

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ
ІНФОРМАТИКИ

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студент VI курсу, групи 613

спеціальності 013 «Початкова освіта»

ДДИК ВАЛЕНТИНА ГЕОРГІЇВНА

Науковий керівник:

Канд.пед.наук, доц. **Предик А.А.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

Протокол № ____ від « ____ » листопада 2023 р.

Зав. кафедри _____ проф. Романюк С.З.

Чернівці – 2023

АНОТАЦІЯ

Дідик В. Г. Дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики. – Рукопис. Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра зі спеціальності 013 Початкова освіта. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2023. – 110 с.

Магістерська робота присвячена актуальній проблемі адже сучасний світ переживає перехід до інформаційного суспільства, де комп'ютерна грамотність та інформаційні технології стають необхідними навичками для успішного навчання в суспільстві. Особливо молодші школярі потребують відповідних навичок у цій галузі. Доведено, що рефлексія, яка здатна до критичного самоаналізу та самооцінки, є важливою компетенцією, яка сприяє поточному самовдосконаленню та навчанню протягом життя. Вона розвивається на ранніх етапах навчання та є критично важливою для успіху в подальшому.

Визначено рефлексивні уміння, які сприяють активному та самостійному навчанню, а також розвивають критичне мислення та аналітичні здібності молодших школярів. Охарактеризовано провідні рефлексивні уміння молодших школярів у навчальній діяльності на уроках інформатики.

Автор досліджує та обґрунтовує дидактичні умови, що сприяють формуванню рефлексивних умінь у молодших школярів на уроках інформатики. В роботі описано методичний інструментарій формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики. Результати дослідження можуть бути корисними для вчителів інформатики та педагогів Нової української школи, спрямовані на підвищення якості навчання та розвиток рефлексивних умінь у молодших школярів.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння, орієнтувальні основи дії, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка, самокорекція.

ABSTRACT

Didyk V. G. Didactic conditions for the formation of reflective skills of junior high school students in computer science lessons. – Manuscript. Master's Degree Program for Master's Degree in Specialty 0 Друзь З. В. 13 Primary Education. – Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – Chernivtsi, 2023. – 110 p.

The master's thesis is devoted to a topical problem, because the modern world is undergoing a transition to an information society, where computer literacy and information technologies are becoming necessary skills for successful learning in society. Especially younger students need appropriate skills in this field. Reflection, which is capable of critical introspection and self-evaluation, has been shown to be an important competency that facilitates ongoing self-improvement and lifelong learning. It develops in the early stages of learning and is critical for success later on.

The author investigates and substantiates the didactic conditions that contribute to the formation of reflective skills in junior high school students in computer science classes. The work describes the methodical toolkit for the formation of reflective skills of junior high school students in computer science lessons. The results of the study may be useful for informatics teachers and teachers of the New Ukrainian School,

Keywords: reflection, reflective skills. guiding principles of action, self-analysis, self-control, self-assessment, self-correction.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ	9
1.1. Аналіз проблеми формування рефлексивних умінь молодших школярів у науковій літературі	9
1.2. Сутнісно-змістова характеристика понять «рефлексія», «рефлексивні уміння» молодших школярів	20
1.3. Характеристика провідних рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності на уроках інформатики	37
<i>Висновок до першого розділу</i>	46
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ	48
2.1. Констатувальне дослідження рівня сформованості рефлексивних умінь у молодших школярів на уроках інформатики	48
2.2. Обґрунтування дидактичних умов формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики	55
2.3. Методичний інструментарій формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики	80
<i>Висновок до другого розділу</i>	94
ВИСНОВКИ	95
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	98
ДОДАТКИ	104

ВСТУП

Актуальність дослідження. У другій половині ХХ століття людство перетнуло поріг у нову еру розвитку, що може бути описана як епоха інформаційного суспільства. Основними характеристиками цього суспільства є здатність до навчання та готовність до навчання кожної особистості, а також її компетентність у професійній сфері. Сучасна людина має бути мобільною та здатною самостійно здобувати знання, розвивати критичне і творче мислення та надавати перевагу саморозвитку. Оскільки ці вимоги важливі для сучасного життя, загальна освіта стає ключовою ланкою в системі освіти, спрямованою на підготовку учнів до неперервного навчання протягом життя. Розвиток національної освіти пов'язаний із запровадженням підходу, орієнтованого на особистість, що виконує визнання учня суб'єктом навчання. Це, у свою чергу, акцентує увагу на необхідності зміцнення процесуальних аспектів навчання, таких як вміння учні самостійно розв'язувати проблеми, шукати нову інформацію, її опрацювання, узагальнення, збереження та формулювання висновків.

Початковій школі відводиться важлива роль у вирішенні поставлених завдань. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, її завдання забезпечити розвиток учнів як активних учасників навчального процесу, здатних до творчого мислення, аналізу фактів, аргументованого висловлювання власних думок та формування ключової компетентності - уміння навчитися. Ця компетентність забезпечує набуття індивідуального досвіду участі учнів у навчальному процесі, вміння аналізувати самого себе, контролювати, оцінювати та коригувати власний навчальний прогрес через розвинуту рефлексію.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення теорії навчальної діяльності (Бондар В., Максименко С.), теорії поетапного формування розумових дій (Савченко О.), наукові підходи до організації навчальної діяльності учнів, формування в них загальнонавчальних умінь і навичок (Васильченко Л., Присяжнюк Л., Савченко О., Цвинда З. та ін.),

компетентнісного підходу в освіті (Байбара Т., Бібік Н., Пометун О., Савченко О.), концепції особистісно орієнтованої парадигми освіти (Бех І., Костюк Г., Пеньковська Н. та ін.), концептуальні засади рефлексії (Бех І., Легін В., Лисіна Л., Максименко С., Тур Р. та ін.).

Термін «рефлексія» стала предметом вивчення науковців різних галузей. Вперше дане поняття з'являється вже у роботах Арістотеля, Платона, пізніше Р. Декарта, Г. Гегеля, І. Канта, Б. Спінози та ін.

З часом визначений феномен став широко вживатися у психології. Науковці досліджують рефлексію в таких чотирьох аспектах: комунікативному, кооперативному, інтелектуальному та особистісному. Дидактичні основи рефлексії представлені в дослідженнях, присвячених навчальній діяльності школярів, зокрема з'ясуванню її структури (Лозенко А., Максименка С., Савченко О. та ін.); аналізу процесуальних аспектів навчання (Бугерко Я., Паламарчук В., Лозова В.); питанню формуванню загальнонавчальних умінь і навичок (Кодлюк Я., Легін В., Савченко О. та ін.); посиленню мотиваційної спрямованості навчальної діяльності (Бібік Н., Байбара Т., Онищук В.); оволодінню школярами предметними і ключовими компетентностями (Вашуленко М., Мартиненко В., Морзе Н., Онопрієнко О., Прищепа О., Савченко О. та ін.), розкриттю ролі контролю й оцінювання в навчальній діяльності учнів (Глазова В., Титаренко Л.).

Питання формування рефлексії в освітньому процесі початкової школи фрагментарно розглядалася в працях Т. Белозерцевої, В. Глазової, І. Котик, А. Лозенко, М. Марусинець, Н. Пеньковської та ін.

Педагогічні бесіди, спостереження, анкетування вчителів та учнів початкових класів, засвідчують, що: 1) рівень оволодіння учнями молодшого шкільного віку рефлексивними вміннями у навчальній діяльності є недостатнім; 2) формування зазначених умінь не стало для вчителів початкової школи предметом цілеспрямованого впливу.

Актуальність визначеної проблеми, її недостатнє вивчення у педагогічній теорії і практиці зумовили вибір теми дослідження – *«Дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики»*.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики в початковій школі.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати науково-педагогічну та методичну літературу з метою з'ясування сутності терміну «рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності».

2. Описати провідні рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності та охарактеризувати їх.

3. Дослідити рівень сформованості рефлексивних умінь у молодших школярів.

4. Визначити дидактичні умови та запропонувати методичний інструментарій формування рефлексивних умінь учнів початкової школи на уроках інформатики.

Об'єкт дослідження: процес формування в учнів початкової школи рефлексивних умінь.

Предмет дослідження: дидактичні умови формування рефлексивних умінь учнів на уроках інформатики в початковій школі.

Для досягнення зазначеної мети та вирішення завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів:

теоретичні: аналіз, систематизація та узагальнення науково-педагогічної літератури при вивченні теоретичних основ досліджуваної проблеми; метод теоретичного аналізу та порівняння на етапах визначення об'єкта, предмета, мети, завдань дослідження, дидактичних умов формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики; узагальнення результатів дослідження;

емпіричні: аналіз уроків, педагогічне спостереження, анкетування школярів та вчителів початкової школи, вивчення продуктів діяльності учнів молодшого шкільного віку – задля з’ясування особливостей формування рефлексивних умінь школярів у навчальній діяльності у практиці роботи сучасної початкової школи; констатувальний експеримент – з метою з’ясування сформованості рефлексивних умінь учнів на уроках інформатики в початковій школі;

– *статистичні*: кількісний та якісний аналізи результатів дослідження з використанням методів математичної обробки даних.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що розкрито сутність таких понять, як «рефлексія», «рефлексія навчальної діяльності», «рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності»; конкретизовано знання про види рефлексії та підходи до її класифікації; систематизовано провідні рефлексивні вміння молодших школярів на уроках інформатики в початковій школі: самоконтроль, самоаналіз, самокорекція, самооцінка, поглиблено розуміння сутності цих умінь.

Практичне значення дослідження полягає в описі дидактико-методичного інструментарію процесу формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики (зразки дидактичних ігор і вправ, фрагменти уроків, завдання на різні види рефлексії). Результати дослідження можуть бути використані в навчальному процесі Нової української школи, у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Структура роботи. Магістерське дослідження складається з титульної сторінки, змісту, вступу, двох розділів та 6 підрозділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

1.1. Аналіз проблеми формування рефлексивних умінь молодших школярів у науковій літературі

З приходом до школи дитина потрапляє в нове для себе соціальне середовище і стикається з новою діяльністю, яка стає головною. Якщо досі основними суб'єктами соціальної ситуації розвитку були «дитина – дорослий», то з приходом до школи вона диференціюється: «дитина – дорослий», «дитина – вчитель», «дитина – батьки».

Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна – цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками [5]. Але мине чимало часу, поки молодший школяр опанує її. Це не відбувається стихійно, як у минулому під час оволодіння грою, а потребує значних особистих зусиль школяра, допомоги дорослих, насамперед учителя.

З огляду на це актуалізується проблема реалізації в освітньому процесі діяльнісного підходу, основна ідея якого полягає у становленні та розвитку суб'єктності дитини, здатної обирати, оцінювати, програмувати, конструювати ті види діяльності, які задовольняють її потреби у саморозвитку, самореалізації [29]. Отже, як загальна мета виступає людина, спроможна перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, оцінювати себе, вибирати способи діяльності, контролювати хід виконання і її результати.

У процесі навчальної діяльності, як зазначають М.С. Корольчук П.П. Криворучко розвиваються основні новоутворення молодшого шкільного віку:

- довільність психічних процесів;
- внутрішній план дій;
- вміння організовувати навчальну діяльність;

- усвідомлення себе як суб'єкта навчання;
- рефлексія навчальної діяльності [29].

У цьому віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення тощо), їх інтелектуалізація [17]. Ця здатність виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди.

У період молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати своєю поведінкою, адже вимоги до неї з перших днів перебування у школі передбачають досить високий рівень довільності.

Виконуючи завдання з різних навчальних предметів, діти шукають найзручніші способи, обирають і зіставляють варіанти дій, планують їх послідовність та засоби реалізації, адже чим більше етапів власних дій може передбачити школяр, чим старанніше він зіставлятиме їх варіанти, тим успішніше контролюватиме розв'язання завдань [36]. Наявність контролю і самоконтролю, словесного звіту, самооцінки у навчальній діяльності створює сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності до планування і виконання дій подумки (внутрішній план дій).

Водночас із засвоєнням змісту наукових понять дитина оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності – навчання, зокрема такими вміннями і навичками: організувати робоче місце, точно виконувати вказівки дорослого, планувати навчальні дії, працювати з підручником.

Суб'єктом навчальної діяльності стає молодший школяр, який проходить всі етапи модернізації початкової ланки освіти (Бібік Н., Байбара Т., Савченко О.). Формування і розвиток суб'єкта навчальної діяльності відбувається у процесі її становлення. О.Савченко визначила молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності, який здатний «...вдосконалювати, учити самого себе. Це означає будувати стосунки із самим собою, як з «іншим»: таким, який вчора думав не так, як сьогодні, умів менше, не розумів того, що сьогодні стало зрозумілим...» [54, с. 8].

Суб'єктність у навчальній діяльності відомий дидакт О. Савченко пов'язує із формуванням у молодших школярів рефлексії, «без якої суб'єктності учня не буде» [55, с. 12]. Поглиблює розуміння зазначеного дослідження науковця Я. Кодлюк, яка переконує, що, «формуючи суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності, ми сприяємо тому, що учень набуває двох груп якостей – рефлексивних, необхідних для того, щоб зрозуміти навчальне завдання, усвідомити недостатність наявних знань та вмінь, і продуктивних (загальнонавчальних), які потрібні для засвоєння нових способів діяльності» [26, с. 7]. Науковець вказує на важливі сутнісні ознаки суб'єктності учня молодшого шкільного віку в навчальній діяльності:

- ❖ сформоване вміння вчитися,
- ❖ розгорнута рефлексія,
- ❖ позитивні мотиви навчання.

Важливою ознакою суб'єктності молодшого школяра у навчальній діяльності є його здатність контролювати свої дії, тобто здійснювати рефлексію своєї діяльності. Адже саме рефлексія сприяє становленню та розвитку особистості молодшого школяра.

З цього випливає ще одна вимога до побудови навчання у школі – навчити дитину вчитися. У широкому розумінні «вміння вчитися себе» означає здатність людини долати власну обмеженість не тільки у сфері практичних дій, навичок, але й у будь-якій сфері діяльності та людських стосунків [55].

Суб'єктність навчальної діяльності українські науковці (Бібік Н., Кодлюк Я., Савченко О.) найчастіше пов'язують з поняттям «вміння вчитися». Це вміння В. Сухомлинський розглядає як основне завдання початкової школи і включає в його структуру такі вміння: «спостерігати явища навколишнього світу; читати; писати; думати; висловлювати думку про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю» [60, с. 393].

Відомий дидакт О. Савченко запропонувала такий перелік складників, які характеризують учня, що вміє вчитися:

- сам визначає або приймає поставлену вчителем мету діяльності;

- виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- відбирає або знаходить потрібні знання, організовує свою працю для досягнення результату; способи розв'язання задачі;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- виконує в певній послідовності сенсорні або практичні дії, розумові прийоми та операції;
- володіє вміннями і навичками самоконтролю та самооцінки [55, с. 8].

О. Савченко поняття «уміння вчитися» трактує як володіння сукупністю основних загально навчальних умінь і навичок [54]. Я.Кодлюк визначає цей феномен як уміння вчити себе, бути учнем і вчителем одночасно, в одній особі, самостійно знати і робити те, що на початку навчання виконується лише у співдружності з учителем [26].

Сучасне розуміння уміння вчитися академік О. Савченко пов'язує із ключовою компетентністю початкової загальної освіти і трактує його як цілісне індивідуальне утворення, як можливість учня вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, поставлену вчителем, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює й оцінює свої результати [55, с.24]. Автор репрезентує це вміння як сукупність навчально-організаційних, навчально-інформаційних, загальнопізнавальних, контрольо-оцінювальних, рефлексійно-корекційних і творчих умінь і навичок.

На думку Я.Кодлюк, уміння вчитися – це утворення, що складається з багатьох конкретних або часткових умінь [26, с. 48]. Це чітко виявляється, коли з'ясовують причини неуспішності окремих учнів. Серед невстигаючих чимало тих, хто не вміє вчитися. Але й невміння вчитися виявляється по-різному: одні учні погано вчаться тому, що не вміють працювати; інші – не вміють керувати своєю поведінкою; треті – не вміють працювати з книгою, слухати або спостерігати, тобто невстигання цих учнів пов'язане з відсутністю в кожного з них якихось конкретних умінь.

Суттєво поглиблює розуміння уміння вчитися Я. Кодлюк, автор практичного курсу «Дидактика початкової школи», яка зазначає, що «уміння

вчитися – ключова компетентність початкової загальної освіти, що охоплює змістовий (знання про культуру розумової праці, про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок та про вміння вчитися як інформаційну цінність), мотиваційний (усвідомлення значущості знань, наявність стійкого інтересу до навчання) та процесуальний (уміння організувати робоче місце; планувати навчальну діяльність; працювати з підручником; аналізувати, порівнювати, узагальнювати; здійснювати само- і взаємоконтроль) компоненти і формується в цілісному освітньому процесі школи першого ступеня» [26, с. 8].

Як кожний пізнавальний процес, навчальна діяльність є багатокомпонентною. Вона охоплює зміст, способи дій, відносини учасників, результати. Це зумовлено саме тим, що без змісту не може бути пізнання, але рівень його засвоєння прямо залежить від способів пізнання, за допомогою яких відбувається засвоєння. У процесі навчання у школярів виникають певні потреби, мотиви, взаємовідносини, оцінки, які визначають їхнє ставлення до навчання. У зв'язку з цим у структурі повноцінної, розгорнутої навчальної діяльності ми вирізняємо такі взаємопов'язані компоненти: змістовий, діяльнісний, мотиваційний, результативний та рефлексивний (див.рис. 1.1).

Компоненти навчальної діяльності	<i>Мотиваційний</i>
	<i>Змістовий</i>
	<i>Діяльнісний</i>
	<i>Результативний</i>
	<i>Рефлексивний</i>

Рис. 1.1. Структура навчальної діяльності

Мотиваційний компонент має на меті збудити й зміцнити в дитини стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, викликати допитливість, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій. Цей компонент формує внутрішню потребу в пізнавальній самостійності, активному пізнанні.

Змістовий компонент містить дві підсистеми: уже засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і власне нові знання та способи дій, що є об'єктом засвоєння. Тому в навчанні відоме знання взаємодіє з невідомим, яке може засвоюватися по-різному.

Діяльнісний компонент — дії, операції, з яких складаються способи виконання різних видів навчальної діяльності за змістом і рівнем.

Результативний компонент визначає конкретні досягнення учня у процесі навчальної діяльності: чого саме йому вдалося досягти (скажімо, мати про щось уявлення, засвоїти поняття, усвідомити спосіб дії, застосувати вміння та ін.). Способи навчальної діяльності та її результати мають бути об'єктом, самоаналізу самоконтролю, самокорекції учнів. Це передумова самоуправління, рефлексії, корекції учнями процесу навчального пізнання.

Рефлексивний компонент передбачає спонування учнів до самоаналізу і самооцінки (Як я діяв? Як я міркував? Що я відчував? Що я досягнув?). Це сприяє розвитку критичного мислення, подоланню труднощів у здійсненні пізнавального пошуку (рефлексивне мислення). Рефлексія оцінювання якості досягнутого результату сприяє розвитку самооцінки, корекції тощо.

Рефлексія забезпечує зворотний оперативний зв'язок, дає змогу зіставити очікувані результати, окреслені на етапі ціле визначення, й одержані результати процесу навчання на уроці. В рамках нашого дослідження рефлексію тлумачимо і як діяльність учителя (з метою оцінювання власної педагогічної роботи й результату учіння школярів), а також як діяльність учнів, тобто аналіз власного процесу учіння.

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів. Особливість навчальної діяльності в цьому віці полягає у тому, що школярі мають обґрунтовувати правильність своїх висловлювань та дій. Багато прийомів такого обґрунтування показує вчитель [43]. Необхідність розрізняти зразки суджень і самостійні спроби в їх побудові сприяють формуванню в молодших школярів вміння ніби збоку розглядати й оцінювати власні думки та дії. Це вміння є основою рефлексії (лат. *reflexio* –

відображення) – осмислення своїх суджень і вчинків з погляду відповідності їх задуму та умовам діяльності; самоаналіз [63, с. 199]. Свідченням появи рефлексії, як стверджує Р.Тур, є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей [62]. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками.

Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ; змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння. Молодший школяр вчиться аналізувати зміст і процес своєї діяльності, розглядати й оцінювати власні дії; розвивається самоствердження як прояв відокремлення себе від інших людей, ставлення до дорослих як зразків поведінки.

Людина, яка вміє вчитися, точно і конкретно знає свої можливості, а отже, свою обмеженість; знає, чого вона не знає і не вміє.

Оволодіння всім переліком складників є показником сформованої навчальної діяльності учня.

Отже, аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дав змогу з'ясувати, що у процесі навчальної діяльності учні оволодівають умінням вчитися – ключовою компетентністю початкової загальної освіти та рефлексією.

Уперше поняття «рефлексія» з'явилося в античній філософії (Сократ, Аристотель, Платон) й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у його свідомості. Стверджують, що рефлексія існує стільки, скільки людина ставить перед собою світоглядні питання з людськими проблемами. Рефлексія людини, за Аристотелем, є рисою божественного розуму, який продукує свій предмет, відображається в ньому і пізнає на цій основі свою сутність.

Активні дослідження рефлексії проводилися в епоху середньовіччя (Аквінський Ф., Бекон Р., Блаженний А.). При розгляді рефлексії центральною фігурою філософи вважали Бога. Вони стверджували, що, пізнаючи себе, людина наближається до Бога.

В епоху Відродження (Петрарка Ф., Кузанський Н.) цей феномен ототожнювався із творчим потенціалом людини. Вважалося, що завдяки йому особистість ставиться до себе як до творця самого себе, перетворюючи та змінюючи себе.

Поняття «рефлексія» в науковий філософський обіг було введено Р. Декартом у XVII столітті (західноєвропейська психологія Нового часу).. Мислитель ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного [10, с. 258].

Інше розуміння рефлексії знаходимо у Дж. Локка, який визначав її як джерело особливого знання, коли спостереження індивіда спрямовується на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття мають своїм предметом зовнішні речі. Фактично в цьому твердженні вчений диференціює поняття «рефлекс» і «рефлексія» і визначає останнє як особливе джерело знань, породжене внутрішнім досвідом. Таке тлумачення рефлексії стало згодом аксіомою психології, яка розглядає рефлексію як спосіб спостереження за психічними актами [29].

Інтенсивний розвиток знання про рефлексію припадає на період класичної німецької філософії (початок XVIII – середина XIX ст.), зокрема пов'язаний з розглядом гносеологічних проблем. Проаналізуємо у зазначеному аспекті погляди І. Канта, І. Фіхте, М. Гегеля.

У працях І. Канта рефлексія набула гносеологічного акценту і стала розглядатися як форма пізнання. Філософ виділяє такі її види: логічну (при якій відбувається отримання знання про навколишній світ, взаємозв'язки у ньому) та трансцендентальну (коли здобуті знання зіставляються й порівнюються). Із його суджень можна дійти таких висновків:

– рефлексія – це психічний акт;

- рефлексію можна розглядати як концепцію свідомості;
- рефлексія – це засіб і форма пізнання [9].

Ототожнював рефлексію із «внутрішніми почуттями» І. Фіхте. Він вважав, що рефлексивна діяльність проявляється у принципі єдності протилежностей – співвідношення «Я» та «Не – Я». У своїх дослідженнях філософ торкнувся сторони рефлексивної діяльності, яка наразі важлива для педагогічної практики, зокрема виявив найважливішу характеристичну межу рефлексивної діяльності – різноманіття можливих форм представлення її результату [63].

Як рушійну силу, внутрішньою форму самосвідомості розглядає рефлексію Г. Гегель. Філософ зауважує, що прагнення до самопізнання, особистісного самовдосконалення людини є так само неминучим, як розвиток у неї здатності стояти, ходити, говорити: «Здатність розуміти своє власне «Я» є вищою мірою важливим моментом у духовному розвитку дитини; з цього моменту дитина стає здатною до рефлексії над собою» [63, с. 224]. За його концепцією рефлексія – це взаємне відображення одного в іншому що спонукало ввести новий термін *«рефлексувати»*, тобто скеровувати свідомість на самого себе, міркувати над своїм психічним станом. Здатність до рефлексування розширило його змістове наповнення не тільки в контексті процесу мислення а й емоційної сфери особистості. У своїм вченні філософ уперше намагався трактувати рефлексію не лише як процес мислення, а й як емоційно-ціннісне поняття.

Відповідно Г. Гегель пов'язував феномен рефлексії із визначенням її форм, які співвідносяться з етапами вікового формування і розвитку самосвідомості особистості. Він виокремив такі форми рефлексії:

- покладальна – здійснює найперше розрізнення самостійності суб'єкта (виникнення цієї первинної форми рефлексії збігається з початком зародження у дитини самосвідомості);

- порівняльна – забезпечує синтез цілісного Я (появу цієї форми вчений пов'язує з раннім віком, стверджуючи, що вона зароджується у

процесі символічних ігор і розвивається в період дошкільного віку, під час гри за правилами, коли дотримання чи порушення певних правил сприяє усвідомленню свого Я);

– визначальна – це усвідомлення особистістю своїх бажань, можливостей; процес самообмеження [29].

Як зазначав В.Легін, поняття рефлексії стало і залишається дотепер одним із найважливіших в обґрунтуванні філософського аналізу знання [32, с. 162].

Згодом рефлексія почала розглядатися як щось протилежне практиці, заглиблення у внутрішню сутність. Вона постає і формою саморозгортання духу, поверненням суб'єкта до самого себе після виходу із себе у свою протилежність [32]. Рефлексія у філософії нового часу трактується як суб'єкт, який пізнає, якому властива особлива здатність до рефлексування. Ця здатність має два аспекти – рефлексія як пізнання діяльності душі та як складовий механізм її зміни.

У межах українській філософській думці поняття рефлексії віднаходимо у філософських вченнях Г. Сковороди, який, вважаючи людину найскладнішою істотою для пізнання. Справжньою людиною можна стати, лише збагнувши, що «кров і плоть є ніщо», а істинну людину «створює» невидиме, духовне її начало, суть якого становить серце; отже, і пізнання світу слід починати не із зовнішнього світу, а з самого себе [58, с. 311]. Однак в його формуваннях вона є наскрізною. Розмірковуючи про людину він визначає її найскладнішою істотою пізнання.

Новий сплеск інтересу філософів до дослідження проблеми рефлексії відбувся в останній третині ХХ ст. та в перші роки ХХІ ст. У працях відомих науковців Роменця В., Манохи І., Співака Л. рефлексія розглядається не лише у традиційних онтологічному та гносеологічному аспектах, а й в аксіологічному, філософсько-антропологічному, а також у контексті проблематики свідомості й діяльності [53]. Зокрема Л. Співак вважав, що усвідомлення суб'єктом своєї психічної діяльності може здійснюватися на

різних рівнях: від глибокої і ясної самосвідомості до неясного й невизначеного розуміння того, що відбувається в «душі». Самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією – здатністю до теоретичного мислення. Будучи і самоставленням, і самооцінкою, самоусвідомленість формується на певному рівні розвитку особистості під впливом соціального способу життя [59].

Отже, у сучасній філософії рефлексія є водночас формою існування філософського знання, основним методом його отримання і забезпечення на цій основі взаємодії з іншими галузями знань.

Представник психології французького просвітництва Вольтер Дідро стверджував, що в основі всіх видів пізнання людини лежить її досвід, а досвід – це і є рефлексія [29].

Починаючи з 20-х років минулого століття, рефлексія стала предметом психологічних досліджень, зокрема у соціальній психології, де систематично почали вивчати це явище у зв'язку з експериментальним аналізом спілкування між двома особами, у контексті якого рефлексія трактується як форма усвідомлення суб'єктом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності [53].

У психології рефлексію досліджували В.Баєв, Бугерко Я. та ін. Рефлексія, на їхню думку, є джерелом внутрішнього досвіду, засобом самопізнання й необхідним інструментом мислення. Лисіна Л. підкреслювала значення рефлексивності як консолідарної характеристики свідомості, вказуючи, що остання виникає з появою самосвідомості. Важливим моментом у розвитку рефлексії, на думку вченої, є поява вербального відображення власних процесів і дій [6; 35].

Я.Бугерко зазначав, що завдяки рефлексії суб'єкт спроможний керувати діяльністю, досягати мети. Виникнення рефлексії зумовлене всім ходом життя й діяльності індивіда; завдяки їй здійснюється опосередкована взаємодія суб'єкта зі світом у ході переломлення зовнішніх впливів через специфіку суб'єктивного світу особистості. При цьому рефлексія виступає як

«внутрішні умови, включені в загальний ефект, зумовлений закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов» [6, с. 93].

Численні дослідження рефлексії у психології були спрямовані на розроблення питань формування й діагностування теоретичного та творчого мислення; розвиток пізнавальних процесів і здатності свідомо регулювати й контролювати своє мислення (Дьюї Дж.); стимулювання процесів самосвідомості.

Враховуючи той факт, що термін «рефлексія» є відносно новим у практиці початкової школи, пропонуємо детальніше розглянути його сутнісно-змістове трактування у психолого-педагогічній науці.

1.2. Сутнісно-змістова характеристика понять «рефлексія», «рефлексивні уміння» молодших школярів

Слово *«рефлексія»* означає звернення назад, відображення [14]. Цей термін спочатку вживався в розмовній мові у значенні «гнути, згинати, нагинати» і не мав наукового трактування, а носив лише побутовий характер [63].

З розвитком науки з'являються різноманітні тлумачення зазначеного феномена. Найбільш відомі його трактування наведені в табл. 1.1.

Таким чином, незважаючи на різні підходи до розуміння сутності цього поняття, вчені однакові в тому, що це здатність особистості поглянути на себе збоку, проаналізувати власні дії і вчинки, а за необхідності – перебудувати їх на новий лад.

Таблиця 1.1

Трактування поняття «рефлексія» в науковій літературі

№ п/п	Ім'я та прізвище вченого	Сутність терміну «рефлексія»
1	2	4
1.	В. Войтко	Важливий і необхідний компонент

		саморегуляції особистості; передбачає вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій, а також надає можливість підростаючій особистості пізнавати та вивчати власний внутрішній світ
2.	Н.Мойсеюк	Набута свідомістю здатність зосередитися на самому собі та оволодіти самим собою як предметом, що керує своєю специфічною стійкістю і своїм специфічним значенням; здатність не просто пізнавати, а пізнавати Самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш
3.	О. Савченко	Одна з форм організації мотивації учіння; осмислення учнями передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду життєдіяльності
4.	В. Роменець	Повернення назад з метою заглиблення у те, що відбулося
5.	О. Кононко	Здатність зростаючої особистості усвідомлювати свої особливості і те, як вони сприймаються іншими, а також будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших
6.	М.Ковальчук	Основна методологічна конструкція всього освітнього процесу та предметних дій
7.	О. Пєхота	Важливий засіб, за допомогою якого учень установлює та розширює межі свого пізнання
8.	Джон Дьюї	Роздум, міркування; аналіз власного стану
9.	М. Савчин	Осмислення своїх суджень і вчинків з погляду відповідності їх задуму та умовам діяльності; самоаналіз
10.	Р.Тур	Усвідомлення індивідом того, як він в дійсності сприймається і оцінюється іншими людьми

В особистісній сфері людини рефлексія охоплює процеси усвідомлення (самосвідомості), оскільки вона:

– є гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи такі партнерські якості як проникливість, чуйність, терплячість, безоцінкове сприйняття і розуміння іншої людини тощо (Ломов Б.);

– забезпечує взаєморозуміння й узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності (Лефевр В.);

– стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини, є фактором особистісного самовдосконалення (Зінченко В.);

– сприяє цілісності й динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати та гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко ним керувати.

Однак усе частіше рефлексія розглядається в контексті кооперації та спілкування (Андрєєва Г., Рубцов В., та ін.). У спілкуванні зазначена якість виступає як здатність суб'єкта розуміти те, як він сприймається й оцінюється іншими індивідами або спільнотами [137].

Я.Бугерко розробив модель рефлексії як цілісного акту [6]. Відповідно до цієї моделі філософ визначає першою умовою розгортання рефлексивного акту повну зупинку, припинення природного перебігу певного процесу. Другою – необхідність зафіксувати певні вузлові моменти своєї дії. Третьою – необхідність об'єктивувати систему дій, тобто перевести її з мови безпосередньо даних вражень і уявлень на мову загальних положень, принципів, схем. Четвертою – вміння відсторонитися, зайняти будь-яку з можливих позицій щодо своєї думки, дії чи вчинку [6, с.95]. У результаті вчений окреслив методологічні засади дослідження рефлексії в інших галузях знань, а також використання рефлексивних процедур у різних сферах життєдіяльності людини.

Дослідник В. Лефевр у своїх працях послуговується поняттям «рефлексивна система», яку порівнює із системою дзеркал, що багаторазово відображають одне і теж. «Кожне дзеркало – це аналог „персонажу”, наділеного своєю особливою позицією. Весь потік відбитків дзеркал одне в одному буде аналогом рефлексивного процесу» [34, с. 16–17].

В.Легін доводить, що рефлексію необхідно розглядати в основних категоріях, таких як «здатність – процес – властивість – стан» [33] (див. рис 1.2).



Рис. 1.2. Феномен рефлексії у психології (за Б.Легітим)

Рефлексія як базова здатність суб'єкта усвідомлювати і регулювати ним свою життєдіяльність має свої особливості. Специфіка її – у спрямованості не на зовнішній світ, а на сам спосіб пізнання його. Саме тому вчені вважають, що про рефлексію може йтися тоді, коли суб'єкт діяльності розрізняє думку про предмет і сам предмет думки. У цьому разі з'являється можливість принципово нового типу взаємодії з дійсністю, даною вже не безпосередньо, а у формах мислення [33, с. 197]. Рефлексія як здатність виявляється в усвідомленні інформації, впорядкуванні знань суб'єкта, його уявлень про світ, а також як осмислення способів, методів і засобів оперування інформацією, що невпинно надходить.

Рефлексія, на думку І. Беха, – це не тільки знання чи розуміння суб'єктності самого себе, але й з'ясування того, як інші розуміють «рефлексуючого», його емоційні, мислительні, особистісні реалії. Коли змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, – розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні стосунки. У складному процесі особистісної рефлексії, вважає дослідниця, діють, щонаймеше, шість позицій, які характеризують взаємне віддзеркалення суб'єктів: сам суб'єкт, який він

є у діяльності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким його бачать інші, і ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта [2].

Багато наукових розвідок рефлексії пов'язані з дослідженням її як процесу, точніше специфіки рефлексивних процесів у різних видах діяльності:

– при розв'язанні різноманітних мислительних задач (усвідомлення системи власних дій) – тут рефлексія розуміється як мислення, спрямоване на самого себе, на власні процеси;

– у суспільній діяльності (вияв умов рефлексивного виходу у позицію «над», «поза» та ін., передусім в іграх, у колективній роботі під час розв'язування проблем) – демонструється процес породження рефлексивних процесів;

– при самовизначенні суб'єкта (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування Я і не-Я) [2, с. 96].

Процес рефлексії розгортається завжди на фоні відповідного стану – стану рефлексування [100, с. 134].

Я. Бугерко розглядає рефлексію як стан, що може наповнюватися різним змістом [6]. Тут цілком доречно відома «метафора дзеркала»: так само, як і ідеальне дзеркало не можна побачити, а можна побачити лише відображені ним предмети, рефлексію не можна «відчути», але можна завдяки їй репрезентувати якийсь інший зміст психічного, зокрема стан [6, с. 98]. Рефлексія як стан, «накладаючись» на будь-який інший психічний стан, породжує нову якість – усвідомлюваність суб'єктом своїх власних станів.

Як властивість розглядає рефлексію Л.Лисіна [35]. Рефлексія виділяє людину серед інших живих істот, надає їй винятковості. Я. Бугерко визначає її як здатність до звіту про власні особистісні властивості. А.Лозенко характеризує рефлексію як здатність психіки відображати у собі свої власні стани [36, с. 23].

За ознакою ментальних структур – відносин відповідності, що виникають у результаті взаємодії суб'єкта та об'єкта діяльності – розглядає

рефлексію Л.Лисіна [35]. Дослідниця виокремлює три рівні таких відносин, кожен з яких виконує свою функцію:

- ✓ когнітивний – дає можливість осмислити отриману інформацію;
- ✓ мегакогнітивний – сприяє переосмисленню отриманої інформації, організації власної інтелектуальної активності;
- ✓ інтенційний – сприяє розв'язанню певних ситуацій, зверненню до різноманітних джерел інформації.

Рефлексивні процеси входять до мегакогнітивного рівня і визначаються як «довільний інтелектуальний контроль», базовими для існування якого є такі здібності:

- планувати,
- передбачати наслідки прийнятих рішень,
- оцінювати етапи власної інтелектуальної діяльності,
- припиняти або пригальмовувати інтелектуальну діяльність на будь якому етапі її виконання,
- вибирати і модифікувати стратегію власного навчання.

За класифікацією Г.Костюк є два способи трактування рефлексивних процесів:

– рефлексивний аналіз власної свідомості та діяльності суб'єктом – рефлексія першого роду, так звана авторефлексія;

– рефлексія як розуміння міжособистісного спілкування, як розуміння одним суб'єктом іншого суб'єкта, а також як з'ясування того, як інший суб'єкт, інші люди знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні (пізнавальні) уявлення – рефлексія другого роду [30].

Дослідник зазначає, що у навчальному процесі провідну роль відіграє рефлексія першого роду, тобто авторефлексія. Рефлексія другого роду (рефлексія міжособистісних відносин) важлива у вихованні учнів.

Рефлексивні процеси людини, на думку Г.Костюк, охоплюють такі компоненти:

– самооцінку (людина схильна ставитися до інших так само, як до самої себе, тому неадекватна самооцінка спотворює процес рефлексії як сприйняття і розуміння процесу спілкування з іншими);

– диференційованість, що виявляється у ступені деталізації уявлень про себе і визначає глибину і точність бачення інших, водночас в оцінюванні інших Я-концепція відіграє роль специфічної точки відліку;

– інструментальність у підході до самого себе (підтверджує наявність високої саморефлексії: використовувати себе як інструмент власної діяльності можна, лише здійснюючи рефлексивний аналіз ситуації, вимог, свідомо керуючи власним розвитком) [30].

Цікавим є науковий доробок, що стосується підходів до визначення видів і форм рефлексії. Традиційно психологи (Алжексеев М., Гуткіна Н., Карпов А. та ін.) виокремлюють: «види рефлексії»:

– комунікативну (міжособистісну), спрямовану на пізнання внутрішнього світу іншої людини, осмислення людиною особистості й діяльності партнера у спільній діяльності, відображення суб'єктами одне одного тощо;

– особистісну, яка передбачає самопізнання та самоаналіз себе, свого стану (внутрішніх психічних актів, своєї мислительної діяльності, цілісного «Я»), тобто об'єктом пізнання є сама особистість, яка пізнає себе, свої якості, характер, поведінку тощо;

– інтелектуальну, що сприяє розвитку самосвідомості, осмисленню і спрямуванню дій суб'єкта. Виявляється у ході розв'язання різних завдань, у здатності аналізувати різноманітні способи розв'язання, знаходити серед них найраціональніші, неодноразово повертатися до умови задачі» [43,с.72].

Збагачує наведену класифікацію болгарський дослідник В. Васильєв, який зазначає, що рефлексія є інструментальною, соціокультурно зумовленою інтелектуальною процедурою, засобом самопізнання. Ця якість виявляється у кількох аспектах:

– пізнанні власної діяльності (інтелектуальна рефлексія);

- власної особистості (особистісна рефлексія);
- мисленнєвому діалозі з іншими через спілкування з ними на основі емпатії та рефлексивного слухання (міжособистісна рефлексія або рефлексія як діалог);
- мисленнєвому випереджувальному контролю реалізації знань і якостей суб'єкта в його практичній діяльності, самопізнанні через перетворення власних умінь та якостей на продукт діяльності, пізнанні себе через власні дії і творіння, осмисленні ефективності використання набутих знань (праксеологічна рефлексія).

За часовою ознакою Марусинець М. виокремлює три основні рівні рефлексії:

- ситуативну (забезпечує безпосередній контроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів);
- ретроспективну (проявляється у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності й подій, що відбулися);
- перспективну (співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, планування як такого, прогнозування ймовірних наслідків [43]).

За об'єктом рефлексії розрізняють три її види:

- елементарну, що передбачає розгляд й аналіз знань і вчинків, міркування про їхні межі і значення;
- наукову – критика й аналіз теоретичного знання;
- філософську – усвідомлення й осмислення граничних основ буття і мислення, людської культури в цілому [43, с.72].

Відомий психолог Г. Люблинська у своїх дослідженнях зосереджується на таких видах рефлексії: формальній і змістовій (які дають можливість розв'язувати завдання двома способами – аналітичним та рефлексивним) [39]. При аналітичному способі учень вважає розв'язані ним однотипові задачі однаковими, враховуючи лише найсуттєвішу ознаку. Відмінності у формах реалізації цієї подібності, як правило, не виділяються. Якщо учень не

лише виділяє суттєву ознаку подібності, але і вказує на типові та суттєві відмінності, то можна говорити про рефлексивний спосіб розв'язування завдань. Учням пропонуються вправи, в основі побудови і розв'язання яких лежить єдине відношення, але воно реалізується у двох формах, тобто ми отримуємо два підкласи завдань, кожен з яких має свої особливості розв'язування. Якщо молодший школяр, розв'язавши задачі, на основі аналізу умов виділив основне відношення і визначив завдання як однакові, то тут має місце аналітичний спосіб розв'язування. У разі, коли учень визначає підкласи завдань, вказуючи на особливості розв'язування кожного з них, – йдеться про рефлексивний спосіб. Перехід від аналітичного способу до рефлексивного характеризує процес розвитку теоретичного мислення.

Виходячи з означень типів рефлексії, можна виокремити два її рівні: перший, нижчий, збігається з формальним типом рефлексії, а вищий – зі змістовим. Визначивши спосіб розв'язування завдань, можна констатувати наявність одного з рівнів рефлексії.

У педагогічних дослідженнях рефлексія розглядається у двох аспектах: як педагогічної діяльності вчителя (Вульфів Б., Звенігородська Г., Подимова Л., Сластьоніна В.), як навчальної діяльності учня (Вазіна К., Ісаєв І., Слободчиков В., Цукерман Г. та ін.).

Як стверджує М. Марусинець, педагогічна рефлексія є невід'ємною частиною діяльності вчителя. Вона передбачає співвіднесення себе і можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія[43]. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії є передумовою самовиховання учителя, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності [43].

В педагогічних напрацюваннях поняття рефлексії віднаходимо у працях А. Макаренка та В. Сухомлинського.

У педагогічній системі А. Макаренка рефлексія представлена як постійний метод, за допомогою якого педагог аналізував та уточнював свої думки і позиції щодо виховання загалом і окремих вихованців, висуваючи

припущення, які стосувалися засобів розвитку особистості дитини. Рефлексія посідає центральне місце у його концепції, а перцептивно-рефлексивна регуляція педагогічної діяльності розглядається як основа її успішності [38; 40].

Яскраво простежується рефлексивність і в педагогічній спадщині В. Сухомлинського, де тісно пов'язані теорія і практика педагогічної діяльності, а виклад матеріалу здійснюється безпосередньо від першої особи, автора. У роздумах, описах будь-якої події, ситуаціях спілкування з вихованцями чітко виявляються такі характеристики рефлексії, як самоаналіз, самооцінка, звернення до минулого досвіду та прогнозування імовірних подій з погляду педагога та учасників педагогічної взаємодії [60].

Особливо виразно передано рефлексивність педагогічної позиції Василя Олександровича, на наш погляд, у працях «Серце віддаю дітям», «Розмова з молодим директором», «Сто порад учителеві», «Як виховати справжню людину» [60].

Особливий інтерес до проблеми рефлексії у педагогіці виник останніми роками через упровадження особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка передбачає гуманізацію і відповідну підготовку фахівця до творчої самореалізації, відмову від стереотипів педагогічної праці, орієнтування на застосування інноваційних концепцій і технологій у професійній діяльності (Бех І., Максименко С. та інші).

Рефлексія навчальної діяльності учня розглядається як компонент інтелектуальної діяльності, зміст якої полягає у свідомому контролі та оцінюванні школярами своєї пізнавальної та навчальної діяльності. Завдання навчання при подібному розумінні рефлексії пов'язується з формуванням у молодших школярів внутрішнього плану дій; навчанням рефлексувати, розв'язуванням «завдань на усвідомлення»; самовдосконаленням як суб'єктів пізнавальної діяльності [2; 41].

Більшість учених вважають, що рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку, проте М. Корольчук, П. Криворучко, Г.Костюк

[29; 30] стверджують, що передумови для розвитку рефлексії з'являються ще у ранньому віці, який є стартовим періодом життя і відіграє особливу роль у становленні особистості, багато в чому визначаючи її подальший розвиток. У цьому віці (від 1-го року до 3-х) формується самосвідомість, здатність усвідомлювати себе, поява власного «Я» дитини, що і складає основу рефлексії. Малюк вчиться розуміти себе, у процесі спілкування порівнювати себе з іншими, ознайомлюється з правами і обов'язками, що виражаються для дитячої свідомості у словах «можна» і «не можна» [38, с. 59–93].

Ми поділяємо думки М. Лисіна й О. Кононко [35; 28]. Дослідники вважають, що рефлексія, яка притаманна дорослій людині, починає формуватися у дошкільному віці – фундаментальному періоді, який накладає відбиток на все життя людини. У цьому віці відбувається бурхливий загальний психічний розвиток дитини, що стимулює кардинальні зміни у розвитку мислення, уяви, пам'яті, сприймання. Тут закладаються основи навчальної діяльності, яка зароджується всередині гри.

Дитина починає навчатися, граючись, ставиться до навчання як до своєрідної рольової гри з правилами. Оволодіваючи ними, дошкільник непомітно для себе засвоює елементи навчальної діяльності, у нього виникає бажання та вміння вчитися, розвивається готовність навчатися.

Відомий психолог Г. Люблинська зазначає, що протягом дошкільного дитинства відбуваються істотні зміни і в самосвідомості особистості, – виникає образ «Я» як афективно-когнітивне утворення (під афективною стороною розуміється ставлення дитини до себе, а під когнітивною – знання про себе) [39].

Рефлексивне «Я», яке охоплює два компоненти – «Який Я», «Хто Я», є механізмом перебудови структури самосвідомості [39]. Крім того, формуються певне самоствалення і система уявлень про себе (власні чесноти і вади), самооцінка та пов'язаний з нею рівень домагань; збільшується кількість особистісних якостей та видів діяльності, які дитина може оцінити;

виникає чітка, впевнена, в цілому емоційно позитивна самооцінка, що є важливою умовою формування особистості та життєвої компетентності.

Оволодіння рефлексією – процес багатогранний і складний.

Н.Никончук виокремлює три рівні розвитку рефлексії у дошкільному віці:

– операційний – уміння розуміти і сприймати поставлену мету;

– наочний – забезпечує виявлення дитиною наявності предмета;

– особистісний – дає змогу дитині усвідомити свою індивідуальність та унікальність [47].

Л. Тищенко зазначає, що розвиток рефлексії у дітей старшого дошкільного віку відбувається у спільній ігровій діяльності. Гра та ігрове спілкування – перша «школа» соціальних відносин дитини, які впливають на розвиток її самосвідомості. Проте і характер виконання дітьми ігрових ролей, і стиль взаємодії з однолітками завжди несуть на собі відбиток оцінного ставлення дорослих – вихователів і батьків, а також моральних норм і правил, якими люди регулюють свою поведінку в суспільстві. У грі діти не тільки спілкуються, порівнюють себе між собою, вчаться взаєморозуміння, а й дізнаються про ставлення однолітків до себе, тобто гра дає змогу дитині поставити себе на їхнє місце. Такі можливості ігрової діяльності, на думку Л. Тищенка, в основному і розвивають два новоутворення у сфері внутрішнього світу дитини, а саме – особисті очікування щодо оточення і здатність оцінювати себе, свої ігрові вміння, дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору ігрової групи, тобто рефлексивність самооцінки. Взаємовідносини в ігровій діяльності мають значний вплив на формування самооцінки дитини та пов'язаного з нею рівня прагнень [61].

На особливу увагу заслуговують твердження Пехоти О.М., Кіктенко А.З., Люблінської М.Г. про те, що у процесі формування рефлексії у дошкільника діє загальний закон інтеріоризації, завдяки якому усвідомлюється і постійно досягається (спільною діяльністю) певна поставлена мета [50]. Проте через індивідуальні відмінності така інтеріоризація здійснюється по-різному: одна дитина може узяти самостійно

на себе відповідальність за досягнення поставленої мети без додаткової мотивації, іншій необхідний сильний мотив, перш ніж вона проявить потрібний рівень активності. Тож педагог і батьки мають враховувати не тільки інтелектуальну, але і мотиваційну готовність вихованця, яка впливає на розвиток активності дитини і є першою умовою її особистісного розвитку.

Основним проявом рефлексії дітей дошкільного віку вчені (О. Кононко, Т. Поніманська) вважають уміння висловлювати особистісні переживання, а показником розвитку зазначеного феномена – висловлювання на зразок «Я радий», «Мені соромно» (дитина усвідомлює свої емоції) [28; 51].

Початок шкільного навчання знаменує зміну способу життя особистості. Він пов'язаний із переходом від ігрової діяльності до навчальної, специфіка якої сприяє формуванню в учнів уміння аналізувати власні дії, оцінювати їх, що, у свою чергу, виступає чинником розвитку рефлексії. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу роль – вчиться. У віці шести-семи років, вважає С. Максименко [41], розпочинається новий етап розвитку самосвідомості та «Я-концепції», важливість якого важко переоцінити.

Рефлексія є природним і невід'ємним компонентом навчання. Вона дає змогу учням усвідомити, чого вони навчилися; пригадати засвоєний матеріал та отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали, що відчували, коли вперше зіткнулися з тією чи іншою навчальною проблемою.

Крім того, рефлексія важлива для пояснення змісту опрацьованого; закріплення та корекції засвоєного; встановлення зв'язків між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно засвоїти у майбутньому; можливості використання знань, обміну знаннями з іншими учнями. Ця якість передбачає забезпечення в навчальному процесі умов для постійного усвідомлення учнями своїх дій, самоаналізу своєї діяльності та її результатів, адже контрольно-оцінна діяльність базується на рефлексії (Кулібаба І., Новіков О., Подмазін С., Савченко О., Хуторський А.) [54].

Функціонуючи у складі різноманітних пізнавальних процесів та видів діяльності, зазначений феномен є механізмом уміння вчитися, розуміти, діяти. В умовах рефлексії будь-яка діяльність виконується осмислено, усвідомлюються її мотиви та цілі. Н. Пеньковська зазначає, що якщо у суб'єкта навчальної діяльності рефлексія відсутня, то це означає, що його внутрішній світ, його духовність, моральність відсутні, а він сам стає повністю залежним від зовнішніх чинників, впливів, обставин [49].

Рефлексія молодшого школяра, будучи органічною складовою його розумового і психічного розвитку, пов'язана з навчальною діяльністю особистості і є своєрідним показником її як суб'єкта навчальної діяльності. У зв'язку з цим пропонується така класифікація цього феномена (див. рис. 1.3).

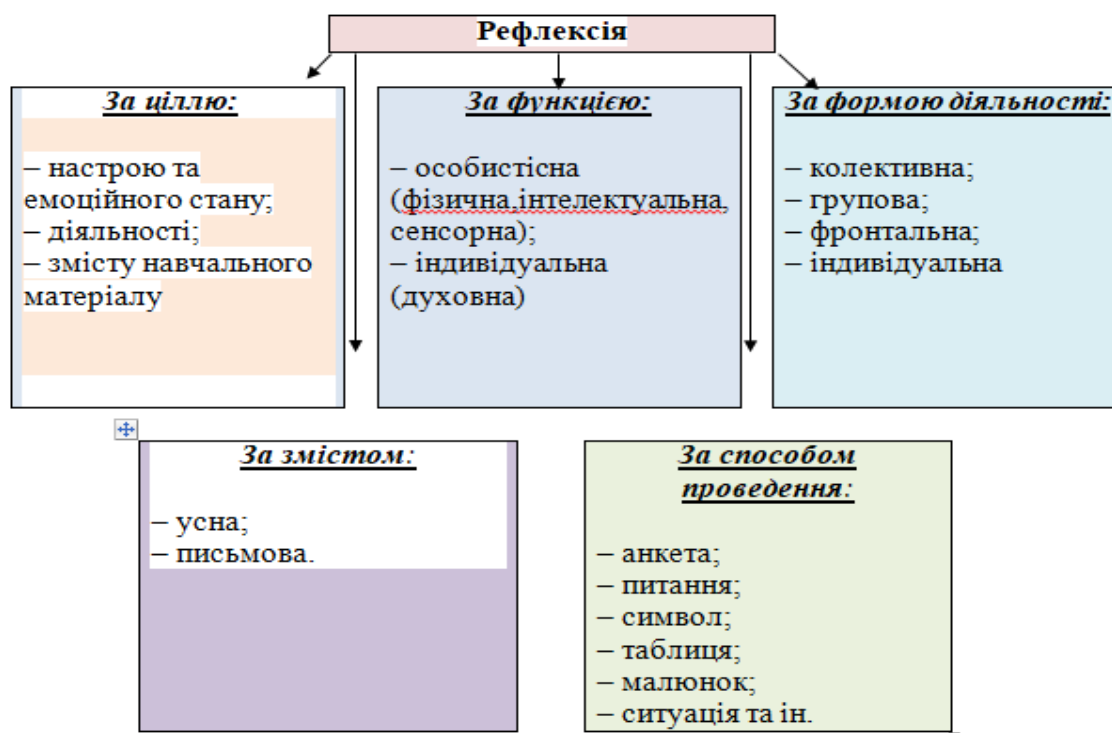


Рис. 1.3 Види рефлексії молодших школярів у навчальній діяльності

Аналізуючи види рефлексії за ціллю, зазначимо, що на початку уроку, а також наприкінці доцільно проводити рефлексію настрою та емоційного стану – з метою встановлення емоційного контакту з класом.

Рефлексія діяльності дає можливість осмислити способи і прийоми роботи з навчальним матеріалом. Цей вид рефлексії доцільно

використовувати на етапі перевірки домашнього завдання, захисту проектних робіт. Застосування такої рефлексії наприкінці уроку дає можливість оцінити активність кожного на різних етапах уроку.

Рефлексія змісту навчального матеріалу використовується для виявлення рівня усвідомлення знань.

Друга класифікація навчальної рефлексії (за функцією) відображає чотири сфери людської сутності:

– особистісну – фізичну (встиг – не встиг), інтелектуальну (що зрозумів, що усвідомив – що не зрозумів, які труднощі відчував), сенсорну (самопочуття: комфортно – дискомфортно);

– індивідуальну – духовну (став кращим – гіршим).

Якщо фізична, інтелектуальна та сенсорна рефлексія можуть бути як інтелектуальними, так і груповими, то духовну (індивідуальну) слід проводити лише письмово і без оголошення результатів.

Особистісна рефлексія, за Б.Легіним, дає можливість учню осмислити свої дії, спрогнозувати наслідки власних дій та вчинків для себе самого та інших людей [33]. Вона передбачає не тільки вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій. Рефлексія є особливим механізмом самосвідомості, який дає змогу учневі не лише пізнавати свій внутрішній світ; молодший школяр опановує рефлексію як здатність аналізувати зміст і процес своєї діяльності, розглядати й оцінювати власні дії, яка реалізується через певні вміння.

За формою діяльності розглядають колективну, групову, фронтальну та індивідуальну рефлексію. Б.Легін зазначає, що для навчальної діяльності характерне її колективне виконання групами дітей, усім класом.

У колективній навчальній діяльності відбуваються діалоги, дискусії, тобто постійна і розгорнута «соціальна взаємодія» учнів між собою, учнів і вчителя. Навчальні дискусії допомагають школярам засвоювати поняття, цінності, уміння, які виражають загальні й культурні норми [33]. У колективній навчальній діяльності у школярів поступово виникає бажання та

вміння вчитися, а це, вважає Н.Бібік, свідчить про формування в них індивідуальної навчальної діяльності [4, с. 47].

Важливим чинником, що впливає на ефективність рефлексії у навчанні, є різноманітність способів її проведення, можливість використання цих способів відповідно до особливостей дітей. Рефлексію можна викликати шляхом групової бесіди, анкетування, заповнення аркушів взаємоконтролю або самоконтролю, тестування, виконання невеликих індивідуальних творчих завдань.

3. Цвинда виокремлює етапи організації рефлексії у навчанні:

- зупинка предметної (дорефлексивної) діяльності.
- відновлення послідовності виконаних дій.
- вивчення відтвореної послідовності дій з погляду її ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням.
- узагальнення результатів рефлексії.
- перевірка гіпотез у подальшій діяльності [66].

Окрім цього, рефлексія може відбуватися як в усній, так і в письмовій формах. Усе, що робиться на уроці з організації рефлексивної діяльності, – не самоціль, а підготовка до свідомої внутрішньої рефлексії і розвитку важливої якості сучасної особистості – самостійності. Це є домінантою основного етапу – етапу становлення індивідуальної рефлексії.

Рефлексивна діяльність є засобом самопізнання і самооцінки, співвідношення отриманого і запланованого результатів. Дослідники стверджують, що без оволодіння цією здатністю учень не зможе стати повноправним і повноцінним суб'єктом навчальної діяльності [66]. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на поставлені питання, то рефлексія навчальної діяльності, на думку С. Максименко [41], – це внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна

діяльність, адже вона як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку самооцінки, обмірковування власного досвіду навчання.

З урахуванням напрацювань дослідників сформульовано таке тлумачення поняття «*рефлексія навчальної діяльності*» – здатність учня молодшого шкільного віку переосмислювати та осмислювати свої навчальні дії та дії однокласників, яка виявляється в уміннях аналізувати, контролювати, оцінювати та коректувати зміст, процес і результат діяльності, що забезпечує суб'єктність школяра в навчанні.

Проаналізувавши різні тлумачення поняття «рефлексія» у психолого-педагогічній літературі та висвітливши її роль у навчанні, вважаємо за необхідне з'ясувати та охарактеризувати провідні рефлексивні вміння учнів початкової школи у навчальній діяльності.

Одним із основних завдань початкової освіти є формування в учнів умінь рефлексивної діяльності як джерела мотиву та вміння вчитися, пізнавальних інтересів і готовності до успішного навчання (Кодлюк Я., Савченко О. та ін.).

Сутність рефлексивних умінь розкрита у дослідженнях низки науковців: Л. Андрюшіної, В. Глазової, О. Нікітіної.

Так, наприклад, Б. Легін зазначає, що рефлексивні вміння дають можливість учням звертатися до досвіду своєї діяльності в певній навчальній ситуації, оцінити ефективність педагогічної взаємодії, що відбулася. До зазначених умінь дослідниця відносить самоаналіз та самооцінку [32].

Рефлексивні вміння, за Л. Лисіною: «це вміння сприйняти задачу, для розв'язання якої недостатньо знань; вміння відповідати на запитання: чого потрібно навчитися для розв'язання поставленого завдання; вміння аналізувати хід та результати власної діяльності» [35].

Поглиблює розуміння сутності рефлексивних умінь А. Лозенко [36], яка вказує на важливість процесуальних знань у їх структурі.

1.3. Характеристика провідних рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики

Рефлексія передбачає аналіз учнями власного стану, переживань, думок. Це спроба відобразити те, що сталося, зі своїм «Я»: що я думав? що відчував? чого навчився? що мене здивувало? що я зрозумів і не зрозумів? і т. ін. Вона дає змогу привчити учня до самоконтролю, самооцінки; сприяє розвитку в нього критичного мислення, усвідомленого ставлення до своєї діяльності; формує звичку глибоко осмислювати події, проблеми, явища, поведінку тощо.

Рефлексивні вміння необхідні дитині не тільки для того, щоб успішно навчатися; рівень розвитку цих умінь значною мірою визначає якість нашого повсякденного життя. Саме тому вважаємо, що рефлексивні вміння мають стати метою освіти, одним із пріоритетів навчання, а для цього необхідно створити таке освітнє середовище, яке спонукало б учня до саморозвитку [36].

Оволодівши рефлексивними вміннями, учні мають змогу планувати свою діяльність, оцінювати власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу, планувати чіткі реальні кроки для подальшого його опрацювання; порівняти своє сприймання з думками, поглядами, почуттями інших; інколи скоригувати певні позиції; усвідомлювати свої дії та прогнозувати подальші кроки. Рефлексивні вміння мають спрямовуватися на усвідомлення школярами процесу навчання і цінності нового знання чи способу дії.

На значущість самоаналізу, самоконтролю та самооцінки у структурі рефлексивних умінь вказує В. Глазова: «Рефлексивні вміння – це здатність оцінювати власні дії, вміння аналізувати зміст і процес своєї розумової діяльності. Здібність до рефлексії формується і розвивається в дітей під час виконання дій контролю й оцінки. Усвідомлення дитиною сенсу і змісту власних дій стає можливим тільки тоді, коли в неї сформована потреба

в самоконтролі й самооцінці, а це можливе лише за умов високого рівня самоорганізації дитини» [13, с. 146].

Відома вчена О. Савченко зазначає: «У рефлексивній діяльності позиція учня виявлять в самоаналізі емоційного стану, інтелектуальної оцінки, критичного мислення, своєї участі у груповій і колективній діяльності» [54, с.10]. Учень, який володіє рефлексивними вміннями:

- вдається до самоаналізу й самопізнання себе як суб'єкта учіння;
- прагне усвідомити свої можливості для виконання певної дії;
- виявляє здатність до аналізу й оцінювання способів своєї діяльності;
- уміє оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності за певними орієнтирами та самостійно;
- позитивно сприймає нові вимоги щодо вдосконалення вміння вчитися (хочу – знаю – можу – працюю самостійно).

Аналіз наукової літератури дав можливість виокремити провідні рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності.

Провідними рефлексивними вміннями молодших школярів у навчальній діяльності дослідники Лозенко А., Глазова В., Л.Лисіна та ін. вважають:

- ❖ самоаналіз,
- ❖ самоконтроль,
- ❖ самооцінку,
- ❖ самокорекцію.

Визначений склад рефлексивних умінь підтвердили результати анкетування вчителів початкових класів м. Чернівці. В дослідженні прийняли участь 16 вчителів Чернівецького ліцею №19 ім. Ольги Кобилянської та 16 вчителів Чернівецького ліцею №7. Охарактеризуємо ці вміння.

Самоаналіз допомагає учню визначати сильні і слабкі сторони своєї діяльності. Вивченню цієї проблематики присвячено наукові праці багатьох учених (Кулюткіна Ю., Мудрика А. та ін.). В науковій літературі

самоаналіз розглядають як прийом, метод контролю (Васьківська С.) [8], як процес пізнання своєї діяльності (Бережнова Л., Плєскач Л.).

Рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності на уроках інформатики			
Самоаналіз	Самоконтроль	Самооцінка	Самокорекція
<ul style="list-style-type: none"> ● знання сутності самоаналізу як розумової операції; ● уміння аналізувати власну діяльність та однокласників 	<ul style="list-style-type: none"> ● знання основних способів самоконтролю; ● уміння контролювати власну діяльність та однокласників 	<ul style="list-style-type: none"> знання основних критеріїв оцінювання роботи; ● уміння оцінювати власну діяльність та однокласників 	<ul style="list-style-type: none"> ● знання основних способів самоконтролю; ● уміння знаходити помилки у власній роботі та однокласників

Н. Пеньковська вважає, що основними складовими самоаналізу є поєднання логічного та чуттєвого компонентів, які за допомогою інтелектуально-чуттєвої рефлексії дають можливість цілісно осмислювати різні сторони власної діяльності [49].

Л. Тищенко зазначає, що самоаналіз охоплює ціннісний і змістово-процесуальний компоненти та виконує певні функції: спонукальну, поцінну, регулятивну [61].

Загалом Т.Тур стверджує, що структуру самоаналізу можна відобразити як єдність таких компонентів: мети і мотивації (полягає в тому, щоб виявити сильні та слабкі сторони власної діяльності; мотивами цього процесу є потреба в самопізнанні, самовдосконаленні та саморозвитку), змісту (певна послідовність етапів – підготовчий діагностичний, змістовий, аналітичний, оцінний, корекційно-моделювальний, які забезпечують досягнення поставленої мети), способів досягнення мети (методи і прийоми, логічні операції – аналіз, синтез, конкретизація, порівняння), оцінки результатів [62].

Самоаналіз завжди пов'язаний з осмисленням власної діяльності. Не випадково В. Сухомлинський вказував на те, що сильною, досвідченою стає та особистість, яка вміє аналізувати свою працю [60].

Здатність до самоаналізу у 6–11-річному віці є одним із пускових механізмів рефлексії, роль якого посилюється у процесі навчальної діяльності [61]. Учні повідомляються знання того, як «працює» його інтелект; він оволодіває вміннями і навичками самоаналізу – спочатку під пильним наглядом учителя, а далі самостійно вчитися «розбиратися» у своїх діях та обирати найраціональніші з них. На це спрямовані і спеціальні вказівки, які пропонуються школяреві для аналізу та опису способів виконання цих завдань.

Освоюючи у процесі навчання певні норми і цінності, учень починає під впливом самоаналізу висловлювати судження про інших (батьків, учителів, однолітків), аналізувати навчальну діяльність. З віком він чіткіше розрізняє свої справжні досягнення і те, чого міг би досягти, володіючи тими чи іншими особистісними якостями [62, 184].

Самоаналіз формує у дитини установку на оцінювання своїх можливостей, що є одним із основних компонентів самооцінки як складного особистісного утворення [49].

Як зазначає Ю. Васьков, спочатку аналізуються, усвідомлюються, а потім і оцінюються ті акти поведінки, які мають чіткі та очевидні еталони оцінювання. Згодом виникають «внутрішні» еталони – коли дитина вже здатна розмірковувати про ступінь наявності в неї певної якості у кожен момент, порівняно з тим, як вона проявлялася раніше [9, с. 104].

Самоаналіз тісно пов'язується із самоконтролем. На цьому, як зауважує Н. Пеньковська, базується здатність оцінювати себе з погляду динаміки певних якостей, властивостей. Іншими словами, у дитини з'являються власні критерії оцінки та самооцінки, що уможливають звернення до аналізу не лише власних способів дій у процесі розв'язування мислинневих задач, а й до

аналізу окремих учинків, поведінки в цілому, а також рис свого характеру, особистісних особливостей.

О. Щапенська визначає самоконтроль як: «сукупність сенсорних, моторних і мислинневих компонентів діяльності, необхідних для оцінки доцільності й ефективності планування, здійснення і регулювання дії, яка виконується» [67, с.55]. Деякі психологи (Ананьєв Б., Блонський П., Крутецький О.) вважають самоконтроль властивістю особистості, суть якої полягає в умінні перевіряти власні дії та вчинки, помічати недоліки і помилки, критично аналізувати їх, знаходити шляхи усунення. Багато дослідників називають самоконтроль компонентом навчальної діяльності (Мальцева К., Якиманська І.).

Самоконтроль є складовою усіх видів навчальної діяльності молодших школярів і здійснюється на всіх етапах її виконання. Він охоплює почуттєві, розумові компоненти навчальної діяльності, які дають змогу учням на основі поставленої мети та наміченого плану стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх [54].

Процес самоконтролю будується у такий спосіб:

- суб'єкт має одержати інформацію про характер виконуваних операцій, потім дослідити властивості одержаного продукту;
- суб'єкт зіставляє отриману інформацію, задані якості продукту й оцінює ступінь їх відповідності;
- на основі цієї оцінки приймаються рішення про продовження діяльності або про внесення коректив [54, с. 11].

Самоконтроль у молодших школярів, посідаючи спочатку незначне місце, поступово перетворюється на засіб попередження помилок і кращого засвоєння навчального матеріалу, ефективність якого залежить від характеру мотивації. Для учнів початкової школи оволодіння самоконтролем на початковій стадії розвитку виступає самостійною формою діяльності, яка є зовнішньою щодо основного завдання. Згодом, завдяки регулярному виконанню завдань, які передбачають використання самоконтролю, цей

складний механізм зворотного зв'язку перетворюється на необхідний елемент навчальної діяльності, що постійно включений в її виконання.

Форми самоконтролю відображають різні рівні розвитку навчальної діяльності молодших школярів. О. Савченко вказує на такі його види:

- прогнозувальний;
- поопераційний;
- підсумковий [54].

Більш розлогу класифікацію видів самоконтролю знаходимо у О. Шапенської. Дослідник виділив принципи класифікації видів самоконтролю, які не залежать від специфіки виконуваної діяльності: часовий, просторовий, структурний, а також принцип довільності самоконтролю [67]. Відповідно до часового принципу розрізняють попередній, поточний (проміжний) та результативний (підсумковий) види самоконтролю. Попередній перевіряє мету або програму діяльності, що тільки потребує виконання. Цей вид самоконтролю запобігає виникненню можливих помилкових рішень, дій, вчинків. Поточний контроль приходить на зміну попередньому і спрямований на перевірку правильності проміжних результатів. Результативний самоконтроль дає змогу з'ясувати, чи досягнута мета, яка ставилася на початку роботи.

Відповідно до просторового принципу в науковій літературі [68] розрізняють зоровий, слуховий, тактильний та інші види самоконтролю. За ознакою довільності виокремлюють довільний та мимовільний самоконтроль. Мимовільний контроль є підсвідомою діяльністю. А психологічний та соціальний рівні вивчення людини припускають домінування довільного виду самоконтролю. Під час виконання будь-якої діяльності довільний і усвідомлений самоконтроль органічно взаємопов'язані з такими компонентами діяльності як мотив і мета. Процес діяльності реалізується через систему дій за участі самоконтролю, постійне усвідомлення якого є обов'язковою умовою. Вивчення довільного самоконтролю, що передбачає усвідомлений характер визначення та

досягнення відповідних цілей під час виконання певного виду діяльності, має практичне і теоретичне значення. Саме тому більшість досліджень присвячено цьому виду самоконтролю.

Важлива роль у процесі навчальної діяльності відводиться *самооцінці*, яка є проявом оцінного ставлення до самого себе; це ставлення людини до своїх здібностей, особистісних якостей, зовнішності, тобто особистісне судження про власну цінність [64, с. 17]; це процес оцінювання дитиною власної діяльності на різних етапах її здійснення [68, с. 154]. Ця якість виступає однією з найважливіших складових «Я-концепції» особистості та водночас є одним із основних джерел її створення.

Самооцінка дає можливість школяреві оцінити себе, свої можливості, якості, місце серед інших людей. Від неї залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності школяра.

Оцінні дії спрямовані на оцінку результатів навчальної діяльності. Вони ґрунтуються на аналізі процесу діяльності, зіставленні отриманого результату із заданими умовами [64, с. 21]. Функція оцінки, як вказує В. Ягупов, полягає у «фіксації відповідності чи невідповідності фактичного результату діяльнісного акту його кінцевій меті – мотиву» [68, с. 14]. Однак оцінка – це не формальна констатація; вона передбачає змістовний, якісний аналіз продукту і зіставлення його з метою.

У науковій літературі розрізняють такі види самооцінки: оцінки учнем ступеня засвоєння знань та диференційована (стосується окремих етапів, ланок), прогнозуюча, підсумкова [22]. Крім того, виділяють такі види самооцінки як ретроспективна та прогностична. Ретроспективна самооцінка – це оцінка результатів діяльності, яких досягнуто за критерієм «добре – погано», «задовільно – незадовільно». Прогностична самооцінка – це оцінка учнем своїх власних можливостей на предмет спроможності впоратися з навчальним завданням, що пропонується до виконання [22]. У цьому випадку дитина повинна співвіднести умови завдання з власним досвідом. Ця

самооцінка спирається на рефлексію як здатність співвідносити з ситуацією власні можливості.

Зміст самооцінки складають ті сторони особистості, які є для неї найбільш значущими [22]. Водночас для різних вікових етапів характерний неоднаковий зміст самооцінки, зокрема для учнів 1–2 класів він пов'язаний новою для них діяльністю – навчальною.

Значущість навчальної діяльності на уроках інформатики для формування самооцінки молодшого школяра зумовлена такими умовами:

- оскільки вона спрямована на зміну самого учня, то у процесі її формування перед дитиною постає завдання визначення міри свого просування у предметі засвоєння, тобто завдання усвідомлення себе як суб'єкта присвоєння суспільно-історичного досвіду;

- структура навчальної діяльності на уроках інформатики включає в себе такі компоненти, які, з одного боку, спрямовані на предмет засвоєння, тобто навчальні завдання та навчальні дії, а з іншого – на самого учня як суб'єкта діяльності – дії контролю та оцінки.

До змісту самооцінки молодшого школяра належить і міра її критичності, що змінюється з віком [18]. Поступове зростання критичності самооцінки виступає чинником росту її самостійності. На противагу учням перших класів, самооцінка яких майже цілком залежить від оцінок учителем їх навчальної діяльності та поведінки, в учнів других, особливо третіх та четвертих класів, самооцінка характеризується більшою самостійністю. Виявленню самостійності в самооцінній діяльності сприяє діяльність дорослих – спочатку учень оцінює себе за їхніми вимогами, а потім поступово розпочинає це робити із власної ініціативи.

Н. Никончук зазначає, що «до кінця молодшого шкільного віку з'являється рефлексія і тим самим створюються нові можливості для формування самооцінки досягнень і особистісних якостей. Самооцінка стає, в цілому, адекватнішою та більш диференційованою, судження про себе – обгрунтованішими. Водночас при цьому спостерігаються значні

індивідуальні відмінності. Доречно підкреслити, що в дітей із завищеною самооцінкою змінити її рівень досить важко» [47, с. 144].

Змістове наповнення самооцінки залежить від рівня пізнавальної активності дитини на уроці інформатики. Самооцінка учня в навчально-пізнавальному процесі – це критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей та об'єктивна оцінка власних успіхів у навчанні [68, с. 87]. Самооцінка пізнавально-активних молодших школярів носить диференційований характер, охоплює майже всі основні сфери їх життєдіяльності, характеризується високим рівнем критичності та виявляє рефлексивне ставлення до себе. Самооцінна діяльність пізнавально-пасивних учнів стосується не всіх сфер життя, внаслідок чого сфера її регулятивних функцій значно знижується.

Дослідження психологів свідчать про те, що самооцінка стабілізується до третього класу, тоді як в учнів другого класу вона суттєво знижується [53; 36]. Чинником зниження загальної самооцінки виступає залучення школярів до такої ситуації, яка вимагає оцінки результатів власних дій, порівняння себе з оточуючими, здатності бачити власні недоліки та ін.

Важливий прийом формування самооцінки – створення спеціальних умов на уроках інформатики для оцінювання учнем продуктів своєї навчальної діяльності [68]. Сутність його полягає в тому, що дитині пропонують виконати навчальне завдання і, перш ніж віддати на перевірку вчителю, самій оцінити свою роботу і поставити відповідний бал. Потім оцінки учня зіставляють з оцінками вчителя і визначають ступінь об'єктивності перших. Дослідження переконують, що систематичне використання такого прийому у процесі навчання поступово призводить до співпадіння (відносного) оцінок учня та педагога, а це свідчить про сформованість правильної самооцінки.

Важливо, щоб молодші школярі усвідомлювали цінність уміння здійснювати самокорекцію, адже навчальна діяльність постійно потребує бути уважним, зібраним, вміти побачити власні недоліки у своїй роботі,

критичним до себе; знати способи перевірки правильності виконання того чи іншого завдання.

Отже, у процесі навчальної діяльності на уроках інформатики молодший школяр оволодіває такими провідними рефлексивними вміннями: самоаналіз, самоконтроль, самооцінка та самокорекція. Рефлексія навчальної діяльності має стати стійкою потребою учнів, тому одним із завдань початкової школи є формування рефлексивних умінь як основи успішного навчання школярів.

Висновок до першого розділу

Аналіз наукових праць підтверджує, що головною діяльністю молодших школярів є навчання, яке є важливим для суспільства. Це включає засвоєння як предметних, так і міжпредметних вмінь і навичок. Учень стає суб'єктом навчання, здатним самовдосконалюватися, розуміти навчальні завдання та усвідомлювати недостатність своїх знань і вмінь. Вітчизняні дидактики (Кодлюк Я., Савченко О. та ін.) пов'язують суб'єктність учня із формуванням бажання та здатності вчитися, а також розвиненої рефлексії.

У філософії цей феномен розглядається в контексті проблеми свідомості та діяльності; в психології даний термін розглядають як процес самопізнання людини: її поведінки, дії, почуттів, здібностей, характеру; здатність до теоретичного та творчого мислення; фундаментальний механізм самопізнання, самосвідомості та саморозуміння.

Різні тлумачення рефлексії в педагогіці вказують, що це вид пізнання, в процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; здатність людини до самопізнання, аналіз своїх дій, вчинків та мотивів.

Психологи класифікують рефлексію як інтелектуальну процедуру з інтелектуальною, особистісною, міжособистісною (рефлексія як діалог) та праксеологічною складовою.

На педагогічному рівні рефлексію вивчають з точки зору педагогічної діяльності вчителя (Вульфів Б., Звенігородська Г., Марусинець М.,

Подимова Л.) та навчальної діяльності учнів (Вазіна К., Ісаєв І., Слободчиков В.).

Роль рефлексивної діяльності як порушення самопізнання та самооцінки, співвіднесення отриманих результатів із запланованими, обґрунтовано. Це дозволяє учню осмислювати свої дії, прогнозувати їх дослідження і виявляти суб'єктність у навчанні. Рефлексія навчальної діяльності розглядається як здатність учня аналізувати, контролювати, оцінювати та коригувати процес навчання. Це створено за допомогою відповідних рефлексивних вмінь.

На основі аналізу літератури сформульовано тлумачення поняття "рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності" – це загальнонавчальні вміння, які формуються на міжпредметній основі, включають змістовий та процесуальний компоненти, і виявляються у здатності аналізувати зміст, процес і результат діяльності; різні способи самоконтролю; виявляти готовність до взаємоконтролю; прогнозувати результат; оцінювати власну діяльність та брати участь в оцінюванні навчальної роботи однокласників; використовувати різні способи виправлення помилок. Установлено, що провідними рефлексивними вміннями молодших школярів у навчальній діяльності є самоаналіз, самоконтроль, самооцінка та самокорекція.

РОЗДІЛ 2.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

2.1. Констатувальне дослідження рівня сформованості рефлексивних умінь у молодших школярів на уроках інформатики

Органічною складовою нашого дослідження є вивчення особливостей формування у молодших школярів рефлексивних умінь на уроках інформатики.

Дослідження рівня сформованості рефлексивних умінь у молодших школярів на уроках інформатики передбачало з'ясування таких моментів:

- аналіз навчальних програм з метою з'ясування наявності формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики;
- рівень відображення цих вимог у чинних підручниках з інформатики для початкової школи;
- дослідження проблеми формування рефлексивних умінь у практиці роботи вчителів початкової школи.

Проаналізувавши чинні навчальні програми для 1–4 класів з інформатики, на предмет їх зорієнтованості на формування у молодших школярів рефлексивних умінь, можна зазначити, що зазначена проблема знайшла в них певне відображення.

Аналіз показав, що навчальні програми з інформатики спрямовані в основному на формування в учнів самоаналізу та самооцінки, чого не можна сказати про самоконтроль та самокорекцію. Крім того, ми зауважили, що не спостерігається певної системи в формуванні цих умінь; немає прямих вказівок щодо вироблення рефлексії навчальної діяльності як інтегрованої якості. Аналіз змісту цього документа свідчить про те, що програми з інформатики націлюють в основному на формування в учнів самоаналізу та самооцінки.

Відповідно до завдання нашого дослідження ми провели аналіз чинних підручників для початкової школи. Мета аналізу полягала в тому, щоб

з'ясувати потенційні можливості навчальних книг з інформатики щодо формування рефлексивних умінь учнів 1–4 класів.

Помітно, що в підручниках з інформатики для 3–4 класу переважають завдання і запитання, які сприяють формуванню вміння здійснювати самоаналіз (36% та 33%); найменша кількість завдань на формування самооцінки (13% та 22 %). Також варто зазначити, що ці завдання в підручниках подаються безсистемно, їх підбір відбувається стихійно.

Звернемося до розгляду стану досліджуваної проблеми у практиці роботи початкової школи. Передусім нас цікавила думка вчителів початкових класів щодо необхідності формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики. З метою отримання потрібної інформації ми провели спостереження й аналіз уроків інформатики та анкетування вчителів, які забезпечують читання цього предмета.

У процесі діагностичного вивчення нами відвідано 30 уроків. Матеріали спостережень свідчать про те, що у шкільній практиці недооцінюється роль рефлексивних умінь. Робота з формування рефлексії проводиться нецілеспрямовано, епізодично. Під час уроку вчитель не спонукає учнів здійснювати рефлексію, а по його завершенні традиційно підводить підсумок. До того ж педагоги не намагаються спонукати учнів до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та самокорекції.

У ході дослідження проведено анкетування педагогів, мета якого – проаналізувати досвід класоводів з проблеми формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики (Додаток А).

Анкетуванням було охоплено загалом 32 учителя початкових класів м. Чернівці, з них 16 вчителів Чернівецького ліцею №19 ім. Ольги Кобилянської та 16 вчителів Чернівецького ліцею №7. В межах дослідження ми планували отримати відповіді на такі запитання: що вчителі вкладають у поняття «рефлексія»; які вміння є особливо важливими для успішного навчання молодших школярів; які вміння вони відносять до рефлексивних; якими методами і прийомами користуються з метою формування

рефлексивних умінь школярів на уроках інформатики; які види завдань, запитань пропонують для цього; які труднощі відчують та ін.

Аналіз анкет свідчить про те, що вчителі спрощено розуміють сутність рефлексії (педагоги зазначають, що це процес діяльності, уміння мислити, час для відпочинку учнів на уроці). Відповідаючи на запитання «Які вміння є особливо важливими для навчання інформатики?», педагоги вказали на вміння працювати на комп'ютері, виконувати завдання вчителя і лише декілька педагогів зазначили, що це вміння самостійно аналізувати навчальну діяльність. Поняття «рефлексія навчальної діяльності» педагоги трактують як «процес отримання знань» (20%), «рівень засвоєння знань на уроці» (10%), «сукупність комунікативних, інтелектуальних, організаційних умінь» (12%), «нетрадиційний метод проведення уроку» (48%) , «вміння аналізувати свою діяльність» (10%).

На запитання «Які прийоми і методи Ви використаєте, щоб формувати в учнів рефлексивні вміння на уроках інформатики?» більшість учителів не змогли дати чіткої відповіді; лише 15 % опитаних зазначили, що у процесі своєї роботи з цією метою використовують інтерактивні форми, дискусії, ігри тощо.

У відповідях учителів на наступне запитання – «Які різновиди запитань, спрямованих на формування в учнів на уроках інформатики рефлексивних умінь, Ви використовуєте?» – спостерігається однотайність: «Про що ми говорили на уроці?», «Ви зрозуміли, як потрібно розв'язувати задачі?», «Чи впораєтеся з виконанням домашнього завдання?» і т. ін.

Варто зазначити, що переважна більшість опитаних відчуває труднощі у процесі формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики, які пов'язані насамперед із відсутністю відповідної методичної літератури із зазначеної проблеми; дехто вказав на обмеженість словникового запасу дітей, небажання співпрацювати один з одним, занижену самооцінку учнів.

З метою виявлення рівня сформованості в молодших школярів виділених нами провідних рефлексивних умінь, а саме самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та самокорекції, було запропоновано учням комплекс завдань на діагностику зазначених умінь (перша група питань) (Додаток Б).

Анкетуванням було охоплено учнів третіх класів Чернівецького ліцею №19 ім. Ольги Кобилянської. (загалом 70 учнів).

Уміння самоаналізу діагностувалося завданнями на вилучення «зайвого предмета», підбір назви вправи, коригування етапів алгоритму; з метою дослідження самоконтролю учням були запропоновані вправи на перевірку правильності розв'язання прикладів (перетворення, нерівності), знання конкретних способів самоконтролю («Щоб бути впевненою, що я правильно вивчила вірш, я...»), «Як ти переконуєшся в тому, що правильно зрозумів зміст твору?» та ін.); серед завдань на самооцінку використовувалися такі: «Пронумеруй твердження «Я приходжу в школу навчатися тому, що... (хочу більше знати, мені цікаво, зараз усі навчаються та ін.)» числами від 1 до 6 в порядку їх значущості», «Обведи кружком на кожній лінії те місце, де, на твою думку, знаходишся ти» та ін.; рівень сформованості самокорекції ми визначали шляхом виконання школярами завдань на виправлення помилок («Де заховалися помилки? Знайди та виправ їх», «Давай познайомимось з текстом та перевіримо його на наявність помилок. Якщо знайдеш помилки – виправ» та ін.).

Результати виконання діагностичних завдань такі: лише 10% учнів вдало підібрали назву твору; 23% школярів правильно назвали способи самоконтролю; третина опитаних зуміла описати, як перевіряє правильність вивчення вірша, а 38% – як перевіряє розуміння змісту твору; у 65% третьокласників завищена самооцінка; лише 15% учнів виправили допущені помилки.

Інша група завдань (Додаток В) стосувалася вміння школярів аналізувати процес діяльності («Коли я працював з анкетую я...»; «Мені

подобається виконувати такі завдання анкети...»; «Складно мені вдалося...» та ін.). Ці завдання ми пропонували учням виконати відразу після того, як були отримані відповіді на запитання першої групи.

Результати виконання усіх завдань оцінювалися таким чином: повна відповідь, правильна – високий рівень; частково правильна, допущені незначні помилки – середній; відповідь неправильна або завдання невиконане – низький.

Отримані дані свідчать про те, що найкраще учні володіють умінням здійснювати самоаналіз (18%) та самоконтроль (19%); на найнижчому рівні сформоване вміння здійснювати самооцінку (10%учнів).

Для того, щоб отримати цілісне уявлення про стан досліджуваної проблеми у практиці роботи школи першого ступеня, ми звернулися до передового педагогічного досвіду вчителів Чернівецького ліцею №19 ім. Ольги Кобилянської.

Деякі педагоги досить цікаво організовують роботу з формування рефлексивних умінь на уроках інформатики в початковій школі. Для цього ми провели з вчителями бесіди в результаті яких вчителі поділилися своїм досвідом. Так, наприклад, для формуванню у школярів умінь критично оцінювати себе на уроках інформатики, здійснювати самоаналіз власних досягнень, будувати ланцюжки міркувань допомагають, використані вчителями певні діаграми, метод незакінчених речень:

Щоб навчатися краще, мені потрібно...

Розвинути пам'ять мені допоможуть вправи типу...

Мені необхідно розвинути в собі такі якості...

Набуті на уроках з інформатики знання я зможу застосувати...

Якщо я знатиму..., то зможу...

«Накопичення у так званих «папках індивідуальних досягнень школярів» (портфоліо) таких тестів, таблиць, діаграм, есе та інших робіт дасть змогу учням здійснювати підсумкову самооцінку навчальної діяльності

за певні проміжки часу та визначити напрями корекції знань, а також спостерігати за рухами «кривої» особистих досягнень» [57, с. 26].

Заслуговують на увагу рекомендації вчительки Овсієнко Марина Миколаївна, яка проводила заняття інформатики в 4 класі. Вона стверджує, що формування особистості, яка буде здатна навчатися впродовж життя, реалізується тільки комплексно у трьох основних аспектах. Перший аспект – організація спеціальної самоосвітньої навчальної діяльності на уроках, яка націлена на вирішення таких завдань: вчити учня формулювати мету, планувати діяльність, обирати засоби та прийоми роботи, самостійно виконувати завдання, оцінювати свої здобутки, рефлексувати виконану роботу, визначати нове завдання. Другий аспект передбачає організацію навчального самоосвітнього співробітництва: спільна робота вчительки та учнів (робота у групах і парах); учні навчаються слухати, дискутувати, ставити запитання, відстоювати свою думку, робити висновки, створювати модель, алгоритм, схему, оцінювати свою роботу та досягнення, вчити інших. Третій аспект – методи та прийоми самостійної роботи на уроках – вчителька спонукає дітей до пошукової самостійної діяльності.

Так, педагоги, Матоніна Раїса Дем'янівна, Королюк Тетяна Ярославівна та інші використовують змістовні й цікаві папки – портфоліо, метою яких є розвиток вмінь контролювати і оцінювати навчальні досягнення школярів. Такі папки допомагають простежити динаміку навчального зростання учня і передбачають реалізацію певних цілей:

- сприяють взаємозв'язку навчання та оцінювання;
- інформують про розвиток дитини і різноманітність урочної діяльності;
- сприяють залученню школярів до оцінювання їхньої діяльності;
- забезпечують оцінювання якості загальних досягнень учнів за результатами діяльності.

Папка досягнень може складатися з трьох елементів:

- зазначення мети, призначення і стислого опису папки;

- змісту з переліком її основних елементів;
- самоаналізу і планів на майбутнє .

У найбільш загальному вигляді папка досягнень учня з інформатики – це форма і процес організації (колекція, добір і аналіз) зразків продуктів навчальної і пізнавальної діяльності учня, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для наступного їх аналізу, всебічного кількісного та якісного оцінювання рівня навченості учня і подальшої корекції процесу навчання. Основне завдання цієї форми, за словами педагогів, – врахування особистісних досягнень: показати все, на що здатний школяр. Педагогічний задум такого оцінювання полягає у зміщенні акценту з того, що учень не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми і з певного предмета, з оцінки на самооцінку [67].

Таким чином, аналіз чинних програм і підручників для школи першого ступеня, анкетування учнів, вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів, наші спостереження уроків інформатики дають підстави стверджувати, що проблема формування рефлексивних умінь молодших школярів не займає належного місця у практиці роботи школи першого ступеня. Це зумовлено відсутністю чітких вказівок щодо формування в учнів зазначеної якості в навчальних програмах; недостатньою кількістю завдань для формування самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та самокорекції у підручниках для початкової школи; відсутністю методичної літератури із зазначеної проблеми.

Тому виникає потреба визначення дидактичних умов формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики та моделювання методичного інструментарію їх реалізації у навчальному процесі школи першого ступеня.

2.2. Обґрунтування дидактичних умов формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики

Формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики можливе за дотримання певних дидактичних умов. Зазначимо, що в педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення цього поняття, але в загальному дидактичні умови розглядаються як умови успішності, які дають змогу досягти найкращих результатів у будь-якій діяльності, забезпечують учителю можливість ефективно навчати, а учням успішно вчитися [36].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, у яких розглядаються умови вдосконалення навчального процесу, показує, що успішність виділення дидактичних умов залежить від таких чинників: по-перше, чіткого визначення тієї кінцевої мети і результату, які мають бути досягнуті у процесі навчання; по-друге, встановлено, що вдосконалення навчального процесу, успішне формування навчальної діяльності досягаються за рахунок реалізації не однієї, а кількох дидактичних умов, їх системи; по-третє, виокремлюючи ті чи інші дидактичні умови, важливо мати на увазі, що у процесі навчальної діяльності вони можуть виступати як досягнутий результат.

З урахуванням зазначеного ми виокремили такі дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики:

- забезпечення формування рефлексивних умінь відповідно до основних видів рефлексії навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку на уроках інформатики;
- реалізація міжпредметного підходу шляхом використання інтегрованих завдань та вправ з урахуванням компонентів освітньої діяльності.
- стимулювання школярів до рефлексивної діяльності під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учителем на уроках інформатики в початковій школі.

Забезпечення поетапності формування рефлексивних умінь відповідно до основних видів рефлексії навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку на уроках інформатики. Рефлексія формується у результаті пізнання суб'єктом самого себе і ставлення до самого себе. У зв'язку з цим В. Легін зазначає: «Щоб зробити свою життєдіяльність предметом своєї волі і своєї свідомості, суб'єкт освітнього процесу повинен зайняти рефлексивну позицію щодо досвіду своєї життєдіяльності, а це можливо тільки через усвідомлення свого незнання» [33, с. 120].

Однак цей процес непростий, на що вказує О. Савченко: «Шлях до себе – важке випробування, що потребує мужності, самостійності, наполегливості, терпіння. Ми зорієнтовані, передусім, на зовнішній світ, а до себе звертаємося лише тоді, коли переживаємо щось вельми важливе, коли опиняємось у кризовому стані, в екзистенціальній ситуації» [55, с. 48]. У зв'язку з цим слід забезпечити поетапне формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності, що сприятиме розвитку дійсно усвідомленої потреби, а згодом і стійкого переконання в необхідності здійснення рефлексивної діяльності, керування власною самосвідомістю.

У контексті розгляду цієї дидактичної умови особливої значущості набула теорія поетапного формування розумових дій, яка була розроблена в 50-х роках ХХ століття. Зазначене базується на психологічному вченні про перетворення зовнішньої (предметної) діяльності у внутрішню (психічну) діяльність. Формування внутрішніх розумових структур психіки відбувається за допомогою освоєння зовнішньої соціальної дійсності. Саме тому навчання і виховання можна розглядати як процеси інтеріоризації. Основна проблема полягає в тому, як оптимально керувати цими процесами.

У навчальній діяльності автори теорії виокремили три складові: орієнтувальну, виконавську і контрольну. Орієнтувальна базується на використанні учнями об'єктивних умов, необхідних для цієї діяльності. Виконавська забезпечує послідовне проходження основних етапів навчання. Контрольна потребує від учня спостереження за перебігом навчальної

діяльності та порівняння її результатів з відповідними зразками, а за виявлення розбіжностей – відповідного коригування орієнтувальної та виконавської складових.

Формування розумових дій, згідно з цією теорією, передбачає такі етапи:

- формування мотиваційної основи дії, тобто ставлення суб'єкта до цілей та задач майбутньої дії і до змісту матеріалу, який планується засвоїти;
- накреслення схеми орієнтувальної основи дії (ООД), виділення системи орієнтирів і вказівок, урахування яких необхідне для виконання дії.

Виокремлюють три типи ООД:

- неповна (одноразовий показ зразка і неповний словесний опис, учень рухається шляхом спроб і помилок, це малоефективний спосіб навчання);
- повна (для певного виду діяльності, всі орієнтири даються відповідно до конкретних умов);
- повна узагальнена (для класу явищ, ООД будується самостійно, має узагальнений характер, може бути перенесена в інші ситуації).

Отже, ООД – це система уявлень про мету, план і засоби здійснення майбутньої або виконуваної дії. Зміст ООД багато в чому зумовлює якість дії. Так, повна ООД забезпечує:

- безпомилкове виконання дії у заданому діапазоні ситуацій;
- складання схеми ООД;
- формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі (дії виконуються з конкретними предметами чи моделями, схемами, програмним забезпеченням, коли відбувається зіставлення, зміна, порівняння; ці дії охоплюють як орієнтувальну і виконавську, так і контрольну складові);
- етап зовнішнього мовлення (промовляння вголос опису тієї дії, що відбувається, у результаті чого відпадає необхідність використання ООД; дії реалізуються словесно, без опори на матеріальні засоби; засвоюються в узагальненій формі);

– етап внутрішнього мовлення (відбувається поступове зникнення зовнішньої звукової сторони мовлення; практичні дії супроводжуються промовлянням подумки і здійснюються узагальнено, але, поступово скорочуючись, автоматизуються);

– етап інтеріоризації дії (процес мовлення зникає зі свідомості, залишаючи в ній лише кінцевий результат – предметний зміст; дії виконуються подумки у згорнутому вигляді, тобто стають внутрішнім розумовим процесом, максимально автоматизованим).

Отже, суть цієї теорії полягає в тому, щоб оптимально й ефективно управляти процесом навчання учнів з погляду функціонування їхньої психіки, що дає змогу перетворити зовнішні дії у внутрішні й у такий спосіб прискорити розумовий і фізичний розвиток учнів.

Теорія поетапного формування розумових дій вказує педагогові, як необхідно організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, щоб, використовуючи основний дидактичний засіб – ООД, ефективно керувати процесом їхнього навчання та швидко досягти позитивних практичних результатів.

Науковці виокремили такі етапи формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності, які можуть бути реалізовані і на уроках інформатики:

- підготовчий;
- навчально-тренувальний;
- основний (див. табл. 2.1)

Стадія становлення колективної рефлексії збігається з початком шкільного віку. Суб'єкт рефлексії на цій стадії – клас. Завдання вчителя при формуванні колективної рефлексії – забезпечити спільну діяльність класу, спрямовану на реалізацію позиції «МИ – здатні діяти». Здатність діяти, ініціативність, цілеспрямованість, відповідно до теорії Е. Еріксона, є «позитивом» передшкільного розвитку.

Таблиця 2.1

**Етапи формування рефлексивних умінь молодших школярів
на уроках інформатики**

№н /п	Назва етапу	Мета та призначення етапу
1.	Підготовчий	<i>Формування колективної рефлексії</i> – мотивування учнів до рефлексивної діяльності; вироблення вміння здійснювати самоаналіз; домінування рефлексії настрою та емоційного стану
2.	Навчально-тренувальний	<i>Формування групової рефлексії</i> – удосконалення самоаналізу; вироблення вмінь самоконтролю і самооцінки; організація роботи у групах; домінування рефлексії діяльності
3.	Основний	<i>Формування індивідуальної рефлексії</i> – спонукання молодших школярів до здійснення самостійного аналізу, контролю та самооцінювання навчальних досягнень; формування вміння здійснювати корекцію результатів роботи; домінування рефлексії змісту навчального матеріалу

Процесу формування рефлексивних умінь на уроках інформатики має сприяти і відповідна структура уроку. Перше ознайомлення з рефлексивними діями має бути яскравим, адже від цього залежить подальша робота. Важливо не тільки формувати початкову мотивацію, але й підтримувати і посилювати її надалі.

Починати організовувати роботу з формування в молодших школярів рефлексивних умінь на уроках інформатики засобами навчальних завдань і вправ варто вже з першого класу. Основною задачею цього періоду є створення таких умов, за яких навчання молодших школярів стане важливим і необхідним. Даний етап потребує формування внутрішньої готовності молодших школярів до оволодіння рефлексивними вміннями, забезпечує усвідомлення школярами зазначеної якості.

Одним із важливих способів формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики є заохочення їх до вільного висловлення свого незнання. Вчитель зобов'язаний створити на занятті таку атмосферу, яка б давала змогу спокійно зізнаватися в тому, чого дитина не

знає, не боятися ставити безглузді запитання. Заохочуючи до прояву свого незнання, педагог підводить учнів до висловлення сумнівів, а, як відомо, через сумнів відбувається рух уперед.

Навчивши дітей аналізувати, усвідомлювати себе, відповідати на питання «хто я?» і «чого хочу?», педагог спонукатиме їх приймати рішення, нести відповідальність за свої дії, аналізувати й оцінювати ці дії.

Навчально-тренувальний етап – етап формування групової рефлексії. На цій стадії перед учителем стоїть мета – формувати в учнів уміння працювати у групі на уроках інформатики. Суб'єктом рефлексії на цій стадії є група учнів. Завдання педагога при становленні групової рефлексії – організувати спільну діяльність дітей, яка забезпечує формування позиції «Ми». У процесі навчальної діяльності вчитель адресує свої дії не окремим учням, а групі школярів. Дослідження, проведені О. Онопрієнко, Н. Никончук, Н. Пеньковська, дають підстави стверджувати, що на цьому етапі діти здатні рефлексувати спільно у групі (індивідуально вони ще не можуть оволодівати рефлексивними вміннями) [47;48;49].

На навчально-тренувальному етапі учні виконують навчальні завдання і під керівництвом педагога; вправляються у здійсненні рефлексивних дій – самоконтролю та самооцінки; продовжується робота з формування самоаналізу.

Рефлексія навчальної діяльності на уроках інформатики у групах передбачає залучення кожного учня до взаємоконтролю та взаємооцінки. Для цього використовуються оцінні карти, мета яких – навчити адекватно оцінювати себе й інших. Можна запропонувати учням зробити короткі записи – обґрунтування оцінки у вигляді похвали, схвалення, побажання тощо. На цьому етапі доцільне використання рефлексії діяльності, яка передбачає оптимізацію навчального процесу. Учні з її допомогою осмислюють виконання роботи з навчальним матеріалом, тобто самі беруть участь у підвищенні ефективності навчального процесу. Це дає змогу оцінити активність усіх школярів на уроці інформатики. На навчально-

тренувальному етапі рефлексія навчальної діяльності може здійснюватися не лише в кінці уроку, а й на будь-якому його етапі (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Прийоми рефлексії на різних етапах уроку

Етап уроку	Мета	Зміст	Варіанти запитань
1	2	3	4
Організаційний момент	Спонукає учнів до діяльності	Відображається у виборі учнями індивідуальної мети для формування як загальнонавчальних, так і спеціальних умінь і навичок	«Послухайте тему уроку, спробуйте сформулювати свої завдання до цього уроку», «З чого ви почнете роботу?»
Актуалізація опорних знань	Спонукає учнів до аналізу власних навчальних досягнень	Кожен учень для себе визначає обсяг знань з теми і самостійно оцінює правильність виконання завдання	«Що ви сьогодні повинні засвоїти на уроці?»
Вивчення нового матеріалу	Допомогти учням усвідомити новий матеріал, пригадати засвоєні знання	Самостійний вибір форми організації навчальної діяльності	«Як працюватимете на уроці?», «Хто буде головним у вашій групі?»
Підведення підсумку уроку	Підбити підсумки роботи, поставити нові цілі, виявити ступінь задоволення роботою	Відбувається усвідомлення учнями рівня засвоєння знань, способу дії, їх застосування	«Що дала вам робота у групі?», «Чи допомогла вам така форма роботи зрозуміти і запам'ятати матеріал?», «Які труднощі відчували?»

На основному етапі перед учителем постає завдання формування індивідуальної рефлексії, становлення позиції «Я-учень». Педагогу важливо організувати навчальну діяльність у такий спосіб, щоб вона була спрямована на самозміну особистості. На цьому етапі домінує рефлексія

змісту навчального матеріалу, хоча може використовуватися і рефлексія настрою та емоційного стану, діяльності (табл. 2.3).

На основному етапі діти мають свідомо користуються самоаналізом, самоконтролем, самооцінкою, однак основна увага звертається на оволодіння самокорекцією. Ці вміння переходять у звичку і стають обов'язковим елементом виконання будь-якого навчального завдання, життєвою потребою.

Таблиця 2.3

Роль рефлексії у структурі уроку інформатики

Види рефлексії	Етап уроку	Завдання	Прийоми	Запитання
1	2	3	4	5
Рефлексія настрою та емоційного стану	На початку уроку	Встановлення емоційного контакту з класом, групою	Застосовуються картки із зображенням осіб, колірне зображення настрою, емоційно-художнє оформлення (картина, музичний фрагмент)	«Я відчув, що...», «Було цікаво...», «Мене здивувало...», «Мій настрої...», «Можу похвалити своїх однокласників...»
	У кінці уроку	Виявлення емоційного стану учнів, ступеня задоволення роботою групи		
Рефлексія діяльності	На етапі перевірки домашнього завдання, захисту проектних робіт	Усвідомлення способів і прийомів роботи з навчальним матеріалом	Приєм «Сходінки успіху»	«У мене вийшло...», «Я навчився...», «Сьогодні на уроці я зміг...», «Урок дав мені для життя...», «За урок я...»
	У кінці уроку	Оцінювання активності кожного на різних етапах уроку		
Рефлексія змісту	Етап вивчення	Виявлення рівня	Метод незакінчених	«Сьогодні я дізнався...»,

вивченого матеріалу	нового матеріалу	усвідомлення змісту навчального матеріалу, з'ясування ставлення до	речень, рефлексія досягнення мети з використанням «дерева цілей»,	«Було важко...», «Я виконував завдання...», «Я зрозумів, що...»,
		виучуваного, узагальнення отриманих знань, осмислення нового	висловлювання «Я не знав... – Тепер я знаю...»	«Для мене було відкриттям те, що...», «Мені здалося важливим...», «Матеріал уроку був мені...»

Реалізація міжпредметного підходу шляхом використання інтегрованих завдань та вправ з урахуванням компонентів навчальної діяльності.

Для успішного формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики потрібно забезпечити реалізацію міжпредметного підходу, який передбачає точне визначення місця та значення кожного предмета в системі початкової освіти. Міжпредметний підхід націлює на використання у навчальному процесі міжпредметних зв'язків.

Ідея реалізації міжпредметних зв'язків – важливий чинник, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу в початкових класах.

Як показали численні дослідження ефективно формування змістового компонента навчальної діяльності у процесі реалізації міжпредметних зв'язків досягається за рахунок того, що в учнів складаються не ізольовані знання про різні сторони навколишньої дійсності, зумовлені вивченням різних навчальних предметів, а їх система, єдина картина світу. Міжпредметні зв'язки, які встановлюються на основі спільності знань, дають змогу школярам глибше пізнати навколишню дійсність, оволодіти оптимальними знаннями, тобто такими, які можуть бути застосовані до широкого кола явищ.

У процесі навчання учні засвоюють не лише знання про явища навколишньої дійсності, а й про способи діяльності (процесуальні), що забезпечується встановленням міжпредметних зв'язків. Саме на цій основі можна навчити школярів таких загальних способів дій, як аналіз і розв'язання різноманітних комп'ютерних завдань, планування, контроль та оцінювання діяльності, внесення корективів тощо. Опора на ці зв'язки, на думку дослідників (Бондар В. та ін.), впорядковує діяльність, полегшує отримання позитивного результату, допомагає у перенесенні інтересу з одного навчального предмета на інший [5].

Ефективним засобом реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики є використання міжпредметних завдань і вправ, зокрема підручника.

Оскільки важлива роль у цьому процесі належить апарату організації засвоєння (зокрема навчальним завданням і вправам, виконання яких забезпечує формування відповідних умінь і навичок). Включені у навчальний процес завдання мають бути пов'язані між собою. Словом, завдання сприяють формуванню системи знань, яка ґрунтується на зв'язках, що встановлюються між її складовими (окремими завданнями) [5].

Навчальні завдання з інформатики можуть займати різне місце у підручнику, тобто наводитися перед текстом, по ходу і після нього. Найчастіше запитання подаються після тексту. Вони спонукають учня відновити у пам'яті зміст прочитаного і відповісти на поставлені запитання.

Навчальні завдання і вправи мають єдину структурну побудову [18], хоча досить різноманітні за своїм характером, змістом. Дослідник З. Друзь виокремлює такі компоненти внутрішньої структури завдання:

- інструкції (явні або приховані) щодо виконання деяких дій;
- вказівка на об'єкт, щодо якого має бути виконана ця дія;
- відношення між вказаними чинниками;

Усі завдання пов'язані з процесом навчання. У кожному конкретному випадку вони можуть бути орієнтовані на будь-який із трьох компонентів структури самого завдання. Вони мають у своїй основі одну із трьох ознак:

- характер вимоги;
- склад вихідних даних;
- спосіб розв'язання.

А в інших – на один із компонентів структури процесу навчання інформатики, а саме:

- діяльність учня;
- діяльність учителя;
- зміст і структуру освіти [18].

Класифікація, орієнтована на одну зі складових процесу навчання, – діяльність учня – має такі ознаки:

- характер діяльності (репродуктивний, творчий);
- мовні форми, в яких відбувається діяльність;
- ступінь складності діяльності;
- ступінь самостійності діяльності;
- характер активності учнів [18].

Класифікації, що орієнтуються на предметний зміст, розрізняють, передусім, через призму чотирьох груп завдань:

- на засвоєння знань;
- на формування вмінь і навичок;
- на набуття досвіду творчої діяльності;
- на формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу [18;

с.30].

Відомий вітчизняний педагог І.Зайченко обрав за основу поділу навчальних завдань і вправ навчальну мету, яка передбачає послідовне ускладнення завдань, поступове наростання самостійності і творчості учнів. За цією ознакою він виокремив такі види завдань:

– пропедевтичні (попередні або підготовчі) – призначені для підготовки учнів до сприймання нових знань і успішного їх застосування.

– ввідні – створюють проблемні ситуації, підводять молодшого школяра до розуміння відповідного правила;

– пробні – проводяться коли школярі відчувають певну невпевненість у застосуванні вивчених правил, інструкцій, категорій.

– тренувальні – вони мають свої підвиди: завдання за зразком (з повною орієнтувальною основою дії), завдання за інструкцією, завдання за завданням;

– творчі та проблемні завдання;

– контрольні завдання потребують від учнів творчої самостійності.

Зміст їх має бути середньої важкості й відображати найбільш типові ситуації без особливого їх ускладнення [22].

Провідною (але не єдиною) основою для міжпредметної класифікації завдань з інформатики слід вважати їх роль у процесі формування інтелектуальних умінь школярів. За такої типології дослідники поділяють завдання на три групи:

– на засвоєння поставлених вимог;

– на розвиток логічного і діалектичного мислення;

– на засвоєння методологічних знань [22].

За основу класифікації міжпредметних завдань З. Друзь визначив такі фактори: навчально-виховна мета, метод навчання для реалізації міжпредметного зв'язку, кількість навчальних предметів, часовий чинник та ін. [18].

Враховуючи метод навчання, який використовується для реалізації міжпредметних зв'язків, науковці виокремлюють такі види міжпредметних завдань:

– репродуктивні;

– проблемно-пошукові [9].

За часовою ознакою розрізняють такі завдання:

- ретроспективні;
- супутні;
- перспективні [12].

У процесі виконання міжпредметних завдань з інформатики учені радять навчити учнів аналізувати зміст навчального матеріалу різних предметів і здійснювати міжпредметне перенесення набутих знань, умінь і навичок.

У процесі формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності дослідники радять використовувати дидактичні ігри та інтерактивні вправи.

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (у тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується до навчальних цілей. Дослідники (Борзова Л., Лопатіна А.) вважають дидактичну гру різновидом ігор за правилами.

За основу класифікації дидактичних ігор М. Фіцула узяв дидактичну мету і шляхи її досягнення. Автор виокремлює такі групи дидактичних ігор:

- за методикою проведення: сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-змагання, ігри-драматизації;
- за дидактичною метою: формувальні, узагальнюючі, контрольнo-корекційні.

Дидактичні ігри можуть організовуватися в різних формах:

- тільки у словесній;
- поєднувати слово і практичні дії;
- поєднувати слово і наочність;
- поєднувати слово та реальні предмети [64].

Як показали дослідження вчених-психологів (Артемова Л., Ельконін Д. та ін.) і педагогів (Савченко О., Школьна І. та ін.), дидактичні ігри можна включати в систему уроків. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових

ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання є своєчасним та ефективним порівняно з іншими методами.

Зокрема на уроках інформатики у початковій школі можна проводити ігри, спрямовані на самоаналіз («Хто швидше?», «Колові приклади», «Домалой фігуру», «Світлофор»), самоконтроль («Магазин», «Що потім?», «Де моє місце?», «Закінчи приклад», «Що спочатку, а що потім?», «Ми прийшли до віртуального театру»).

Якщо гра використовується часто, виникає небезпека втрати інтересу дітей до неї, бо зникає новизна. У цьому разі, залишаючи незмінними ігрові дії, у зміст треба вносити щось нове: ускладнювати правила, змінювати предмети, включати елементи змагання, починати гру з несподіваної лічилки або ігрового зачину. Пояснення учителя під час проведення гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес.

Деякі вчителі вважають, що дидактичні ігри на уроках інформатики найдоцільніше проводити наприкінці уроку, оскільки в цей час діти найбільше стомлені. Це – не завжди правильно; нерідко саме ігрова ситуація може бути найкращим початком уроку. В ігровій формі можна ефективно ознайомити дітей з новим способом дії, пожвавити процес тренувальних вправ. Діти із задоволенням виправляють помилки Незнайки, «розмовляють» з Чомусиком, навчаються у «лісовій школі» або діють разом з казковим героєм. В іграх-вправах молодші школярі знаходять виходи з числових лабіринтів, розв'язують ребуси, складають загадки. Усе це не тільки пожвавлює навчальний процес і запобігає втомі, а й сприяє формуванню умінь здійснювати самоаналіз, контролювати виконання роботи, самостійно оцінювати її результати і вносити певні корективи в уроки інформатики.

Оптимізує процес формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики проектна діяльність, оскільки вона сприяє стимулюванню інтересу учнів до оволодіння визначеною системою знань та дає змогу продемонструвати практичне застосування цих знань (Н. Морзе, М. Корнієнко, Н. Крамаровська та ін).

Уперше класифікацію проектів розробив В. Кілпатрик (за такими видами):

- створюваний (продуктивний) проект – пов'язаний з трудовою діяльністю: доглядом за рослинами та тваринами, підготовкою макета, конструкторською діяльністю тощо;

- споживчий – підготовка екскурсій, розроблення і надання різних послуг (ремонт одягу, взуття, інформаційні послуги);

- проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький проект) – вивчення впливу умов догляду за рослинами на врожайність, інформатичні проекти, проекти розв'язання історичних або літературних проблем;

- проект-вправа – проекти навчання і тренування для оволодіння певними навичками (за: [52]).

Навчальні проекти дослідники (Л. Присяжнюк, О. Онопрієнко) розрізняють за низкою параметрів:

- метою і характером проектної діяльності – дослідницькі, творчі, ознайомлювально-орієнтувальні, рольові (ігрові);

- кількістю учасників – індивідуальні, групові;

- тривалістю проведення – короткочасні, середньої тривалості, довготривалі;

- рівнем реалізації міжпредметних зв'язків – монопредметні, міжпредметні;

- характером партнерської взаємодії між учасниками проектної діяльності – кооперативні, змагальні, конкурсні [48;52].

Традиційними вважаються три етапи проектної діяльності:

підготовчий – відбувається визначення теми та мети проекту, висування початкових ідей та вибір найефективніших, складання плану роботи, визначення засобів її виконання, добір необхідного матеріалу;

виконавчий – здійснюється сам проект за підготовленим планом з корекцією у процесі діяльності;

підсумковий – передбачає захист проекту або його презентацію, оцінку діяльності учнів (самоаналіз, самооцінка) [48].

Висуваються певні вимоги до використання методу проектів на уроках інформатики:

- наявність проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;

- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

- структурування змістової частини проекту (із вказівкою поетапних результатів);

- використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій: визначення проблеми і завдань, які впливають з дослідження; висунення гіпотези, доведення її; обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація і аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження [52].

Аналіз педагогічного досвіду свідчить про те, що використання методу проектів у початковій школі має свою специфіку: потребує врахування вікових можливостей школярів; усі етапи проекту мають контролюватися вчителем, оскільки дітям не вистачає для цього відповідних теоретичних знань та практичних умінь і навичок.

У процесі виконання проекту передбачається оволодіння учнями початкової школи такими проектними компетентностями: дослідницькими (генерувати ідеї, знаходити рішення); соціальної взаємодії (співпрацювати, допомагати та отримувати допомогу); оцінними (оцінювати хід діяльності); інформаційними (пошук необхідної інформації); презентаційними (виступати перед однокласниками, відповідати на незаплановані питання,

використовувати наочність.); рефлексивними (аналізувати своє значення у колективній праці) [48, с. 6-7].

Ефективним засобом формування рефлексивних умінь є інтерактивне навчання. Слово «інтерактив» прийшло до нас із англійської мови – «interact» («inter» – це «взаємний», «act» – діяти). Інтерактивне навчання – діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя з учнями [50].

Застосування інтерактивного навчання на уроках інформатики здійснюється шляхом використання фронтальних та групових форм організації навчальної діяльності школярів. Найбільш уживаними на уроках інформатики стали:

- при фронтальній формі роботи – такі вправи: «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Інтерв'ю», «Навчаючись – учусь» та ін.;
- при груповій формі: робота в парах (метод «Пресс» та вправа «Обличчя до обличчя»), у групах («Коло ідей» та «Акваріум», та ін.) [50].

Охарактеризуємо деякі із вправ, які будуть доречними на уроках інформатики.

«Навчаючи – вчуся»

Цю вправу використовують під час повторення навчального матеріалу та під час вивчення нового. Її застосування дає змогу учням взяти участь у передачі своїх знань однокласникам, підвищує цікавість до знань.

«Карусель»

Найбільш ефективна вправа для одночасного включення всіх учасників у активну роботу з різними партнерами для обговорення дискусійних питань. Її застосовують для інтенсивної перевірки обсягу і глибини отриманих знань.

Діти стають у два кола. Внутрішнє коло нерухоме: учні високого та достатнього рівня. Зовнішнє коло рухоме. Учні рухомого кола відповідають на запитання учня навпроти і переходять до наступного. В кінці «Каруселі» обговорюють питання: в кого були помилки, що кому слід доопрацювати.

«Займи позицію»

Цю вправу можна використовувати на початку уроку інформатики, щоб продемонструвати різні погляди на проблему, яка вивчається. Ефективна також після вивчення дітьми певної інформації з метою усвідомлення ними можливості існування протилежних позицій щодо її розв'язання.

«Мікрофон»

Ця вправа є різновидом загальногрупового обговорення. Вона надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі відповідаючи на питання або висловлюючи свою думку чи позицію. Такий вид роботи доцільно використовувати на початку уроку, коли повторюється чи закріплюється раніше вивчений матеріал.

«Робота в парах»

Парна робота полягає в допомозі сильного учня слабшим, у взаємодопомозі. Склад пар визначає вчитель, враховуючи симпатії або можливості учнів. Пари можуть мати постійний і змінний склад. Головне для парної організації навчальної діяльності – взаємонавчання і взаємоконтроль.

«Мозковий штурм»

Ефективний метод колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукає учасників розвивати свою уяву та творчість; реалізовується шляхом вільного вираження думок всіх учасників; допомагає знаходити кілька розв'язків конкретної проблеми. Оголошується проблема, яку треба розв'язати. Всі учні беруть участь у її обговоренні шляхом колективного обдумування – «мозкового штурму».

Інтерактивні вправи на уроках інформатики дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це сприяє формуванню характеру, розвитку світогляду, логічного і критичного мислення, зв'язного мовлення, індивідуальних можливостей [50]. При цьому освітній процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та засвоєними знаннями; приймають альтернативні рішення; мають змогу зробити «відкриття»; формують власні ідеї та думки за допомогою

різноманітних засобів; навчаються співпраці. Діти демонструють вміння мислити, спілкуватися; в них розвивається критичне мислення, вміння аналізувати, порівнювати, оцінювати. Учні не лише помічають недоліки в роботі однокласників, а й відшукують позитивні моменти, аналізують їх. Також вчаться критично оцінювати та аналізувати результати власної діяльності [57].

Важливим засобом формування в молодших школярів рефлексії є використання папки-портфоліо [67].

Педагогічна ідея портфоліо передбачає:

- зміщення акценту з недоліків знань і вмінь учня на конкретні досягнення з певної теми, розділу, предмета;
- інтеграцію кількісної та якісної оцінок;
- домінування самооцінки над зовнішнім оцінюванням.

Портфоліо допомагає розв'язати такі педагогічні завдання:

- ✓ підтримувати високу навчальну мотивацію школярів;
- ✓ формувати вміння вчитися – визначати мету;
- ✓ розширювати можливості навчання і самонавчання;
- ✓ розвивати вміння рефлексивної діяльності учнів, формувати адекватну самооцінку;
- ✓ визначати кількісні та якісні індивідуальні досягнення;
- ✓ створювати передумови і можливості для успішної соціалізації школяра [57].

Л. Васильченко наголошує на тому, що портфоліо – це якісно новий підхід у педагогіці суб'єктного типу, спрямований не лише на формування знань, умінь і навичок, а й на створення умов для саморозвитку учня, стимулювання автономної позиції особистості, яка виявляється у творчій, дослідницькій, проектній діяльності – для досягнення конкретного результату.

Учніський портфоліо має включати три обов'язкові елементи:

- супроводжувальний лист автора з описом мети, призначення і короткого опису документа;
- зміст портфоліо;
- самоаналіз і плани на майбутнє [7, с.12].

Стимулювання молодших школярів до рефлексивної діяльності під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогом на уроках інформатики. У навчальному процесі молодші школярі повинні не лише отримувати знання, вчитися мислити, аналізувати, а й формуватися як особистість. Реалізація цього завдання неможлива без стимулювання позитивного ставлення до навчання та формування правильної мотивації [7].

Науковці Бібик Н., Друзь Б. під поняттям «мотив» розуміють форму прояву потреби людини [4; 18].

До мотивів можна віднести довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, позитивне ставлення дітей до школи, прагнення бути дорослими, допитливість, мати шкільні речі тощо.

Вчені засвідчують (Климчук В., Сидоренко Е.), що внутрішня мотивація молодших школярів безпосередньо пов'язані із самим процесом учіння, його результатами.

Проаналізувавши основні підходи до структурування мотивів, можемо виокремити найпоширеніші групи мотивів:

- мотиви, закладені в самій навчальній діяльності;
- мотиви, які лежать за межами навчальної діяльності (Бібик Н.) [4].

Відомий вітчизняний психолог Г. Костюк зазначає: «Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти» [30, с. 163]. Однак О. Савченко вказує на індивідуальні відмінності в мотиваційній сфері молодших школярів.

«Мотиви учіння в кожній дитині – глибоко особистісні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до школи, товаришів, оцінювання багатьох подій – це все «вершки» від багатьох корінців, що живлять бажання дитини вчитися, долати труднощі» [55, с. 22].

О. Савченко зазначає, що «мотиваційна сфера дитини глибоко індивідуальна, тому в її формуванні треба орієнтуватися не на молодшого школяра взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначилися саме в цьому класі. Звідси висновок: у навчальному процесі слід використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на мотивацію кожного учня. Завдання вчителя щодо забезпечення мотиваційного компонента учіння – створити для всіх дітей передумови виховання позитивних рис характеру, бажання та вміння вчитися» [55].

Дослідниця зазначає, що особливістю мотиваційної сфери молодших школярів є полівмотивованість, тобто молодшим школярем керують, залежно від ситуації, різні мотиви, почуття обов'язку, бажання заслужити похвалу вчителя, страх перед покаранням, звичка виконувати вимоги дорослих, пізнавальний інтерес, честолюбство, прагнення утвердитися у класі, бажання порадувати батьків, бажання отримувати найвищі оцінки, прагнення до винагороди тощо [55].

Реалізація кожної з цих умов, як зазначає О. Савченко, вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя і батьків. Потужним джерелом мотивів є гуманізація навчального спілкування, організація навчального співробітництва на суб'єкт-суб'єктній основі, емоційність навчального матеріалу.

Педагогічний досвід свідчить про те, що учнів захоплює зміст текстів, які наповнені цікавими фактами, доступними та насиченими живими образами, виразною та яскравою мовою, глибокою й послідовною логікою викладу навчального матеріалу. Варто використовувати у навчальному процесі елементи гумору, веселих діалогів; підбирати такі твори, які стимулюють позитивний, життєстверджуючий погляд на життя.

Навчальний матеріал має пред'являтися учням на оптимальному рівні труднощів; детермінувати різноманітні способи діяльності й можливість вибору тих чи інших завдань; відповідати потребам та інтересам молодших школярів.

З метою забезпечення позитивної мотивації формування в молодших школярів рефлексивних умінь науковці (Бех І., Малихіна О.) радять забезпечувати емоційно позитивну основу навчання; практикувати нестандартну постановку завдань і вправ пізнавального характеру; вдало використовувати систему методів навчання.

На особливу увагу у контексті нашого дослідження заслуговує класифікація методів навчання, запропонована М. Фіцулом:

- методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (за джерелом – словесні, наочні, практичні; за логікою – індуктивні, дедуктивні; за мисленням – репродуктивні, творчі, проблемно-пошукові; за ступенем керівництва – методи самостійної роботи);

- методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності (методи формування пізнавального інтересу – створення ситуацій успіху, аналіз життєвих ситуацій, пізнавальні ігри, навчальні дискусії тощо; методи стимулювання обов'язку та відповідальності в навчанні – роз'яснення мети вивчення предмета, заохочення та покарання);

- методи контролю та самоконтролю в навчанні (методи усного та письмового контролю, взаємоконтролю, самоконтролю).

Забезпечують мотивацію учнів до рефлексивної діяльності такі форми роботи (форми організації навчальної діяльності): фронтальні, групові, та індивідуальні [64].

Фронтальна робота полягає у використанні проблемних питань чи пізнавальних завдань, до виконання яких задіяні всі учні (обговорюють різні варіанти розв'язання, обґрунтовують доцільність кращих). За цих умов завдання вчителя полягає у вмілому спрямуванні діяльності школярів у потрібне русло; організації колективних творчих завдань (наприклад,

підготовка і проведення уроку за формою прес-конференції); доцільними є завдання на використання рефлексії настрою на емоційного стану.

Суттєвим недоліком фронтальної форми роботи, як зазначає Л. Коваль, є обмежені можливості реалізації навчального спілкування школярів, адже, як правило, на уроці працюють не всі учні. Так, наприклад, проводячи урок з інформатики, учитель спочатку пояснює алгоритм роботи того чи іншого програмного забезпечення (наприклад, «Садівник», «клавіатурний тренажер» та ін.), а всі учні слухають. Далі розпочинається етап первинного засвоєння навчального матеріалу, і вчитель по черзі викликає учнів до мультимедійної дошки, де учні розв'язують один з одним подібні приклади. На практиці нерідко трапляються випадки, коли така діяльність учнів проводиться до кінця уроку. Організація роботи таким чином призводить до того, що з повною віддачею працює, як правило, лише учень біля дошки. А решта виконує роль пасивних слухачів і виконавців, що їм швидко набридає і вони починають займатися сторонніми справами. Тому фронтальна робота має бути обмежена в часі, а в подальшому її необхідно поєднувати з іншими формами.

Групова робота передбачає спільне планування навчальної діяльності, вибір методів та засобів її здійснення. Серед форм групової роботи розрізняють бригадну, ланкову, парну.

Бригадна існує у двох формах: кооперативно-груповій (кожна група виконує своє завдання, яке є органічною частиною загального); диференційовано-груповій (завдання розподіляються між учнями з різними навчальними можливостями залежно від складності їхнього виконання).

Ланкова форма. Як і за бригадної форми, клас ділиться на групи з 4–6 осіб. Вважається за доцільне включення в них учнів із різними навчальними можливостями. Ці учні працюють за єдиними завданнями, закріплюючи чи аналізуючи пояснений учителем навчальний матеріал або застосовуючи його на практиці. Оптимальною вважається тривалість такої роботи для молодших школярів 5–7 хв.

Парна робота найчастіше передбачає допомогу сильного учня слабшому. Пари бувають постійними або змінними, залежно від особливостей навчальних завдань. Часто робота в парі передбачає взаємонавчання та взаємоконтроль. Парна робота найбільш актуальна на уроках інформатики, адже учні працюють по двоє за комп'ютером, саме тому доцільно використовувати рефлексію діяльності.

Завдяки груповій діяльності досить успішно реалізуються розвивальні цілі навчання, школярі привчаються мислити, оскільки контакти й обмін думками істотно стимулюють ці процеси. Вчитель має чітко зрозуміти закономірності комплектування навчальних груп та розподіл обов'язків між ними; функції своєї діяльності.

На уроках інформатики доцільно створювати групи змішаного складу та невеликі за кількістю осіб (2–4), оскільки вікові особливості молодших школярів не сприяють роботі у великих групах.

Дослідники зазначають, що у групі із чотирьох осіб має бути консультант (учень, який добре вчиться і знає навчальний предмет). Він має володіти організаторськими вміннями, здійснювати аналіз навчальних завдань, складати план вирішення поставленої проблеми, залучати до цієї роботи всіх членів групи, вміти доступно пояснити матеріал, об'єктивно оцінювати знання, обґрунтовувати оцінку, виправляти допущені помилки групи. Групи, до складу яких входять учні з високим і достатнім рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу, можуть працювати і без консультанта.

При складанні групових завдань учитель має врахувати те, щоб їх обсяг дає змогу закріпити й перевірити знання учнів; рівень складності цих вправ має відповідати рівню вивченого матеріалу; зміст завдань має бути диференційований, тобто мають враховуватися індивідуальні навчальні досягнення учнів [12].

До кожного уроку, на якому планується організація групової діяльності, має бути дібрана достатня кількість завдань. Їх учитель може

взяти зі шкільного підручника, пристосувавши до групової роботи, з інших джерел, а також створювати самостійно.

Наприклад, групам із 2–4 учнів можна запропонувати:

- підготувати інформатичний диктант для всього класу на окрему тему;
- скласти декілька простих задач різних видів для роботи за комп'ютером та ін.

Групова навчальна діяльність на уроках інформатики може здійснюватися на різних етапах уроку: на початку – з метою опитування учнів усього класу; перед поясненням нового матеріалу – задля актуалізації попередньо набутих знань; під час пояснення матеріалу – з метою ефективнішого його засвоєння; після пояснення нового матеріалу – для його закріплення і систематизації.

Індивідуальна форма роботи на уроках інформатики орієнтує учня на самостійне виконання навчального завдання на рівні його можливостей. Індивідуалізація в навчанні означає підтримку і стимулювання розвитку в учневі того, що становить його унікальність і неповторність, формуючи життєтворчий потенціал особистості. Ця форма покладена в основу особистісного орієнтованого підходу до навчання (Бех І.). Вона передбачає допомогу кожному учневі в усвідомленні власних потреб та інтересів, необхідності їхнього розвитку; створення сприятливих умов для розвитку інтересів і здібностей школяра; налаштування на індивідуальну творчість; підтримку вихованців у їхній рефлексії.

Організація індивідуального навчання на уроці інформатики створює можливості для діяльності учнів в особистому темпі.

Г. Кумаріна, В. Онищук, В. Римаренко визначають три рівні індивідуалізації навчання:

- рівень, який реалізується шляхом урахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання і розвитку;
- рівень, що здійснюється засобами диференційованого підходу до навчання та розвитку учнів;

– рівень, який досягається засобами індивідуального підходу до навчання та розвитку школярів [20].

При індивідуальній формі роботи, з метою формування рефлексивних умінь молодших школярів, вчителю доцільно використовувати вправи на рефлексію змісту навчального матеріалу з інформатики.

Таким чином, нами проаналізовано, дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики (забезпечення поетапності формування рефлексивних умінь; реалізація міжпредметного підходу шляхом використання інтегрованих завдань та вправ з урахуванням компонентів навчальної діяльності; стимулювання учнів до рефлексивної діяльності на уроках інформатики в початковій школі.

2.3. Методичний інструментарій формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики

Дидактичні умови спрямовуються на об'єкт, ефективне функціонування якого вони детермінують. Таким об'єктом у нашому дослідженні є рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності на уроках інформатики, зокрема самоаналіз, самоконтроль, самооцінка та самокорекція.

З урахуванням визначених дидактичних умов був змодельований методичний інструментарій формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики, який охоплює такі компоненти: мету (сформувані рефлексивні вміння молодших школярів на уроках інформатики), компонентний склад цих умінь, дидактичні умови, етапи (підготовчий, навчально-тренувальний, основний), змістово-процесуальне та методичне забезпечення, рівні сформованості рефлексивних умінь (високий, середній, низький), результат.

Процес формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики проходив поетапно. Під час походження професійної

педагогічної практики в Чернівецькому ліцеї №19 ім. Ольги Кобилянської в 3-4 класі на уроках інформатики ми дотримувались таких етапів (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Етапи формування рефлексивних умінь на уроках інформатики
в учнів 3-4 класів**

Назва етапу	Провідне вміння	Засоби реалізації
Підготовчий	Самоаналіз	Мотивація учнів до рефлексії; використання рефлексії настрою та емоційного стану; застосування вправ на самоаналіз; організація колективної діяльності школярів
Навчально-тренувальний	Самоконтроль, самооцінка	Використання рефлексії діяльності; застосування вправ на самоконтроль та самооцінку; організація роботи учнів у парах та групах на уроках інформатики
Основний	Самокорекція	Використання рефлексії змісту навчального матеріалу; застосування вправ на самокорекцію; організація індивідуальної роботи учнів

На *підготовчому етапі* пропонуємо мотивування учнів до рефлексивної діяльності. На цьому етапі основна увага звертається на формування самоаналізу; домінувала рефлексія настрою та емоційного стану.

Для формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики пропонуємо дидактичні ігри («Салют аплодисментів», «Дзвінок другові», «Дзеркало» та ін.), а також завдання на самоаналіз («Учитель – учень», «Світлофор»). Наведемо приклади таких завдань.

Дидактична гра «Дзеркало»

Як у дзеркало дивлюся,

Сам собі я похвалюся.

Бачте, випадок який,

Послухайте, я такий...

Напиши на промінчиках сонця, який ти є...

Вправа «Світлофор»

Прийом з різнокольоровими зображеннями. В учнів дві або три картки: жовта, зелена і червона. Вони показують картку відповідно до свого настрою на початку і в кінці уроку. У цьому випадку можна простежити, як змінюється емоційний стан учня у процесі уроку інформатики, від уроку до уроку, до кінця навчального дня.

Важлива роль на цьому етапі відводиться педагогу, який демонструє школярам зразок власної рефлексивної діяльності.

Пропонуємо вправи, які дають можливість учням проаналізувати настроїв, з яким вони завітали на урок.

I. Вправи. на рефлексію настрою та емоційного стану

Вправа «Сонечко»

Суть вправи в тому, що перед початком уроку вчитель на дошці розвішує зображення усміненого сонечка та різних хмаринок (хмаринки, хмаринки з дощиком та хмаринки з блискавкою), а учням роздаються фішки у вигляді кружечка.

– Доброго дня, мої любі школярі! Незважаючи на похмурну погоду і холодний вітер, сьогодні до вас на урок я завітала з теплим сонячним настроєм, адже я дуже люблю з вами працювати. І тому свою фішку я прикріплю під зображенням усміненого сонечка! А з яким настроєм ви завітали на урок?

(Діти по черзі прикріплюють значки під зображенням картинку, яка імпонує їхньому настрою; аналізують, чому обрали саме цю картинку.)

Спочатку такі вправи можна використовували лише на початку уроку, а згодом – і по його закінченні, адже вони дають можливість дізнатися не

лише про те, з яким настроєм учні завітали на урок, а й з яким закінчили, тобто пересвідчитися, чи сподобався їм урок.

На *навчально-тренувальному* етапі потрібно продовжувати роботу з формування самоаналізу, при цьому значну увагу звертати на вироблення умінь самоконтролю і самооцінки.

Пропонуємо використовувати вправи на самоконтроль та самооцінку («Вірю – не вірю», «Чомучка», «Взаємоопитування») та ін.

Так, наприклад, вправа «Можу – не можу».

Сутність вправи полягає в тому, що учням пропонуються різні приклади, які потрібно розподілити на дві групи:

1 – Я знаю (можу розв'язати);

2 – Я не знаю (не можу розв'язати).

Для реалізації таких завдань молодшим школярам пропонуються такі ігри:

Дидактична гра «Збери горішки»

Для гри брали звичайні шкарлупи від горіхів і склеювати їх так, щоб усередині утворилася порожнина. Потім вирізали з цупкого зеленого паперу «листочки-розточки», на яких зробили записи:... $9*8=$, $..*6=30$, $4*..=12$ і т.д. Після цього листочки складали у шкарлупи так, щоб порожня клітинка там заховалася. Дітям пропонувалося обчислити приклад, здогадатися, яке число «заховалося» в горішку. (Можна попередньо у порожню клітинку записати відповідь. Тоді діти, виконавши завдання, матимуть змогу самостійно перевірити правильність свого розв'язку, витягнувши «листочок» і прочитавши відповідь.)

Дидактична гра «Дбайливий чарівник»

Для гри малюємо наполоханого зайчика; виготовляємо кошик, у який можна було б вкласти картки; підготували картки у вигляді шишок (подвійні, щоб розкладалися як книжка, і виверталися; усередині – жовтогарячого кольору із зеленими листочками, тобто шишки «перетворювалися» на морквини). У прорізи карток-«шишок» вставляли завдання. Коли дитина

правильно його виконала, то мала право зробити із шишки морквину і тим самим врятувати зайчика від голоду.

Наприклад, такі завдання для вивчення на уроках інформатики в початковій школі теми: «Правила поведінки і безпеки життєдіяльності в комп'ютерному класі»



Формування дій самоконтролю відбувалося спочатку за зразком, наведеним учителем: «Подивіться на виконаний приклад. Давайте зіставимо його зі зразком», «Уважно послухайте, яких правил техніки безпеки в комп'ютерному класі потрібно дотримуватися» та ін. Так, наприклад, учитель використовував запропоновані сигнальні карточки із зображенням «смайлів»: веселий смайлик – символ правильного виконання всіх завдань; похмурий – під час виконання роботи допускалися помилки; невеселий смайлик – під час виконання завдань учні були пасивними і постійно припускалися помилок.

На цьому етапі пропонуємо використовувати вправи рефлексії діяльності, а також завдання, спрямовані на розвиток самоконтролю («Рефлексивний екран», «Знаю – Хочу знати – Дізнався» та ін.).

Вправа «Знаю – Хочу знати – Дізнався»

На початку уроку в першу графу учні записують те, що знають на сьогодні з теми; у другу – формулюють питання, на які хотіли б отримати відповідь; у кінці уроку в третій графі роблять висновок і записують те, про що дізналися.

Вправа «Продовж фразу»

- Мені було цікаво...

- Ми сьогодні розібралися....
- Я сьогодні зрозумів, що...
- Мені було важко...
- Завтра я хочу на уроці...

Також вчителі можуть застосовувати на уроках інформатики метод незакінчених речень: «Своєю роботою на уроці я...». З цією метою інколи можна використовувати індивідуальні картки із незакінченими реченнями:

- Урок виявився для мене....
- Сьогодні на уроці я зрозумів (не зрозумів)...
- Я відчував труднощі у...
- Завтра на уроці я хотів би...
- Свою роботу на уроці я оцінюю...
- У мене найкраще виходить...
- Я обрав такі завдання, тому що...
- На наступному уроці я спробую...
- На уроці я можу похвалити себе за...

Періодично вчителі може пропонувати учням такі питання: «Як можна перевірити написане?», «Чи досягнув поставленої мети?», «Які завдання, виконані на уроці, найбільше сподобалися?», «Які, на вашу думку, були найважчими?».

Наприклад, фрагмент уроку на тему: Читання інформаційних знаків. Створення власних. Орієнтування за допомогою інформаційних знаків та позначок на цифрових пристроях і у доступному середовищі (інформатика (у курсі «Я досліджую світ», 2 клас).

- *Використання методу незакінчених речень.*

– На жаль, наш урок добігає кінця. Давайте поділимося враженнями від нього. У мене в корзинці є картки із незакінченими реченнями. Кожен буде підходити до мене, брати будь-яку картку і закінчувати речення. Ви готові? Починаємо.

- Сьогодні на уроці я навчився...

Моїм найбільшим досягненням на уроці було...

Найцікавішим для мене було...

Я відчув труднощі у...

Я б хотів дізнатися більше про...

Я зрозумів, що...

Наш урок добіг кінця, і я хочу сказати...

Я можу похвалити себе за...

Завтра на уроці я хочу...

Також пропонуємо педагогам залучати дітей до рефлексивної діяльності у груповій формі роботи на уроках інформатики. Щоб показати учням, як вони працювали у групі, який рівень їхньої співпраці, аналізувати не тільки результат діяльності, а й процес. З цією метою ми радимо скористатися алгоритмом:

I. Як спілкування у процесі роботи впливало на виконання завдання?

- робило його ефективнішим;
- гальмувало виконання завдання;
- дало змогу точно виконати завдання;
- зіпсувало стосунки у групі.

II. На якому рівні в основному здійснювалося спілкування у групі?

- обмін інформацією;
- взаємодія;
- взаєморозуміння;
- всі були рівномірно задіяні та рівні у роботі.

III. Які причини комунікативних труднощів учасників групи при виконанні завдання?

- недостатність інформації;
- недолік засобів комунікації (мовних зразків, текстів та ін);
- труднощі у спілкуванні.

IV. Який стиль спілкування переважав у роботі?

- орієнтований на людину;

- орієнтований на виконання завдання.

V. Чи збереглася єдність групи у ході виконання завдання?

- у групі збереглася єдність і партнерські стосунки;
- єдність групи у процесі роботи була порушена.

VI. Вирішальну роль у негативних моментах відіграло:

- небажання налагодити контакт більшості учасників групи;
- нерозуміння завдання, поставленого для спільної діяльності;
- саме завдання виявилось нецікавим, важким;
- нічого подібного не спостерігалось.

Так, наприклад, на уроці інформатики при вивченні теми «Як працювати з графічними об'єктами. Як створювати графічні об'єкти презентацій. Створення фотоальбому. Контроль навчальних досягнень учнів» під час виготовлення віртуального альбому «Ми серед людей» заздалегідь було запропоновано завдання групам (по 3–4 учні в кожній) зібрати по 3–4 онлайн вирізки із зображенням людей різних професій: лікаря, вчителя, продавця, перукаря, водія та ін. На уроці інформатики діти оформляли онлайн сторінки, а потім об'єднували їх у спільний віртуальний альбом. По закінченні уроку підбивали його підсумок:

- Чи допомагали ви одне одному?
- Чи поважали думки, ідеї кожного?
- Проаналізуйте, хто з учасників групи зробив найбільший внесок у створення віртуального альбому?
- Хто зробив найменший внесок?
- Який внесок зробив ти?

Також на цьому етапі уроку радимо вчителям використовувати так звані «аркуші самооцінювання», запропоновані Т. Канівець [24].

Варіант I.

№п/п	Оцініть себе за кожним із тверджень	Бали (0–2)
1.	Я активно працював на уроці	
2.	Я висловлював свою позицію	
3.	Я уважно слухав текст	

4.	Я давав повні відповіді на питання	
5.	Я визначав види комічного	
6.	Я узагальнював сказане на уроці	
7.	Всього	

Варіант II.

№п/п	Оцініть себе за кожним із тверджень	Бали (0–2)
1.	Я виконав усі завдання вчителя	
2.	Я був на уроці уважним	
3.	Я зрозумів тему	
4.	Я був активним	
5.	Я працював самостійно	
6.	Я запам'ятав нову інформацію	
7.	Всього	

Варіант III.

№п/п	Оцініть себе за кожним із тверджень	Бали (0–2)
1.	Я працював творчо	
2.	Я висловлював свою думку	
3.	Я відповідав на питання правильно	
4.	Я був активним	
5.	Я запам'ятав нову інформацію	
6.	Я зробив всі необхідні записи	
7.	Всього	

Варіант IV.

№п/п	Оцініть себе за кожним із тверджень	Бали (0–2)
1.	Я виразно читав вірш	
2.	Я висловлював свою думку	
3.	Я виписав всі художні засоби	
4.	Я правильно визначив тему та ідею вірша	
5.	Я працював творчо	
6.	Я був уважним	
7.	Всього	

Вчителям пропонуємо також використовувати і такі «аркуші самооцінювання»:

Колективна оцінка учнями роботи групи

№ п/п	Показники	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
-------	-----------	--------	----------	-------	--------

1.	Ми перевіряли, чи всі учасники групи розуміють, що потрібно зробити				
2.	Ми відповідали на запитання, даючи пояснення, коли це було необхідно				
3.	Ми з'ясовували те, що було нам незрозуміло				
4.	Ми допомагали одне одному, щоб усі могли зрозуміти і застосувати на практиці отриману інформацію				
5.	Ми надавали всім можливість узяти участь в обговоренні, прийнятті рішення та представленні результатів роботи групи				

Оцінка учнем власної участі в роботі групи

№ п/п	Як добре я працював зі своїми однокласниками	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
1.	Я працював з іншими, коли ми виконували спільне завдання				
2.	Я ретельно працював над завданням				
3.	Я висловлював нові ідеї				
4.	Я вносив пропозиції, коли мене просили допомогти				
5.	Я підбадьорював інших				

Вчитель може запропонувати школярам переглянути роботи, знайти в них помилки і виправити їх. Пропонуємо використовувати такі ігри.

Дидактична гра «Доміно»

Сутність гри полягає в тому, що дітям роздають картки, на яких останній склад є початком другого слова, кінець другого є першим складом слова на наступній картці і т. п. Кожний ряд отримує комплект карток. Учні кожного ряду мають стати у коло за годинниковою стрілкою так, щоб утворилися слова. Першим стає учень, у якого перше віконечко порожнє. Виграє група, яка найшвидше і правильно виконала завдання.

І комплект

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

II комплект

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Дидактична гра «На помилках навчаються»

Щоб у житті їх менше робити,

Будемо зараз помилку судити:

Хто з вас найбільше помилився?

Чому помилки припустився?

Розкажи про свою помилку і проаналізуй її причини, допоможи це зробити своєму однокласникові.

Значний інтерес в учнів початкової школи викликають вправи на формування самокорекції.

Вправа «Цікава мозаїка»

Суть вправи в тому, що педагог роздає учням картки, на яких написані слова із помилками. Учасники мають виправити допущені помилки і скласти із поданих слів твір.

Ефективним засобом формування самокорекції є завдання із пастками (помилками). Вчителька пропонує дітям розв'язати завдання. Учні мають сказати, з якими із наведених розв'язків згодні, а з якими – ні. Неправильні з точки зору дітей розв'язки вони закреслюють, коротко обґрунтовуючи, у чому полягає помилка. Найкращий розв'язок відзначають галочкою.

Приєм «Заборона»

Цей прийом використовується з метою відучити учнів висловлювати роздуми про себе і події, що відбуваються з ними, у формі фраз: «Я не можу...», «Я не знаю, як...», «У мене не вийде...». Учні забороняється говорити «Я не...», натомість радимо висловлювати цю саму думку іншими словами: що потрібно, щоб вийшло; які засоби необхідні для цього. У

процесі реалізації цього прийому учень замислюється над тим, які вміння, додаткова інформація потрібні для досягнення конкретної мети.

Прийом «Демонстрування»

Зважаючи на вікову особливість молодших школярів – здатність до наслідування, а відтак до виконання дій за зразком – це коли вчитель сам повинен демонструвати рефлексію власної діяльності: «Щойно я закінчила першу частину свого міркування і переходжу до другої...», «Мені здається, що у нас дуже добре йде робота. Це, напевно, відбувається тому, що на початку уроку ми чітко визначили цілі та виділили кроки її досягнення, а саме...», «Я дуже хвилююся, тому що...».

Також на основному етапі вчителі можуть спонукали дітей не лише аналізувати, контролювати й оцінювати свою діяльність, а й здійснювати корекцію її результатів. Так, наприклад, учитель пропонує учням переглянути свої роботи, знайти в них помилки і виправити їх.

Далі пропонує заповнити таблички, які є на парті у кожного з учнів.

Я знав це	Я це знав частково	Я не знав цього	Я дізнався про...

Корисними для школярів є також тестові завдання, які слугують для них не тільки тренувальною практичною роботою, що потребує наявних знань, але й об'єктом пізнання. Використання тестів забезпечує неперервний контроль знань, виконує роль зворотного зв'язку у системі «учитель-учень», допомагає засвоїти термінологію, сприяє об'єктивності оцінки, поглибленню вивченого матеріалу.

Протягом навчального року на основному етапі роботи ми дали можливість учням 4-х класів на уроках інформатики збирати портфоліо. Цей вид діяльності спонукав школярів до рефлексивної діяльності; формував самостійність, вміння вчитися – ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; сприяв індивідуалізації (персоналізації) освіти школярів, успішній соціалізації. Папка-портфоліо містить титульний лист, що включає загальні відомості про учня; творчу візитку школяра, яка

відображає особливості його особистості і представлена будь-яким способом (фотографіями, записами користувачів і т. ін.); роботи учня (з предметів); нотатки вчителя, однокласників, батьків та ін.

Збираючи папку-портфоліо, учні мають можливість відстежити результативність своєї навчальної діяльності в кількісному та якісному аспектах.

На цьому етапі роботи учні можуть виконувати проект на тему «Символи України» (за допомогою програмного забезпечення Tux Paint створити колаж на запропоновану тему).

Завдання такого проекту – вдосконалення загальнопізнавальних, організаційних, комп'ютерних творчих умінь учнів; розвиток рефлексії, комунікативних умінь, вміння презентувати результати своєї роботи; поглиблення, збагачення знань про народні символи та обереги; виховання національних і загальнолюдських цінностей, почуття відповідальності, самодисципліни і самоорганізації.

Тип проекту – інформаційний, творчий, культурологічний; міжпредметний (інформатика, читання, українська мова, «Я і Україна», образотворче мистецтво); груповий;

Окрім того така робота сприятиме закріпленню знань в роботі програмного забезпечення Tux Paint – а це програма, яка містить базовий набір інструментів з візуальним відображенням власних функцій. Використання на уроках інформатики програми Tux Paint дає можливість молодшим школярам працювати з різними фігурами, малювати пензликами та додавати текст різного шрифту та розміру. Також дана програма пропонує ряд цікавих та готових шаблонів у вигляді різних карикатур та світлин.

Також на даному етапі можна використовувати вправи, спрямовані на рефлексію змісту навчального матеріалу:

Вправа «Рефлексивний екран»

Педагог пропонує учням закінчити речення:

Сьогодні я дізналася...

Мені було цікаво...
Мені було важко...
Тепер я можу...
Я відчула, що...
Я придбала...
Я навчилася...
Я зможу...
Мене здивувало...
Я спробую...
Урок дав мені...
Мені захотілося...
Мені сьогодні вдалося...
Для мене було відкриттям, що...
На мій погляд вдалося...
Я б врахувала на майбутнє...
На уроці було важливим...
Чи вважаєте Ви, що ми недаремно провели ці хвилини разом?...
Що врахувати на майбутнє?...
Наш урок підійшов до кінця, і я хочу сказати...
Мені найбільше вдалося... А особливо вдалося...
Що я отримав від цього уроку?
За що ти можеш себе похвалити?
За що ти можеш похвалити однокласників?
За що ти можеш похвалити учителя?

На основному етапі роботи вчитель використовує такі запитання: «Що ти очікуєш від уроку?», «Що нового б хотів дізнатися?», «Який твій настрій на уроці?», «Що було для тебе найважчим (найлегшим, найцікавішим, найважливішим)?», «Що тебе здивувало (засмутило, підбадьорило, схвилювало)?», «Що відчував?», «Чого навчився (досягнув)?», «Що

залишилося незрозумілим?», «Чи задоволений ти своєю роботою?», «Де тобі пригодиться це вміння?», «Чи можна було виконати роботу краще?» тощо.

Отже, вважаємо, що дотримуючись виокремлених дидактичних умов та запропонованого методичного інструментарію вчителі на уроках інформатики зможуть сформувати рефлексивні уміння у молодших школярів.

Висновок до другого розділу

Проаналізувавши науково-методичну літературу, встановлено, що категорія "рефлексія" є складною та має багато аспектів. Вона є об'єктом досліджень у різних науках, таких як філософія, психологія, педагогіка та інші підходи до її класифікації.

Аналіз навчальних програм з інформатики для початкової школи переконав, що вони спрямовані на розвиток у молодших школярів окремих рефлексивних умінь, переважно самоаналізу та самооцінки. Однак прямих вказівок щодо повного формування цих якостей не визначено.

Результати анкетування вчителів початкових класів, спостереження за уроками та бесіди з вчителями демонструють, що педагоги усвідомлюють важливість цієї проблеми. Однак їх розуміння сутності рефлексії є спрощеним, і робота з формування рефлексивних умінь у початковій школі завершується фрагментарно. Більшість опитаних відчуває труднощі у процесі формування рефлексії через методичну літературу, присвячену даній проблемі.

Визначено такі дидактичні умови формування рефлексивних умінь учнів у навчальній діяльності: забезпечення поетапності формування зазначених умінь відповідно до основних видів рефлексії; реалізація міжпредметного підходу шляхом використання інтегрованих завдань та вправ; стимулювання молодших школярів до рефлексивної діяльності у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогом на уроках інформатики в початковій школі.

ВИСНОВКИ

Аналіз науково-методичної та психолого-педагогічної літератури, педагогічного досвіду дозволив констатувати такі висновки:

Головною сферою діяльності учнів початкової школи є навчальна діяльність, яка має чітко визначену структуру, включаючи мотиви, навчальні дії, практичні завдання, дії оцінки та контролю. Вона має різні компоненти, такі як змістовий, мотиваційний і процесуальний. Ця діяльність забезпечує розвиток навчальних знань і навичок, включаючи предметні (спеціальні) та міжпредметні (загальнонавчальні) навички, такі як організаційні, загальномовленнєві, загальнопізнавальні та контрольні-оцінні.

Модернізація сучасної початкової школи пов'язана з новим статусом молодшого школяра, як суб'єкта навчальної діяльності. Основними характеристиками цього статусу є розвинені навчальні навички, здатність до самостійного навчання як ключова компетентність у початковій загальній освіті, а також позитивні мотиви до навчання та активна рефлексія.

Проблема рефлексії розглядається з різних наукових підходів: у психології - як результат осмислення власної діяльності, у філософії - як процес мислення та пізнання, як важливий механізм самопізнання та саморозуміння, і в педагогіці - як здатність особистості аналізувати власні дії та вчинки, а також дії і вчинки інших людей, і, за потреби, коригувати їх. У роботі також представлені різні види рефлексії в навчальній діяльності молодших школярів, включаючи рефлексію за цілями, настроєм та емоційним станом, діяльністю та змістом навчального матеріалу.

Термін *«рефлексія навчальної діяльності»* розглядаємо як здатність школяра осмислювати і переосмислювати свої навчальні дії та дії однокласників, яка виявляється в уміннях контролювати, аналізувати, оцінювати та коректувати процес і зміст, результат діяльності, що забезпечує суб'єктність учня в навчанні. Поняття *«рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності»* визначаємо як загальнонавчальні вміння, які формуються на міжпредметній основі, охоплюють процесуальний та

змістовий компоненти і виявляються у здатності аналізувати зміст, процес і результат діяльності при цьому застосовувати різні способи самоконтролю навчальних дій, прогнозувати результат; виявляти готовність до взаємоконтролю; оцінювати власну діяльність та брати участь в оцінюванні навчальної роботи однокласників; користуватися різними способами виправлення помилок.

Проаналізовано провідні рефлексивні вміння, які важливо формувати у молодших школярів на уроках інформатики (самоконтроль, самоаналіз, самокорекція, самооцінка).

В результаті дослідження визначено, що вміння аналізувати передбачає розчленування явища, предмета чи вчинку на окремі частини з метою визначення в них певних ознак. Це дає можливість учневі аналізувати свою власну діяльність, визначати її сильні та слабкі сторони на основі порівняння виконаних завдань з тими, що були сплановані. Самоаналіз є одним із ключових етапів рефлексії..

Контрольні дії розглядаються як свідоме регулювання діяльності дитини з надання уникнення, виявлення та виправлення помилок, а також забезпечення відповідності отриманих результатів визначеним вимогам.

Самоконтроль включає здатність стежити за власними діями, порівнювати їх з певними вимогами та правилами. Існують різні форми самоконтролю, такі як поточний, підсумковий та прогностичний.

Самооцінка досягається в оцінці власних успіхів та успіхів однокласників. Вона базується на оцінювальних діях, спрямованих на оцінку результатів навчальної діяльності. Ці дії включають зміст, процес та результати діяльності, порівняння отриманих результатів із встановленими вимогами аналізу. Розрізняють такі види самооцінки, включаючи адекватну та неадекватну, глобальну та диференційовану, прогнозуючу, підсумкову, ретроспективну та прогностичну.

Самокорекція навчальної діяльності учневі у випадку незадовільного виконання завдань встановлювати міні-цілі для самостійної корекції роботи з наближенням її до запланованого результату.

Визначено дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів на уроках інформатики, а саме: забезпечення поетапності формування зазначених умінь відповідно до основних видів рефлексії навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку; реалізація міжпредметного підходу шляхом використання інтегрованих завдань та вправ з урахуванням компонентів навчальної діяльності; стимулювання школярів до рефлексивної діяльності у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогом на уроці інформатики. З урахуванням визначених дидактичних умов розроблено методичний інструментарій їх реалізації в навчальному процесі уроків інформатики в початковій школі. Методичний інструментарій охоплював три етапи: підготовчий, основний та навчально-тренувальний. Сутність підготовчого етапу передбачала стимулювання школярів до рефлексивної діяльності, тобто навчити аналізувати отримані результати шляхом використання вправ рефлексії настрою та емоційного стану. Реалізація навчально-тренувального етапу полягала в аналізі процесу учіння та формування уміння самоконтролю та самооцінки шляхом рефлексію діяльності, що передбачало роботу в парах, групах тощо. Під час основного етапу вчителям варто спонукати учнів до самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, а також проводити вправи на формування вміння самокорекції, застосовуючи при цьому рефлексію змісту навчального матеріалу. Провідними засобами формування рефлексивних умінь у молодших школярів на кожному з етапів були запропоновані навчальні завдання міжпредметного спрямування (дидактичні ігри, квести, навчальні проекти, метод незакінчених речень, портфоліо, тести, інтерактивні вправи) та завдання і вправи на різні види рефлексії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. М., Бібік Н. М. Я і Україна: підр. для 3 кл. К. : «ФОРУМ», 2005. 180 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості. К. : Україна-Віта, 1995. 202 с.
3. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших шклярів. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 53-56.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : [колективна монографія]*. К. : К.І.С., 2004. с.47-52.
5. Бондар В. І. Дидактика. К. : Либідь, 2005. 264 с.
6. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості. *Психологія і суспільство*. № 1. 2008. С. 93-105.
7. Васильченко Л. Технологія портфоліо в освіті. *Управління школою*. 2007. №13. С. 12-15.
8. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика : монографія [Текст]. К. : Вид-во імені М.П.Драгоманова, 2012. 512 с.
9. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект). Х. : Скорпіон, 2000. 120 с.
10. Власова О. І. Педагогічна психологія: [навч. посібн.]. К. : Либідь, 2005. 400 с.
11. Водолазська Т., Гавриш Р. Портфоліо особистих досягнень слухачів курсів підвищення кваліфікації. *Освіта Полтавщини*. 2011. №25/26. С. 64-67.
12. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К. : Академвидав, 2007. 616 с.
13. Глазова В. В. Оцінка як науковий феномен. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*. Вип. L / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. С. 146-156.
14. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.

15. Державний стандарт початкової освіти
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

16. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

17. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 180 с.

18. Друзь З. В. Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... кандата пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 2007. 178 с.

19. Дьюї Джон Демократія і освіта. Львів : Літопис, 2003. 294 с.

20. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

21. Єфименко В. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності у школі. К. : Просвіта, 2003. 35 с.

22. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. К. : «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.

23. Зубалій Н. П. Роль педагогічної оцінки у формуванні позитивного ставлення шестиліток до навчання. *Початкова школа*. 2003. № 12. С. 14-18.

24. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навч.-метод. посіб. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.

25. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 225с.

26. Кодлюк Я. П. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*. 2013. №1. С. 6–9.

27. Коменский А. Я. Великая дидактика. 1913. 318 с.

28. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. К. : Освіта, 2008. 255 с.

29. Корольчук М. С., Криворучко П. П. Історія психології: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Ельга, Ніка-центр, 2004. 248 с.
30. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. К. : Рад. школа, 2009. 608 с.
31. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підруч. К. : Знання-Прес, 2003. 418 с.
32. Легін В. Б. Етапи формування рефлексивних умінь навчальної діяльності в учнів школи першого ступеня. *Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць (Серія : Педагогіка)*. – К. : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. Вип. 3. С. 162-170.
33. Легін В. Б. Рефлексія та її роль у навчальній діяльності молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Вип. 60. С. 120-124.
34. Лефевр В. А. Рефлексія. К. : Когито-Центр, 2003. 496 с.
35. Лисіна Л. О. Рефлексія як механізм формування Я-концепції вчителя в післядипломному навчанні. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр.* Запоріжжя. 2007. Вип. 47. С.217-225.
36. Лозенко А.П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх вчителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. К., 2010. С. 23
37. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.
38. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Педагогічна діяльність А. С. Макаренка. Історія української школи і педагогіки : навч. посібник / за ред. О. О. Любара. Київ : ТОВ «Знання», КОО, 2003. С. 358-367.
39. Люблинська Г. О. Дитяча психологія. К. : Вища школа, 1994. 356 с.

40. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. К. : Радянська школа, 1999. 366 с.
41. Максименко С. Д. Навчальна діяльність і розвиток особистості. *Психолог. Шкільний світ*. 2004. №22. С. 13-22.
42. Малофіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. К. : Кондор, 2005. 397 с.
43. Марусинець М. М. Аксиологічна складова професійної рефлексії вчителів початкових класів. *Науковий часопис. Теорія і практика навчання та виховання*. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 14. С. 72-76.
44. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібн. 5-е видання, доповнене і перероблене. К., : 2007. 656 с.
45. Навчальні програми для 1-4 класів.
<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
46. Національна доктрина розвитку освіти / Міністерство освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України. *Нормативно-правове забезпечення освіти* : у 4 ч. Ч. 1 : Доктрина, закони, концепції. Х. : Основа, 2004. С. 5-24.
47. Никончук Н. О. Особливості розвитку рефлексивності у молодшому шкільному віці. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 2005. № 6(30). Ч.1. С. 144.
48. Онопрієнко О. В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів [Текст] : автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.09. К. : Ін-т педагогіки АПН України. 2009. 20 с.
49. Пеньковська Н. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра. *Психологія і суспільство*. 2006. №1. С. 113-120.
50. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. К. : А. С. К., 2002. 255 с.
51. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки. К., 2008. 320 с.

52. Присяжнюк Л. А. Організація проектної діяльності учнів у різновікових групах: *методичні рекомендації*. Вінниця : ВДПУ, 2008. 21 с.
53. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. К. : Либідь, 2008. 989 с.
54. Савченко О. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 7-12.
55. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра посібник. К. : Педагогічна думка, 2014. 176 с.
56. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. К., 2011. 300 с.
57. Скакальська Л. Портфоліо як засіб підвищення якості освіти : методичний вісник / упоряд. Л. Скальська та ін. Івано-Франківськ : Вид-во ОШПО, 2009. Вип. 2. 59 с.
58. Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. / Г. С. Сковорода. К. : Обереги, 2005. Т. 1. 528 с.
59. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я- концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навч. посібн. 2-ге вид. К. : Каравелла, 2011. 224 с.
60. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. *Вибрані твори*: у 5-ти т. Т. 4. К. : Рад. школа, 1997. С. 393-626.
61. Тищенко Л. В. Феноменологія самоставлення в психологічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського*. Сер.: Психологічні науки. 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 230-233.
62. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою [наук.-метод. журнал]*. Харків, 2004. № 13. С. 22-24.
63. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. К. : УРЕ, 2003. 600 с.

64. Фіцула М. М. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти]. К. : Видавничий центр Академія, 2000. 544 с.
65. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 312 с.
66. Цвинда З. Організація самоосвіти молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. №9 С. 46-48.
67. Щапенська О. Впровадження портфоліо – нової форми контролю оцінювання досягнень учнів. *Початкова школа*. 2010. № 11. С. 55.
68. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. К. : Либідь, 2003. 560 с.

Додатки

Додаток А

Анкета для вчителя

Школа _____
Освіта _____
Клас _____ Педагогічний стаж _____

1. Що Ви вкладаєте в поняття «рефлексія навчальної діяльності»?

2. Які, на Ваш погляд, вміння є особливо важливими для успішного навчання молодших школярів на уроках інформатики(вибране підкресліть або допишіть свої):

- планувати навчальні дії;
- точно виконувати вказівки вчителя;
- здійснювати самоконтроль;
- аналізувати навчальний матеріал;
- організовувати робоче місце;
- оцінювати результати діяльності;
- _____;
- _____;
- _____.

3. Якими методами і прийомами Ви користуєтеся, щоб формувати в учнів рефлексивні вміння на уроках інформатики?

4. Наведіть приклади завдань, види запитань, спрямованих на формування в учнів на уроках інформатики рефлексивних умінь.

5. Які труднощі відчуваєте у процесі формування рефлексивних умінь у молодших школярів на уроках інформатики?

6. Якою методичною літературою користуєтесь у своїй педагогічній діяльності?

Анкета № 1 для учня 3 класу

1. Перевір правильність виконання:

- прикладу $43:8=5(\text{ост. } 3)$

—;

- нерівності $240-80 < 300-60$

—;

- перетворення $3\text{ м } 7\text{ см} = 37\text{ см}$

—.

2. Підбери назву вірша (вказав той варіант відповіді, який Ти вважаєш найбільш вдалим).

Як не любить той край,
де вперше ти побачив
солодкий дивний світ,
що ми звемо життям,
де вперше став ходити,
і квіткою неначе
в його теплі зростав,
і усміхавсь квіткам!

Володимир Сосюра

- а) природа рідного краю;
- б) край, де ти народився;
- в) дитинство.

3. У кожному рядку знайди «зайве». Підкресли його.

- тюльпан, лілія, квасоля, ромашка, фіалка;
- річка, озеро, море, міст, болото;
- лялька, ведмедик, пісок, м'яч, лопата;
- Київ, Харків, Лондон, Донецьк, Одеса;
- тополя, береза, яблуня, липа, осика;
- коло, трикутник, чотирикутник, ручка, квадрат;
- Дмитро, Петров, Олексій, Денис, Андрій.
- курка, півень, лебідь, гуска, індик.

4. Пронумеруй твердження числами від 1 до 6 в порядку їх значущості: навпроти найважливішого постав цифру 1, а навпроти найменш важливого – 6.

- ___ Я вчуся тому, що мені цікаво.
- ___ Я вчуся тому, що хочу більше знати.
- ___ Я вчуся тому, що мене примушують батьки.
- ___ Я вчуся тому, що мені буде потім легше влаштуватися на роботу.
- ___ Я вчуся тому, що зараз усі вчаться.
- ___ Я вчуся тому, що подобається вчитель.

5. Допиши речення: Щоб впевнитися, що я правильно вивчив(-ла) вірш, я _____

6. Виконавши завдання, я (вибране підкресли або допиши своє):

- закриваю зошит і кладу його в портфель;
- повторно читаю написане;
- звертаюсь з проханням до мами перевірити роботу;
- _____;
- _____;
- _____;
- _____.

7. Як ти переконуєшся в тому, що правильно зрозумів зміст твору?

8. Знайди допущені помилки та виправ їх.

$18+12=2$

$38+100=138$

$46+52=98$

$39+21=62$

$16+20=36$

$13+130=133$

$20+39=69$

$19+43=64$

9. Відкоригуй прислів'я, з'єднавши їх стрілочками.

У дитини палець заболить,
Твоя сім'я –
Все у світі знайдеш,

найкращі друзі.
крім батька і матері.
а у мами – серце

10. Прочитай текст та перевір його. Якщо знайдеш помилки, виправ їх.

Стари лебідь схилив перед ним горду шию. Дорослі та діти стояли на березі. Внизу над ними простяглася льодяна пустеля. У відповідь я махнув йому рукою. Бур'яни живучі та плодовиті. На столі лежала мапа на шого міста. Швидко вдалось мені на машині. Сонце доходило до верхівок і ховалось за ними.

11. Дай відповіді на запитання:

1. Яким учнем Ти себе вважаєш – середнім, слабким чи сильним? _____

—

2. Через які оцінки Ти радієш, а через які – сумуєш?

3. Уяви собі, що твоя робота заслуговує найнижчої оцінки, а вчителька поставила тобі найвищу оцінку. Зрадієш ти цьому чи будеш засмучений з цього приводу?

_____.

Анкета № 2 для учня 3 класу

Доповни речення.

1. Під час анкетування я...

2. Завдання анкети були (важкими, легкими; які саме)...

3. Мені сподобалося (виконувати такі завдання анкети)...

4. Найважче мені вдавалося...

5. Я зумів...

6. Найлегшим було...

7. Мені цікаво...

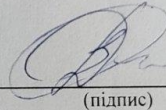
8. Я думаю, що (правильно чи не правильно відповів на запитання)...

9. Мені б хотілося (покращити, доповнити свої відповіді)...

10. Свою роботу під час анкетування я оцінюю таким балом (1–12)...

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів
мають посилання на відповідне джерело.

Дідик В. Т.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'D. D.', written over a horizontal line.

(підпис)