**Тема: Развитие рефлексии как компонента теоретического мышления в младшем школьном возрасте**

Введение………………………………………………………………………...2

Глава I. Особенности развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников

1.1.Система универсальных учебных действий в развивающем потенциале современного образования……………………………………………………4

1.2. Рефлексия способов и условий действий, как компонент теоретического мышления……………………………………………………27

1.3 Роль рефлексия в формировании теоретического мышления…………

Введение

**Актуальность исследования.**

В настоящее время, когда начальная школа переходит на новые стандарты образования, в связи с этим приоритетным направлением является реализация развивающего потенциала образования. Актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей основы образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. Концепция развития универсальных учебных действий в начальной школе призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно - воспитательных программ.

Одним из наиболее актуальных стал вопрос о развитии познавательных учебных действий, как одного из видов универсальных учебных действий, который способствует развитию теоретического мышления. В частности изучение рефлексия способов и условий действий.

В этой связи появилась необходимость в разработке психологических методов изучения и диагностики развития рефлексии, что и стало основной предпосылкой к написанию нашей работы.

**Цель исследования** изучить динамику формирования рефлексии способов и условий действий у детей младшего школьного возраста, в условиях формирующего эксперимента.

Основным общетеоретическим объектом исследования стал вопрос о понимании рефлексии способов и условий действий детьми разных групп, которые участвовали в формирующем эксперименте и, которые нет.

**Объект исследования-** рефлексия способов и условий действий.

**Предмет исследования** – особенности динамики развития рефлексии как компонента теоретического мышления младшего школьника.

**Гипотеза исследования** – имеются резервы развития рефлексии у младших школьников, как компонента теоретического мышления.

**Задачи исследования** –

1. Изучение аспекта рефлексии способов и условий действий, как фактора формирования теоретического мышления младших школьников.
2. Диагностику рефлексии провести в условиях формирующего эксперимента.

**Методы исследования**: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и эмпирические (наблюдение, беседа, тесты, психологические методики, которые позволяют выявить влияние различных способов обучения на усвоение знаний, умений и навыков и общее развитие школьников). Метод формирующего эксперимента.

**База исследования (испытуемые)**: Учащиеся 2 классов (60 человек) ГОУ СОШ « Школа здоровья» г. Москва.

**Новизна и значимость:** новые социальные запросы, отражающие переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале требует общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, обеспечивающего такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Этим запросам отвечает развитие рефлексии способов и условий действий, как компонента универсальных учебных действий.

**Глава I. Особенности развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.**

1. **1. Система универсальных учебных действий в развивающем потенциале современного образования.**

В настоящее время в обществе изменились представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков, как основных итогов образования, произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию. Современный человек должен уметь успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

По сути, происходит переход от обучения, как преподнесения системы знаний, к активной деятельности над заданиями, проблемами с целью выработки определенных решений, от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций, к сотрудничеству учителя и учащихся в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения. Сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у школьников общеучебных умений, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения.

На протяжении последнего десятилетия в нашей стране успешно развивается стратегия вариативного образования, раскрывающая пути перехода от обучения как дидактической технологии к развивающему образованию как институту социализации личности. В отличие от унифицированного образования, построенного в соответствии с принципом школоцентризма и педагогикой знаний, умений и навыков (так называемых ЗУНов), стратегия вариативного образования основывается на детоцентризме и разработке пакета развивающих, коррекционных, компенсаторных психолого - педагогических программ, где центральное место отводится общеучебным умениям.

В сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы «знания, умения, навыки» к культурно-исторической системно- деятельностной парадигме образования. Он находит свое выражение в таких различных направлениях психолого-педагогической науки и практики. Рассмотрим некоторые из них.

**Развивающее обучение (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов),**

Изложенные в концепции развивающего обучения материалы ставят новые психологические и педагогические вопросы, касающиеся развития детской психики в процессе обучения. Культивирование в школе эмпирического мышления – одна из объективных причин того, что школьное обучение слабо влияет на общее психическое развитие учащихся и на развитие умственных способностей. Подлинное образование в современных условиях должно быть ориентировано на развитие у школьника теоретического мышления.

В современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, пpоизвольного управления поведением. Pазвивающее обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования. Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин свою концепцию развивающего обучения связывают, прежде всего, с содержанием учебных предметов и логикой его развертывания в учебном процессе. Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладевая которыми посредством учебной деятельности у учащихся развивается теоретическое сознание и мышление и творческо - личностный уровень осуществления практических видов деятельности. Именно теоретическое мышление, как отмечает В.В. Давыдов, в полной мере реализует те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая всеобщие связи действительности. Оперирование знаниями человек осуществляет с помощью определенных мыслительных действий. Система развивающего обучения, созданная В. В. Давыдовым и его учениками, занимает особое место не только в отечественной, но и в зарубежной психологии. Это инновационная система, которая в корне изменила представление о возможностях нашего образования в развитии мышления и личности ребенка. Концепция развивающего обучения, альтернативная традиционному объяснительно-иллюстративному подходу.

 Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов разрабатывается в соответствии с ее структурой и особенностями. [8]

 Учащиеся усваивают знания, анализируют условия их происхождения и они становятся необходимыми. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, которое определяет содержание и структуру объекта данных знаний. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических и буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде. Учащиеся должны уметь конкретизировать исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает переход от всеобщего к частному и обратно. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действия в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.[ 18]

Важными компонентами теоретического мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы: эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отделение в некотором целостном объекте существенного от частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и определении оптимального действия. При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответствующих им мыслительных действий и знаний оба этих типа мышления необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. В школе дети осуществляют общественную по своему содержанию и по своей функции учебную деятельность. [12]

В основе развивающего обучения школьников, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета. При этом теоретическое воспроизведение реального, как единства многообразия, осуществляется движением мысли от абстрактного к конкретному. Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают с помощью учителя закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для последовательного создания с помощью учителя других, более частных абстракций и объединяют их в целостном учебном предмете. В этом случае они превращают исходные мыслительные образования в понятие, которое служит в дальнейшем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала. Такой путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль учащихся целенаправленно движется от общего к частному. Во-вторых, усвоение направлено на выявление учащимися условия происхождения содержания усваиваемых ими понятий. Учебная задача решается посредством системы действий. Интересный анализ становления учебной задачи был предпринят В.В. Репкиным. Он выделил три этапа. На первом этапе при овладении практическим действием, дети превращают практическую задачу в учебно-практическую. В деятельности ученика появляется новое действие познавательного характера. Для ее превращения в задачу необходимы предпосылки: членение объекта действия и его элементов. Они позволяют поставить учеников перед необходимостью выяснить связь между условиями – выделить в деятельности промежуточную цель. Преобразование исходной практической задачи в учебно- практическую возможно лишь в процессе совместно – распределенной деятельности учеников и учителя. На втором этапе формирования учебной деятельности понятие включается в ситуацию учебном - практической задачи, что качественно меняет ее содержание предметное и психологическую структуру. Развертывается предметно- преобразовательные пробы и моделирование. Между ними устанавливаются связь. Ее актуальность сохраняется, так как ее результат рассматривается как основание для оценки проведенного анализа и, если это оценка отрицательная, для повторного его выполнения и контроля. Вследствие этого фокус интереса перемещается со способов осуществления практического действия на способы исследования, то есть интерес приобретает познавательный характер. Это обуславливает формирование механизма учебного целеполагания. Ученик должен построить план своей учебной деятельности. Учитель получает возможность наводить учеников на способы решения задач или критерии оценки, а не просто демонстрировать их. Третий этап формирования учебной деятельности это переход к анализу понятия, как развивающейся системы. Возникает конкретизация способов его осуществления. Исследуя условия планомерно расширяемой системы практических задач, ученик должен вывести систему понятий, что означает выделение в деятельности учебно- теоретической задачи. По мере усвоения способов выведения системы понятий постепенно перестраивается психологические условия и механизмы учебной деятельности. Практическое действие превращается в операцию. На новый уровень поднимается учебно – познавательный интерес, который окончательно «отвязывается» от частных ситуаций, получая обобщенность и устойчивость. Он начинает выступать в функции побудительного мотива, ученик не только принимает, но и сам ищет ситуации, в которых усвоенное понятие может получить дальнейшее развитие. Чтобы у младших школьников и в последствии у школьников старших классов формировалась полноценная учебная деятельность, для этого они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ (или принцип) подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с ходу» и сразу правильно. Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первое из них - принятие учебной задачи, второе - преобразование ситуации, входящей в нее. Система нацелена на поиск исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всех остальных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают. [ 6]

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Ее осуществление предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления. Носитель учебной деятельности - ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя.

 Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина нацелена, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному.

**Планомерно - поэтапное формирование умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина),** предметом поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями. Эта система включает три подсистемы:

Основное назначение первой подсистемы условий заключается в том, чтобы раскрыть перед учеником объективную структуру материала и действия; выделить в материале ориентиры, а в действии последовательность его отдельных звеньев — систему объективных условий, позволяющих ученику с первого раза и каждый следующий раз правильно выполнять все задания. Вторая подсистема — это описание условий, обеспечивающих приобретение действием желаемых свойств, форму выполнения действия, полноту или сокращенность действия;

меру дифференцировки, меру отделения существенных свойств от несущественных, временные и силовые характеристики, а также разумность, сознательность, обобщенность, критичность и освоенность действия. Третья подсистема условий обеспечивает перенос действия в идеальный (умственный) план в ходе поэтапных преобразований, происходящих с действием в процессе его становления. Выделены шесть этапов интериоризации действия. На первом этапе усвоение начинается с создания мотивационной основы действия, когда закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается. Это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения очень велика. На втором этапе происходит становление схемы ориентировочной основы действия, т. е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется. На третьем этапе происходит формирование действия в материальной (материализованной) форме, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия. Четвертый этап — внешнеречевой. Здесь происходит преобразование действия — вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и действий во внешней речи. Необходимость материального (материализованного) представления схемы ориентировочной основы действия, как и материальной формы действия, отпадает; ее содержание полностью отражается в речи, которая и начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия. На пятом этапе (действие во внешней речи «про себя») происходит дальнейшее преобразование действия — постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действия переносится во внутренний, умственный план. На шестом этапе действие совершается в скрытой речи и приобретает форму собственно умственного действия. Вместе с тем П.Я. Гальперин обращал внимание на то, что суть не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей однозначно определить и ход процесса, и его результат. [3]

**Педагогика развития (Л.В. Занков).** Наиболее полно представлено в концепции Л.В. Занковапроблемно ориентированное развивающее образование (1990), получившей широкое распространение именно в начальной школе. Развивающие возможности обучения посистеме Занкова связаны с усложнением программ обученияза счет увеличения удельного веса теоретических знаний иобъема информации; особой организацией информационной основы деятельности учащихся; индивидуализацией обучения, предполагающей различные варианты компонентов дидактической системы в зависимости от уровня развития интеллекта. Соответственно принципы системы Л.В. Занкова включают: 1. Высокий уровень трудности обучения. 2. Ведущую роль теоретических знаний в обучении. 3. Быстрый темп в изучении материала, обеспечивающий высокую познавательную активность учащихся. 4. Осознание учащимися хода своих умственных действий в процессе обучения, обеспечивающее развивающий эффект. 5. Интенсификацию обучения за счет включения эмоциональной сферы. [24]

 **Культурно - историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.В. Клочко, Е.А. Ямбург)** целью образовательного процесса выступает многомерное системноеразвитие смыслового сознания, обретение личностных смыслов. Отличительная особенность смысловой педагогики —направленность на формирование мотивационно - смысловойстороны учебной деятельности. Способами, обеспечивающими формирование адекватных смыслов, являются организацияобучения, снимающего противоречивость индивидуальнойформы присвоения знаний и общественного способа его

Присвоения, становление активной жизненной позиции учащихся, проявляющейся в самостоятельной познавательной активности, развитии потребности в знаниях и познании, приоритете мышления над репродукцией заученного, превращение учащихся из объектов влияния и воздействия педагогов в субъектов личностного и профессионального самоопределения. Процесс обучения трансформируется из присвоения социокультурного опыта в процесс саморазвития личности.

В рамках смысловой педагогики учебный процесс выступает как смысловая реальность, требующая реализации принципа природосообразности в образовании и воспитании. Смыслообразующая деятельность учащихся как обогащение структур сознания и выход за пределы собственного «Я» обеспечивается созданием образовательных пространств разного уровня (урок как микропространство, исследовательская деятельность учащихся вне урока, дистанционное обучение) с целью согласования субъектного опыта учащихся и объективированных смыслов пространства. Содержание обучения рассматривается в рамках указанного подхода как «субстрат, питающий смысловое развитие учащихся» (И.В. Абакумова). Основной вопрос такого обучения: как обнаружить смысловые интенции учащихся, инициировать их и перевести в режим самоактуализации? Средствами смыслообразования выступают смыслы и их формы (переживания, саморефлексия, интроекция, творческие акты). Обучение включает процессы смыслообразования, смыслопорождения и смыслотворчества. [21]

**Личностно ориентированное образование (В.Д. Шадриков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.)** ставитсвоей целью обеспечить развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и личностного профиля. Особое внимание уделяется интеграции уникального и неповторимого субъектного опыта каждого ученика, сложившегося в его реальной жизнедеятельности, на основе усваиваемых научных понятий. Согласование социально заданного и личностно значимого индивидуального опыта познания происходит в учебной ситуации взаимодействия учителя и ученика, которая строится по модели сбалансированных инициатив взрослого и ребенка как равноправных партнеров. Переход учащегося к самообучению и саморазвитию обеспечивается за счет преобразования педагогической учебной ситуации в проблемную, а затем в образовательную учебную ситуацию. Учащийся овладевает навыками самостоятельной организации, рефлексии и оценки своей деятельности в соответствии с индивидуальной программой развития. Переход от одного вида учебных ситуаций к другому сообразуется с возрастными особенностями учащихся. В начальной школе реализуются педагогические учебные ситуации, в основной школе — проблемные ситуации, требующие проявления познавательной активности и творчества самих учащихся, в средней (полной) школе — образовательные ситуации, предполагающие осуществление учеником сознательного самостоятельного выбора содержания образования и форм учебного сотрудничества. [25]

**Школа диалога культур (В.С. Библер) и др.** Идея диалога на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов учебно-воспитательного процесса, на наш взгляд, является стержневой и оригинальной в учебно-воспитательной системе школы диалога культур. Ее основателем является С. Курганов. В этой системе находят свое воплощение идеи М. Бахтина о культуре как диалоге («любая культура – это живой процесс общительной связи»), Л. Выготского – о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, В. Библера – о философской логике культур. В.С. Библер определил основные положения установки на новый тип образования в школе диалога культур. **Во-первых,** это переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования – вот чем должен обладать выпускник школы диалога культур. Знания о путях изменения знаний, умение корректировать и обновлять умения, навыки трансформации и переформирования навыков – вот что требуется от молодого человека XXIв. **Во-вторых,** данная воспитательная система предполагает углубленное освоение «диалогизма» как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но и суть самой мысли. Углубленное понимание «диалогизма» мышления развернуто через идею диалога культур. **В-третьих**, весь процесс обучения в школе строится в первую очередь не на правила, а заниматься поиском, исследованием. В диалоге с учителем, с одноклассниками усвоении дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, а на целенаправленном спиральном возвращении мысли в исходное начало. Формирование исторически определенных и логически обоснованных начал есть основная цель курса обучения и воспитания в школе диалога культур. Вообще, истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопрос: как возможно это бытие, откуда взялись такие необъяснимые явления, как число, слово, сознание своего Я? **В-четвертых,** основное содержание школьного курса – это освоение тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую, в которых разные формы логики понимания обосновывают друг друга. Школа диалога культур актуальна в условиях возрастания культурообразующей воспитательной роли [школы](http://www.school02.ru/). Результатом воспитательной деятельности должна стать базовая культура личности. Главное в культуре – не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество. Поэтому учащиеся должны не заучивать каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, свое Я, усваивая современную культуру как наследницу предыдущих культур, где в каждой идее, слове, образе происходит диалог разных представлений, эпох, народов. Результатом совместного творческого поиска учителей и учащихся являются новые чувства, идеи, качества и взаимоотношения. Анализируя процесс воспитания в данном типе школ, мы рассматриваем воспитание как процесс культуроемкого развития личности и поэтому обращаем особое внимание на отражение вопросов культуры в образовательном процессе.

Итак, за этими направлениями выступает школа культурно - исторической психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, которую называют школой культурно- деятельностной психологии. Долгое время идеи этой школы развивались в основном в русле академической науки и имели лишь эпизодическое влияние на сферу образовательной политики. Он рассматривал обучение как движущую силу развития. Для Л.С. Выготского показатель развития — переход от натуральных психических функций к высшим функциям. Поскольку именно обучение задает образцы высших психических функций или «идеальную форму» развития и обеспечивает их становление, которое ведет за собой развитие. Однако ведущим является далеко не всякое обучение. Заслуга Л. С. Выготского в том, что он установил, каким требованиям должно удовлетворять развивающее обучение. Обучение, действительно, «ведущее за собой развитие», должно осуществляться в зоне ближайшего развития ребенка; его содержанием должна быть система научных понятий. [8] Зона ближайшего развития — это расхождение между уровнем развития, обнаруживаемым в самостоятельной деятельности ребенка, т. е. уровнем его актуального развития, и уровнем, который ребенок достигает в сотрудничестве с взрослым. Уровень, достигаемый в сотрудничестве, - это потенциальный уровень развития ребенка, который станет актуальным в ближайшем будущем. Практическое значение зоны ближайшего развития в том, что процедура ее диагностики позволяет научно обоснованно строить прогноз на ближайшие перспективы развития, решать диагностические и коррекционные задачи. В современной психологии идея зоны ближайшего развития является общепризнанной и служит моделью для разработки новых методов диагностики психического развития ребенка (интерактивная диагностика). Величина зоны ближайшего развития, т. е. расхождения между уровнем развития в самостоятельной деятельности и уровнем развития в сотрудничестве с взрослым, зависит:

- от внутренней логики развития психологических способностей и возможностей ребенка быть включенным в определенные формы сотрудничества и совместной деятельности со взрослым (уровень актуального развития в определенной степени лимитирует возможности сотрудничества);

- от форм сотрудничества и совместной деятельности, содержания и способов взаимодействия, предлагаемых взрослым.

Согласно культурно- исторической теории Л.С. Выготского, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления переходит в ранг развивающихся субъектов. Поэтому можно говорить о развитии учебной деятельности. [2]

Предлагаемая концепция развития универсальных учебных действий направлена на изменение сложившегося положения. В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной и новой задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

Основным положением новых стандартов образования служит тезис о том, что развитие личности обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий (УУД). Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

В настоящее  время основным результатом образования является не столько набор знаний, умений и навыков учащегося, сколько выработанная в ходе обучения способность к анализу и дальнейшему разрешению проблемы в сложившихся условиях, в ходе чего и привлекается запас имеющихся знаний и умений из различных предметных областей. Новый результат образования, которым должны обладать учащиеся, получил название «компетентность». Компетентностный подходвозник в ответ на существующий в рамках «знаниевого» подхода разрыв между знаниями и умением их применять для решения жизненных задач. Эвристическое значение приобретают понятия «компетентность» и «компетенция». Компетентность это как результат когнитивного научения, а компетенция - как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности. Компетенция - это «знание в действии». Компетенция означает способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации. В зависимости от характера задач, стоящих перед человеком, выделяют такие виды компетенции, как личностная, коммуникативная, интеллектуальная, социальная, общекультурная.

В силу того, что учебно-познавательная деятельность учащихся является ведущей в процессе обучения, то выделяют учебно-познавательную компетентность. Наличие данной компетентности у учащегося обеспечивает его возможностью осуществления мотивированной самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Для достижения нового результата образования – учебно-познавательной компетентности учащегося – необходимы различные средства обучения.

Одним из средств развития учебно-познавательной компетентности должны стать «компетентные задачи», которые должны содержать некую практическую или личностную направленность для учащегося, чтобы деятельность в ходе решения была мотивированной, а также цель решения задачи должна заключаться не столько в получении ответа, сколько в присвоении нового знания (метода, способа решения, приема).

Качество усвоения знания определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Концепция универсальных учебных действий рассматривает компетентность как «знание в действии», учитывает опыт реализации компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на достижении учащимися способности использовать на практике полученные знания и навыки, готовности и мотивации к эффективным действиям.

 Таким образом, программа развития универсальных учебных действий основывается на положениях системно - деятельностного подхода, интегрирующего достижения педагогической науки и практики, в том числе компетентностной и ЗУНовской парадигм образования.

Развитие личности в системе образования обеспечивается через формирование универсальных учебных действий, которые выступают основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Это обеспечивается тем, что универсальные учебные действия - это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом значении) термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. [17]

Формирование и развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе его становления. «Младший школьник постепенно превращается в учащегося, то есть в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя при осуществлении учебной деятельности. Ребенок приобретает потребность в данной деятельности, мотивы в учебных действий. Это способствует формированию у него желания учиться. Овладение учебными действиями, решающими соответствующие задачи, формирует у ребенка умение учиться. Желание и умение учиться - это и есть характеристика субъекта учебной деятельности.»(8, 237)

Его можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно - смысловых и операциональных характеристик.

Функции универсальных учебных действий включают:

 - обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «научить учиться», толерантности жизни в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;

- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Универсальный характер УУД проявляется том, что они:

- носят надпредметный, метапредметный характер;

- обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;

- обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса;

-лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;

- обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов. Безусловно, каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования УУД, определяемые, в первую очередь, функцией учебного предмета и его предметным содержанием.

Существенное место в преподавании школьных дисциплин должны также занять так называемые метапредметные учебные действия. Под метапредметными (т.е. «надпредметными» или «метапознавательными»)(от греч. "мета" – то, что стоит "за") действиями понимаются универсальные действия учащихся, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью, - будь то ценностно-моральный выбор в решении моральной дилеммы, определение стратегии решения математической задачи, запоминание фактического материала по истории или планирование совместного с другими учащимися лабораторного эксперимента по физике или химии.

Овладение универсальными учебными действиями, в конечном счете, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться. Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные мотивы, 2) учебную цель, 3) учебную задачу, 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Универсальные учебные действия выделяются на основе анализа характеристик учебной деятельности и процесса усвоения, а именно, в соответствии:

 - со структурными компонентами целенаправленной учебной деятельности;

- с этапами процесса усвоения;

- с формой реализации учебной деятельности – в совместной деятельности и учебном сотрудничестве с учителем и сверстниками или самостоятельно.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить пять блоков:

1. личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4)знаково-символический; 5) коммуникативный.

Личностные действия обеспечивают ценностно- смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует

выделить три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;

- смыслообразование, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется.

- нравственно\_этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- планирование - определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

- оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают:

общеучебные, логические, а также постановка и решение проблемы.

Общеучебные универсальные действия включают:

Знаковосимволические действия:

- моделирование - преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез - составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации,

классификации объектов;

- подведение под понятие, выведение следствий;

- установление причинно- следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками - определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка его действий;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно - возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных универсальных учебных действий (их уровень развития).

Четкое выделение данных видов учебных действий позволит уделить им приоритетное место в рамках изучения конкретных учебных предметов.

* 1. **Рефлексия способов и условий действий как компонент теоретического мышления.**

Остановимся на общеучебных универсальных действиях. Они включают:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств:

- структурирование знаний;

- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи, передавая содержание текста в соответствии с целью (подробно, сжато, выборочно) и соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.);

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;

- действие со знаково-символическими средствами (замещение, кодирование, декодирование, моделирование).

 **Особого внимания заслуживает такое общеучебное универсальное учебное действие как рефлексия.**

В ряде исследований рефлексия определяется как центральный феномен «человеческой субъективности»[12], специфическая человеческая способность, которая позволяет сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения, «Я» предметом специального рассмотрения и практического преобразования. В современных разработках проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех сферах. Первая связана с реализацией деятельности и теоретического мышления, требующих рефлексии оснований действий (понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты). Вторая – это коммуникация и кооперация, где рефлексия обеспечивает координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров. Третья сфера связана с самосознанием, нуждающимся в рефлексии при разграничении «Я» и не – «Я». [7]

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

**Коммуникативная** - ее объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.

**Личностная** - объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

**Интеллектуальная -** проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

Рефлексия (от лат. reflecus) - размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.

Рефлексия - обращение назад, т.е. способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя [10, с.201].

Рефлексия - способность осознавать свои особенности, осознавать, как эти особенности воспринимаются другими, и строить свое поведение с учетом возможных реакций [12].

В большом психологическом словаре рефлексия трактуется немного по-иному.

Рефлексия - (от позднелатинского reflexio - обращение назад) – мыслительный рациональный процесс, направленный на самоанализ, понимание, осознание себя, собственных действий. Формирование рефлексии начинает развиваться в младшем школьном возрасте. В концепции развивающего обучения (Давыдов В.В. и др.) рефлексия рассматривается, как существенный показатель высокого умственного развития. [8 ]

Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного [24, с.157]. Дж. Локк разделил ощущение и рефлексию, трактуя последнюю как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств). В этих представлениях неадекватно преломилась реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, самоанализу собственных психических состояний [8, с.160]. Рефлексия-обращение назад, т.е. способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя. Но это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии — предметно-рефлексивные отношения.

 В младшем школьном возрасте способность к рефлексии отстает, развиваются лишь ее первоначальные основы. К концу младшего школьного возраста прибавляется способность к рефлексии, которая значительно расширяет возможности для самопознания и подготавливает почву для нового открытия себя, своего внутреннего мира в подростковом возрасте.

Развитие рефлексивности проявляется в умении учащегося анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения. Рефлексивными образованиями, которые опираются на рассмотрение оснований своих предметных и мыслительных действий (оснований их ошибочного выполнения и возможности исправления) являются составляющими умения учиться. Именно этот вопрос является ключевым в формировании субъекта учебной деятельности.

 Рефлексивность самооценки как способность оценить границу собственных возможностей – является генеральным приобретением в становлении самооценки в младшем школьном возрасте. Рефлексивная самооценка характеризуется широтой диапазона критериев оценок, их соотнесенностью, обобщенностью, отсутствием категоричности, аргументированностью, объективностью. Дети с рефлексивной самооценкой более коммуникабельны, чутко улавливают требования сверстников, стремятся им соответствовать, тянутся к общению со сверстниками и хорошо ими принимаются.

Рефлексия учащимися своих действий предполагает осознание им всех компонентов учебной деятельности:

- осознание *учебной задачи* (что такое задача, какие шаги необходимо осуществить для решения любой задачи, что нужно, чтобы решить данную конкретную задачу?);

- осознание *цели* учебной деятельности (чему я научился на уроке, каких целей добился, чему можно было научиться еще?);

- оценка учащимся *способов действий*, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам (выделение и осознание общих способов действия, выделение общего инвариантного в различных учебных предметах, в выполнении разных заданий; осознанность конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач).

Каждый человек хотя бы раз в жизни задавал себе вопросы: кто я, какой я? Сама постановка этих вопросов примечательна и свидетельствует о том, что у человека существует потребность в самопознании. Что же такое самопознание? Самопознание - это процесс познания себя, своих потенциальных и интеллектуальных особенностей, черт характера. Самопознание имеет свои механизмы: идентификацию и рефлексию. Идентификация дает возможность отождествления с чем-либо, а рефлексия, наоборот, отстраниться от предмета анализа, посмотреть на весь процесс как бы со стороны.

Рефлексия как механизм формируется гораздо позже, чем идентификация. Если к идентификации ребенок проявляет способность с раннего возраста, то зачатки рефлексии возникают только у дошкольника, а как новообразование личности она развивается у младших школьников. Рефлексия помогает отстраниться, занять самые разные позиции, что позволяет осуществить глубокий и полноценный самоанализ.

 Рефлексия - это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Дать анализ чему-либо - это значит пережить, пропустить через свой внутренний мир, оценить [8, с. 291].

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является их способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Как было сказано выше, в психологии различают несколько видов рефлексии.

**Рассмотрим рефлексию как содержательно - теоретическое мыслительное действие.** Для содержательной рефлексии характерны поиск и рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном предмете основного и исходного. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий, соответствующих главным условием решения задачи. Содержательные мыслительные действия – основные психологические новообразования младшего школьного возраста, благодаря которым мышление и другие познавательные процессы детей, а также их сознание и личность приобретают своеобразный характер. Выполнение детьми рефлексии, анализа и планирования содержательного характера осуществляется благодаря усвоению младшими школьниками теоретических знаний при решении учебных задач. Поэтому возникают условия для формирования психологических новообразований.

Осознание ребенком способа связано с его рассмотрением. В зависимости от того, с какой целью оно проводится, что при этом предполагается установить, надо различать два вида осознания способа действий, или два способа рефлексии как обращения человека к собственным действиям. Внешняя или формальная рефлексия – это если рассмотрение способа действий производится, чтобы узнать, какие операции нужно выполнить, что необходимо конкретно сделать, чтобы получить требуемый результат. В этом случае ребенок осознает в своих действиях лишь их наглядные характеристики. Такой уровень рассмотрения способов действий характеризуется осознанием его особенностей, данных в непосредственном восприятии.

В этом случае при успешном решении задач, имеющий объективно общий принцип построения, ребенок при ориентировке на внешнее сходство особенностей условий задач, может сгруппировать их формально, а при ориентировке на внешнее различие может вообще отказаться от группировки, считая их разными.

Следующий уровень рассмотрения способа действий – это внутренняя или содержательная рефлексия. При этом рассмотрение способа действий осуществляется, чтобы узнать, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в разных условиях (при решении разных задач), то тогда ребенок осознает способ своих действий, опираясь на его скрытые, прямо не наблюдаемые характеристики, может поэтому обобщать действия содержательно. Здесь отражается зависимость способа от необходимых и существенных условий.

В этом случае при успешном решении задач, имеющий общий принцип построения, ребенок при ориентировке на внутреннее, существенное единство этих задач может сгруппировать их содержательно. Поэтому понимание предложенных задач как относящихся к одному типу, которое основано на обобщении способа их решения, может служить показателем осознания связи способа с существенными отношениями, то есть показателем осуществления содержательной рефлексии.

Таким образом, усвоение младшими школьниками материала в форме учебной деятельности способствует развитию у них важнейшей составляющей математического мышления - рефлексии.

Еще несколько лет назад наличие рефлексии у младших школьников воспринималось весьма неоднозначно. Ребенок представлялся типичным эмпириком, не способным к усвоению научных понятий. Сферы человеческой деятельности, предполагающие рефлексивные способности субъекта, считались для ребенка недоступными, и вопрос о развитии рефлексии звучал неправомерно.

 Эльконин Д.Б. сформулировал положение о том, что есть основание полагать, что изменение содержания обучения в этом направлении и изменение типа учения повлияют на формирование интеллекта у младших школьников.

Систематическое выполнение младшими школьниками развернутой учебной деятельности способствует развитию у них основ теоретического сознания и мышления. Обнаружение новых возрастных возможностей младших школьников поставило вопрос о развитии рефлексии у детей с 7 лет как актуальный и современный в педагогической психологии.

Рефлексию можно развивать средствами учебной деятельности. Для выявления условий обучения для развития рефлексии, сначала надо расчленит рефлексию как таковую и способность учиться как основное качество субъекта соответствующей деятельности. В способности учиться присутствует компонент самостоятельности и инициативности, но он не сводим к рефлексивности. И вместе с тем рефлексия и умение учиться связаны посредством « субъекта». Человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания или незнания и сам находит условия расширения границ известного, доступного.

**1.3 Роль рефлексии в развитии теоретического мышления.**

В отечественной психологии считается, что методы мыслительной деятельности формируются у детей в основном в ходе школьного обучения: «В процессе воспитания и обучения каждый отдельный человек присваивает себе, превращает в формы собственной деятельности те средства и способы мышления, которые созданы обществом в соответствующие исторические периоды». [8, 86]

В теории познания диалектического материализма выделяют два типа мышления – эмпирическое и теоретическое. Различение этих типов определяется их содержанием. Каждому типу соответствуют два типа мыслительных действий – формально - эмпирическое и содержательно- теоретическое. К ним относятся не только рефлексия, но и анализ, планирование, абстракция и обобщение. Эмпирическое мышление направлены на внешние и частные особенности предметов и выполняемых с ними действий, теоретическое мышление направлено на существенные и всеобщие черты.

Усваивая знания по различным учебным предметам, ребенок овладевает одновременно и способами, которыми эти знания вырабатывались, т.е. овладевает методами познания, приёмами мышления, направленными на решения познавательных задач, поэтому уровень познавательного мышления у школьников целесообразно характеризовать с точки зрения того, какие способы решения познавательных задач и в какой степени ими освоены. Для этого необходимо знать особенности разных способов познания, выделенные в философии.

Эмпирический способ познания связан, как отмечает В. В. Давыдов, с формальным обобщением предметов, с выделением в них формально общего. Это выделение происходит в процессе сравнения конкретных предметов. Такое обобщение достаточно для выделения классов предметов по сходным чертам, для составления соответствующей классификации и для использования её с целью опознания отдельных предметов.

Теоретический способ познания связан с содержательным обобщением предметов. В основе этого вида обобщения лежит "анализ, направленный на выделение единой исходной основы наблюдаемого разнообразия явлений".

Таким образом, с позиции философии, эмпирический способ решения познавательных задач трактуется "как направленный на отражение человеком явлений, а теоретический - как имеющий своей целью отражение сущности".

Исходя из способов решения познавательных задач, можем теперь выделить два типа мышления. Наиболее удачно, по нашему мнению, они трактуются В. В. Давыдовым: "мышление, опирающееся на наглядные образы, можно назвать эмпирическим мышлением. Мышление, внутреннее связанное с исследованием природы своей собственной основы - с исследованием понятий, целесообразно назвать теоретическим мышлением".

Рассмотрим теперь подробнее содержание теоретического мышления. Оно имеет ряд характерных черт, которые будучи едиными по своему содержанию, по разному обнаруживаются на материале, относящимся к различным формам общественного сознания. Этому мышлению присущи особые познавательные действия: моделирование, анализ, рефлексия. Смысл рефлексии, как одного из действий теоретического мышления заключаются "в уточнении человеком своих знаний, в выяснении им оснований своих знаний, в установлении того как вырабатывались те или иные знания и представления".

Наконец, ещё одна немало важная черта теоретического мышления - оно осуществляется в основном в плане умственных действий, т.е. в плане "мысленного эксперимента, и осуществляемого в форме понятия и через понятие".

Когда человек мыслит теоретическим способом, т.е. выполняя действие моделирования, анализа и рефлексии, человек в результате такого решения познавательной задачи получает теоретическое знание - знание закономерности, которое подчиняется существованию некоторого рода явлений. Опираясь на такое знание, он не только может приспосабливаться к окружающим условиям, но и изменять их в соответствии со своими целями и задачами.

Построение учебной работы на основе теоретического обобщения реализуется через следующие принципы:

1) понятия не даются как «готовое знание»;

2) усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному;

3) при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики, прежде всего, должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий;

4) эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или знаковых моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде»

5) формирование предметных действий, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее.

6) учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Обобщая сказанное можно сделать вывод, что в современной науке существует представление о мышлении человека, как о разных способах решения задач: обобщенном и необобщенном. Если человек решает задачи обобщенным способом, то считается что развёртывается мышление теоретическое. Как указывал выдающийся психолог С. Л. Рубинштейн, "решить задачу теоретически - значит решить её не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев". Когда же задача решается необобщенным способом, то считается, что имело место мышление эмпирическое.

В психологии считается, что "мышление человека есть результат присвоения современных ему способов мышления, познания, которые являются итогом общественно-исторической практики".

В рамках экспериментального обучения, разработанного Элькониным Д. Б. и Давыдовым В. В., это общее положение было конкретизировано. Удалось показать, что когда в ходе обучения дети осваивают теоретический способ решения познавательных задач, то основы теоретического мышления могут быть сформированы уже у детей младшего школьного возраста, вернее к завершению начального школьного обучения.

Для содержательной рефлексии характерны поиск и рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий. Содержательные мыслительные действия – основные новообразования младшего школьного возраста, благодаря которым мышление и другие мыслительные процессы (мышление, память, воображение), сознание и личность приобретают своеобразный характер. Динамика развития учения младших школьников зависит от организации их учения. Формирование и развитие содержательных мыслительных действий тесно связаны с реализацией младшими школьниками развернутой учебной деятельности.

При усвоении младшими школьниками теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Это связано с выполнением детьми рефлексии, анализа и планирования содержательного характера. Для формирования психологических новообразований возникают условия при усвоении младшими школьниками теоретических знаний.

 Каждое учебное действие связано с соответствующим новообразованием.

Контроль позволяет детям устанавливать соответствие операционного состава действий главным образом его выполнения и основывается на рефлексии.

В концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было обосновано положение: содержание образования проектирует определенный тип мышления — эмпирический или теоретический — в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). Л.С. Выготский писал, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии прежде всего через содержание усваиваемых знаний.[ 2]

Содержание учебного предмета при данном подходе выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий. Генезис знаний определяется формированием действия и его применением для решения задач. Как указывал В.В. Давыдов, первичная форма существования теоретического знания — это способ действия. Можно выделить следующие виды учебных действий, моделирующеего преобразующего характера, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте:

-преобразование ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;

- моделирование всеобщего отношения в пространственно - графической или знаково - символической форме (создание моделей);

- преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;

-выведение и построение серии частных конкретно - практических задач, решаемых обобщенным способом.

Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов подчеркивали, что любое обучение и воспитание можно назвать развивающим, однако всегда должен стоять вопрос о том, «чтоконкретно развивают данные виды обучения и воспитания исоответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастнымвозможностям человека». Поэтому термин «развивающее обучение», согласно В.В. Давыдову, может быть содержательнымтолько в том случае, если определяются существенные его показатели:

• характеристика главных психологических новообразований, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;

• выделение ведущей деятельности данного возрастного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований;

• описание содержания и способов осуществления этой деятельности (выполняется ли она стихийно или целенаправленно и др.); указание на взаимосвязи учебной деятельности с другими видами деятельности;

• разработка системы методик по определению уровня развития соответствующих новообразований;

• определение характера связи уровней развития новообразований с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Еще можно отметить рефлексию при описании основных характеристик формирования у младших школьников рефлексивного контроля при усвоении ими теоретических знаний. Рефлексивный контроль связан с опробованием детьми ранее освоенного общего способа предметного действия в новых условиях его использования, с поиском нового способа действия применительно к этим условиям. (Романко)

Рефлексивный контроль формируется в совместной учебной деятельности младших школьников. Контроль начинает формироваться у детей при совместном решении учебных задач. Важным условием формирования стало превращение детьми анализа предметного содержания в анализ собственных действий в данном содержании, то есть осуществление рефлексии этих способов. Действие контроля взаимосвязано с формированием такого мыслительного действия, как рефлексия. А это действие характерно теоретическому мышлению.