексивных умений обучающихся.

Таким образом, в ходе практической реализации представленной выше модели формирования рефлексивных умений подростков нам удалось достичь положительных результатов и доказать её эффективность на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография [Текст] / Е. А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с
2. Кравец, А.С. Методология науки [Текст] / А.С. Кравец. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1991. – 146 с.
3. 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.
4. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие [Текст] / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 431 с.
5. Найденев, М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.03,19.00.01 [Текст] / М.И. Найденев. – Киев, 1989. – С. 18.
6. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
7. Шихова, Л.Н. Развитие рефлексивных умений учащихся в процессе изучения химии в современной школе: дисс... канд. педагог. наук: 13.00.02 [Текст] / Л.Н. Шихова. – Тобольск, 2005. – 200 с.
8. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 400 с.

9. Боброва, О.А. Возрастные особенности подростков и их влияние на формирование рефлексивных умений [Текст] / О.А. Боброва, Л.А. Обухова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2017. – №4 (277). – С. 17–20.
10. Савченко, Е.В. Диагностика рефлексивных умений на метакогнитивном уровне рефлексивной компетентности [Электронный ресурс] / Е.В. Савченко // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – №3 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-refleksivnyh-umeniy-na-metakognitivnom-urovne-refleksivnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 30.09.2018).
11. Уман, А. И. Рефлексивная структура процесса обучения [Электронный ресурс] / А.И. Уман, М.А. Фёдорова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-struktura-protssesa-obucheniya> (дата обращения: 04.05.2014).
12. Шадриков, В. Д. Рефлексия субъекта в структуре деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян // Современные исследования интеллекта и творчества. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – С. 280-300.