

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНИХ
НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Рівень вищої освіти –другий (магістерський)

Виконала:

студентка 6 курсу, 631 групи

Грифлюк Ангеліна Романівна

Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент **Шевчук К.Д.**

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 3 від 7.11.2023 р.*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

АНОТАЦІЯ

Грифлюк А.Р. Формування рефлексивно-аналітичних навичок молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі. – Рукопис. Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра зі спеціальності 013 Початкова освіта. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2023. – 100с.

Дана кваліфікаційна робота присвячена дослідженню та розгляду теоретичних основ формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі. У першому розділі «Теоретичні засади формування у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь в процесі вивчення природничої освітньої галузі» проведено структурний аналіз поняття «рефлексивно-аналітичні уміння молодшого школяра» у науковій літературі. В розділі розглянуто проблему формування рефлексії особистості та формування аналітичних умінь учнів як актуальну педагогічну проблему. Проаналізовано особливості формування рефлексивно-аналітичних умінь учнів молодшого шкільного віку та дидактичний потенціал природничої освітньої галузі щодо розвитку цих умінь. Другий розділ «Педагогічні умови формування рефлексивно-аналітичних умінь учнів початкової школи в процесі вивчення природничої освітньої галузі» присвячений стану дослідження рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів у сучасній початковій школі. В розділі описано характеристику педагогічних умов, які сприяють формуванню рефлексивно-аналітичних умінь учнів, зокрема, організацію інтерактивного навчання на уроках природничої освітньої галузі.

Ключові поняття: рефлексія, рефлексивно-аналітичні навички, природнича освітня галузь, педагогічні умови.

ABSTRACT

Gryflyuk A. R. formation of reflexive and analytical skills of younger schoolchildren in the process of studying the natural education sector. – The manuscript. Master's thesis for obtaining a master's degree in specialty 013 primary education. – Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – Chernivtsi, 2023. – 100 P.

The first section of the study examines the structural analysis of the concept of "reflexive and analytical skills of a primary school student" in the scientific literature and discusses the problems of forming personality reflection and developing analytical skills of young students. Special attention is paid to the didactic potential of the natural education sector for the development of reflexive and analytical skills.

The second chapter of the paper analyzes the state of research of reflexive and analytical skills of younger schoolchildren in modern primary schools. The author considers the pedagogical conditions that contribute to the formation of these skills in the process of studying natural education, including the organization of interactive learning.

The qualification work contains theoretical analysis and practical recommendations for teachers and primary school teachers aimed at improving the process of forming reflexive and analytical skills of students in the study of natural education.

Key concepts: reflection, reflexive and analytical skills, natural education, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

Вступ.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	10
1.1 Структурний аналіз поняття «рефлексивно-аналітичні уміння молодшого школяра» у науковій літературі.....	10
1.1.1. <i>Проблема формування рефлексії особистості у працях науковців..</i>	<i>10</i>
1.1.2. <i>Формування аналітичних умінь учнів як актуальна педагогічна проблема.....</i>	<i>20</i>
1.2 Особливості формування рефлексивно-аналітичних умінь в учнів молодшого шкільного віку.....	27
1.3 Дидактичний потенціал природничої освітньої галузі щодо розвитку рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів.....	37
Висновки до першого розділу.....	46
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	48
2.1 Дослідження стану сформованості рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в сучасній початковій школі.....	48
2.2 Характеристика педагогічних умов формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.....	56
2.2.1. <i>Побудова вивчення природничої освітньої галузі як процесу вирішення навчальних завдань з природознавства.....</i>	<i>57</i>

2.2.2. Поетапне формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.....	65
2.2.3. Організація інтерактивного навчання на уроках природничої освітньої галузі як умова формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів.....	71
Висновки до другого розділу.....	80
Висновки.....	81
Список використаних джерел.....	84
Додатки.....	92

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна початкова освіта знаходиться в умовах модернізації та оновлення. Змінюються цілі, пріоритети, зміст і цінності початкової загальної освіти: від формування знань, умінь і навичок відбувається переорієнтація до розвитку особистості дитини і його здібностей. Дані зміни торкнулися і природничої освіти в початковій школі.

Перехід школи на нові показники якості освіти (компетентності) і формування ключових і предметних компетентностей нормативно закріплено Законом України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державним стандартом початкової загальної освіти», Концепцією Нової української школи, Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів. У контексті їх вимог освітній процес має бути спрямований на формування компетентностей учнів, однією з яких є природнича.

При вивченні природничої освітньої галузі на перший план виходить завдання розвитку особистості молодшого школяра, формування основ його наукового мислення в області природи і соціуму, навчання способам пізнання навколишнього світу. Сформувати зазначені якості можливо при наявності у школярів рефлексивно-аналітичних умінь. Високий рівень сформованості рефлексивно-аналітичних умінь значною мірою визначає успішність навчання на наступних щаблях природничо-наукової освіти, і в даному контексті проблема формування рефлексивно-аналітичних умінь набуває особливої актуальності. На соціально-педагогічному рівні актуальність визначається тим, що від початкової освіти вимагається не тільки забезпечити школярів засвоєння міцних предметних знань, умінь, навичок, а й закласти основи самостійності мислення, вміння вчитися.

Стан дослідження. Аналіз теоретичних досліджень дозволив виявити, що формуванням рефлексії і деяких рефлексивно-аналітичних умінь в учнів

займаються багато педагогів (І. Бех, О. Рябченко, О. Пометун, К. Мироненко, І. Гуменюк та ін.). У теорії початкової природничо-наукової освіти існують дослідження, присвячені проблемам: формування природничо-наукового світорозуміння в учнів (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, С. Бондар, М. Вашуленка, Л. Коваль, О. Пометун, О. Савченко), формування екологічної культури в навчальній діяльності (О. В. Котко, В. А. Ясвін, К.Д. Шевчук, Т. Гілберг), розвитку пізнавальної діяльності дітей в природі (О. Артемчук, М. Бабій, Г. Тарасова, А. Лебідь), розвитку рефлексивних умінь (О.Л. Кононко, Н. Гуткіна, І. Мельничук, І. Пономаренко, В.О. Семиченко, С.П. Тищенко), і недостатньо досліджень з проблеми формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів. Однак вивчення природничої освітньої галузі в початковій школі вимагає формування такого виду умінь, так як основними цілями і завданнями природничо-наукової освіти в початковій школі є: формування основ наукового мислення дитини в області природи і соціуму, навчання способам пізнання навколишнього світу, виховання людини, що усвідомлює своє місце в світі. Таким чином, актуальність дослідження на науково-теоретичному рівні пов'язана з необхідністю вирішення проблеми формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.

Актуальність дослідження на науково-методичному рівні продиктована тим, що в процесі вивчення природничої освітньої галузі практично не вирішується питання про формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів, і, якщо зазначені вміння формуються, то відбувається це стихійно. Крім того, недостатньо робіт науково-методичного рівня, спрямованих на формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, вивчення досвіду педагогів-практиків дозволив виявити протиріччя між:

- науково обґрунтованими можливостями виникнення у молодших школярів таких новоутворень, як рефлексія і аналіз, і недостатнім їх урахуванням при організації навчання в початковій школі;

- необхідністю вирішення проблеми формування рефлексивно-аналітичних умінь в процесі вивчення природничої освітньої галузі і нерозробленістю науково-методичного забезпечення, що дозволяє цілеспрямовано здійснювати цей процес.

На основі вищевикладеного була сформульована проблема цього дослідження: яким чином можна побудувати процес формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі і які педагогічні умови, методичні прийоми оптимізують даний процес.

Важливість і актуальність даної проблеми визначили **тему дослідження** – *«Формування рефлексивно-аналітичних навичок молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі»*.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.

Для досягнення поставленої мети були визначені наступні **завдання**:

1. Провести аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури в контексті сутності та особливостей формування у молодших школярів рефлексивно-аналітичних навичок.

2. Визначити дидактичний потенціал природничої освітньої галузі щодо формування в учнів початкової школи рефлексивно-аналітичних умінь.

3. Дослідити стан сформованості рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в сучасній початковій школі.

4. Виявити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.

Об'єкт дослідження – формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.

Для досягнення мети магістерської роботи було використано комплекс **методів**: теоретичні – вивчення та аналіз педагогічної, методичної та психологічної літератури з проблеми дослідження, фахових періодичних видань; спостереження за освітнім процесом; емпіричні – анкетування, тестування; методи математичної статистики – реєстрація, визначення середніх величин.

Теоретичне значення полягає у визначенні педагогічних умов формування у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь в процесі вивчення природничої освітньої галузі на основі уточнення та акцентуації таких понять: «рефлексивно-аналітичні уміння молодших школярів», «рефлексія та аналіз в процесі вивчення природничої освітньої галузі».

Практичне значення полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані вчителями початкової школи в процесі ознайомлення молодших школярів з навколишнім світом, для осмисленого розуміння учнями цілісної природничої картини світу.

Структура роботи. Дослідження складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків до розділів та загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ

1.1 Структурний аналіз поняття «рефлексивно-аналітичні уміння молодшого школяра» у науковій літературі

1.1.1. Проблема формування рефлексії особистості у працях науковців

На сучасному етапі розвитку науки рефлексія представлена на філософському, соціально-філософському, психологічному та педагогічному рівнях.

Поняття рефлексії виникло в філософії і означало процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості.

У сучасній філософії рефлексія трактується як «принцип наукового і філософського мислення, звернення мислення на себе, до своїх витоків, передумов, форм» [64].

Рефлексія виступала предметом обговорення вже за часів античної філософії. Сократ акцентував завдання самопізнання. Платон і Аристотель трактували мислення і рефлексію як атрибути божественного розуму, через які проявляється єдність мислимого і думки [64].

У філософії середньовіччя рефлексія трактувалася як самовираження через Логос миротворчої активності Бога, його «розумної енергії».

Починаючи з Р. Декарта, рефлексії надається статус основного методологічного принципу філософії. У цьому сенсі рефлексія передбачала перехід до предметного розгляду свідомості поряд з переходом до самосвідомості, тобто до саморефлексії. Філософами стверджувалося, що

завдяки самосвідомості людина звільняється від безпосередньої прихильності і підноситься до іпостасі вільного і автономного суб'єкта мислення, навколо якого центрується навколишній світ. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагувавшись від усього зовнішнього, тілесного [2].

В історії рефлексії як особливого поняття прийнято виділяти емпіричну, логічну, трансцендентальну і абсолютну рефлексії.

Емпірична рефлексія пов'язана з ім'ям Дж. Локка. Він поділяв відчуття і рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знання (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, заснованого на свідченнях органів почуттів). У Дж. Локка рефлексія відображає у свідомості власну внутрішню діяльність; вона дає нам «внутрішнє несвідоме сприйняття, що ми існуємо» [2]. Рефлексія як джерело пізнання, по Дж. Локку, носить чуттєвий, емпіричний, психологічний характер і описує внутрішній досвід мислячого суб'єкта. В основі інтуїції лежить схоже з відчуттями «внутрішнє почуття», яке, щоб стати фактом свідомості, саме повинно бути якось осмислено, рефлексивно. Рефлексивні ідеї похідні від життєвого досвіду: тільки досягнувши зрілого віку і життєвого досвіду, люди починають міркувати «серйозно про те, що відбувається всередині їх» [2]. Це трактування стало головною аксіомою інтроспективної психології.

Логічна рефлексія пов'язується з ім'ям Лейбніца, який в стилістиці розрізнення розумного і чуттєвого світу характеризував рефлексію як інтелектуальний процес, надаючи особливу значимість загальному знанню і загальним істинам. Кант вважав, що логічна рефлексія спрямована на зіставлення даних в розумі понять (чи мають вони один і той зміст, суперечать вони один одному чи ні).

Трансцендентальна рефлексія стала своєрідним синтезом логічних і емпіричних трактувань. І. Кант писав: «рефлексія не має справи з самими

предметами, щоб отримувати поняття прямо від них; вона є такий стан душі, в якому ми, перш за все, намагаємося знайти суб'єктивні умови, при яких можемо організувати поняття. Рефлексія є усвідомлення відношення даних уявлень до різних наших джерел пізнання...»[4, с.62]. Мета трансцендентальної рефлексії По і. Канту-пошук суб'єктивних умов утворення понять.

Поняття трансцендентальної рефлексії отримало подальший розвиток у феноменології. У контексті феноменологічного методу трансцендентальна рефлексія спрямована на аналіз структури свідомості людини.

В історії філософії з давніх-давен намітилося розрізнення двох типів мислення. Особливо чітко це розрізнення було проведено Гегелем, який називав ці типи мислення свідомість і розум. «Поділ» і «абстрагування», що призводять до «абстрактно загального» – такі функції розуму, з якого починається раціональне пізнання. На цьому щаблі раціонального пізнання породжується знанням про абстрактну тотожність, про абстрактне загальне. Гегель вважав характерним «наївний спосіб мислення» без внутрішньої рефлексії. За Гегелем, рефлексія є частиною розуму і розглядається як «щось більш високе, ніж кінцеві цілі зовнішньої доцільності...»[4, с. 61]. Також він зазначив, що при навчанні дітей буквеному письму «слово стає предметом рефлексії», «піддається аналізу»..

Гегелівське розрізнення розуму і свідомості було позитивно оцінено: «це гегелівське розрізнення, згідно з яким тільки діалектичне мислення розумне, має відомий сенс» [33, с. 6]. Послідовники відзначали всі види розумової діяльності: індукція, дедукція, абстрагування, аналіз, синтез експеримент. Діалектичне мислення має своєю передумовою «дослідження природи самих понять» [33, с. 8].

У цих філософських уявленнях переломилася реальна здатність людини до самозвіту щодо випробовуваних нею фактах свідомості, самоаналізу власних психічних станів.

У дослідженнях з теорії пізнання сформульовані положення, що розкривають специфіку емпіричного і теоретичного рівнів пізнання дійсності у першому випадку людина отримує знання наявного буття речей; в цьому знанні необхідне і випадкове невиразні. У другому випадку людина осягає закони розвитку речей, абстрагуючи його внутрішні і необхідні його детермінанти від випадкових і зовнішніх. Особливе місце відводиться рефлексії, що розуміється як «дослідження природи самих понять» [45, с. 137]. Рефлексія виражається в тому, що суб'єкт пізнання сам для себе стає об'єктом пізнання. Рефлексія необхідна при пізнанні опосередкованого, внутрішнього і істотного буття об'єктів і проявляється при аналізі людиною засобів власного пізнання в їх відношенні до його цілей і умов.

Існує точка зору розгляду рефлексії з соціально-філософської позиції. При цьому рефлексія розуміється або як самосвідомість соціальної системи, що є фактором її розвитку, або ширше – як інтелект системи, що відображає не тільки саму систему, але і взаємодіючі з нею системи. Таке розуміння рефлексії, на думку Я.І. Українського, дозволяє говорити про соціально-педагогічну систему, і, зокрема, про систему відносин в адаптивному педагогічному середовищі [72, с.25]. За Я.І. Українським, це означає, що кожен суб'єкт системи повинен володіти рефлексією своєї діяльності у взаємодії з іншими її членами [72, с.26].

Таким чином, рефлексія як методологічний принцип філософії є «необхідним моментом будь-якого осмислення граничних підстав культури, буття і мислення, предметний розгляд знання, самопізнання, що розкриває будову і специфіку духовного світу людини» [64].

Поняття рефлексії в історії психології розглядалося як внутрішня форма психічної діяльності людини. Загальним для психологічних досліджень рефлексії є осмислення даного феномена як фундаментальної здатності свідомої істоти бути у ставленні до власної свідомості, мислення і способам здійснення

життєдіяльності (Р.Г. Падалко, С. Кравченко, І. Кряж, Г. Костюк, Дж. Дьюї, О. Шаповал та ін.).

Більшість психологів визначають рефлексію як здатність свідомості людини зосереджуватися на самому собі, сприймати і аналізувати свою діяльність. Рефлексія – один з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини і її вищої форми – самосвідомості. Феномен рефлексії розглядається як процес звернення актів людської свідомості в його власні об'єкти, як основний механізм самоаналізу, самоосмислення, самовіднесення та інших способів пізнавального самоствавлення людського інтелекту. На початку свого розвитку свідомість людини направлена на зовнішній світ, пізніше з'являється рефлексивна здатність, тобто усвідомлення того, що сама людина для себе може і повнна стати об'єктом пізнання.

Н.О. Никончук, досліджуючи процес свідомості, або усвідомлення суб'єктом навколишнього і тих відносин, в які він з ним вступає, виділяє рефлексію суб'єкта не тільки на власне життя, а й на навколишній світ. На його думку, саме рефлексія забезпечує вихід з повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, заняття позиції над нею, поза нею «для судження про неї» [52, с.154]. Рефлексія виділяється як частина свідомості.

Н.М. Пеньковська розглядає рефлексію як формування відношення людини до самої себе. У всіх видах діяльності і поведінки ці відносини, на думку вченого, сліднують за відносинами до ситуації, предмету і засобам діяльності, іншим людям. Свідомість стає сама об'єктом самосвідомості, пройшовши через багато об'єктів відносин. «Потрібно накопичення досвіду безлічі подібних усвідомлень себе суб'єктом поведінки і реалізації їх в поведінці для того, що б ставлення до себе перетворилися в властивості характеру, які ми називаємо рефлексивними» [58,с. 63]. Ці властивості пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними

орієнтаціями, установками і виконують функцію саморегулювання і контролю розвитку.

Психологами встановлено, що рефлексія – найважливіший компонент структури самосвідомості представляє сукупність психічних актів, в основі яких лежить усвідомлення особистістю змісту і характеристик власних розумових процесів. Рефлексія, як за своїм генезисом, так і функціонально, – спосіб і форма діяльності самосвідомості на рівні понятійного мислення. До рефлексивної сторони самосвідомості відносяться: самоспостереження, самоосмислення, самоаналіз, саморефлексію. У механізмі самоаналізу рефлексія стає інструментом самоконтролю, відповідальної поведінки, дає можливість особистості усвідомити себе, простежити ланцюги причинно-наслідкових відносин у власному суб'єктивному світі і виконує функцію саморегулювання і контролю розвитку [48, с.91]. Внутрішнє «Я» як центр психічної та інтелектуальної активності індивіда дає йому можливість об'єктивувати в рамках психіки її процеси. Так розвивається механізм рефлексії, і складаються канали її змістовного наповнення.

Провівши аналіз зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень рефлексії в ситуації взаємодії суб'єктів, можна виділити три основних види рефлексії в спілкуванні [2]:

- 1) соціально-перцептивна рефлексія (рефлексія «Я», саморефлексія або осмислення уявлень інших людей про себе);
- 2) комунікативна рефлексія (рефлексія іншого, взаєморефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії);
- 3) соціально-психологічна рефлексія (рефлексія ситуації, взаємодія або когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії).

Таким чином, на філософському рівні рефлексія – методологічний принцип наукового і філософського мислення, звернення мислення на себе, до своїх

витоків, передумов, форм. На підставі психологічних досліджень рефлексії, можна стверджувати, що в психології поняття рефлексії використовується як пояснювальний принцип організації психіки людини і його самосвідомості.

Тенденція переходу категорії рефлексії з філософії і психології в педагогіку простежується в педагогічних теоріях таких науковців, як: І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, А.В. Захарова, Б.В. Зейгарник, О.Л. Кононко, А.І. Ліпкіна, В.О. Семиченко, С.П. Тищенко, А.Б. Хмарова. У педагогіці цього часу освіта розглядалася як процес, що дає не тільки знання, але і як процес, що формує ставлення особистості до дійсності. А.М. Виногородський вважав, що освіта – це процес збереження «внутрішньої людини у вихованці» [13, с. 93]. К.Д. Ушинський стверджував, що душа людини дізнається сама себе тільки у власній діяльності, пізнання душі про саму себе, також як і пізнання про явища природи, складається зі спостережень. В.О. Сухомлинський писав про право вибору власних методів пізнання учнем, власного сенсу із загального сенсу мови.

Необхідно відзначити, що категорія «рефлексія» практично не вивчалася в педагогіці того часу, проте саме педагогічна діяльність є за своєю природою діяльністю рефлексивною [3]. Дослідження процесів рефлексії в філософії і психології сприяло включенню рефлексії, як однієї зі структур самосвідомості, в освітній процес.

У вітчизняній педагогіці термін «рефлексія» почав використовуватися в 30-40 роках двадцятого століття.

У педагогіці рефлексія розглядається в управлінні процесом освіти, в діяльності педагога, в діяльності учнів.

Активне дослідження процесів рефлексії в філософії і психології сприяло включенню рефлексії в освітній процес. С.Д. Максименко виділяє рефлексію як механізм розвитку мислення в освітньому процесі [44, с.133]. Т. В. Мукай,

В.П. Зінченко розуміють рефлексію як плідне самопізнання, як механізм перебудови самого себе [49, с.155].

Використання рефлексії в освіті починається зі «школи саморозвитку» М. Монтесорі. У школі М. Монтесорі день починається із загального кола. Це коло називають рефлексивним, тому що саме тут відбуваються перші спроби осмислити дійсність, передати засобами мови відчуття або спостереження і через опис події і його аналіз прийти до формулювання питання і наблизитися до проблеми.

У контексті проведеного нами дослідження необхідно відзначити, що рефлексивні процеси розвитку особистості школяра зачіпаються у всіх технологіях розвиваючого навчання. Проаналізуємо їх.

Технології розвиваючого навчання з спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І.П. Волков, Г.С. Альтшуллер) використовують рефлексивні механізми. І. п. Іванов виділяє рефлексію як один з етапів алгоритму організації та проведення колективної творчої справи.

І.М. Семенов в технології саморозвиваючого навчання саморозвиток розуміє як рефлексію цілей і потреб. Діяльність дитини організовується не тільки як задоволення пізнавальної потреби, а й цілого ряду інших потреб саморозвитку особистості. Метою і засобом в педагогічному процесі стає домінанта самовдосконалення особистості, що включає в себе установки на самоосвіту, самовиховання, самоствердження, самовизначення, саморегуляцію і самоактуалізацію [69, с.122].

У концепції особистісно орієнтованого розвиваючого навчання І.С. Якиманської зміст, методи, прийоми спрямовані головним чином на те, щоб розкрити і використовувати суб'єктний досвід кожного учня, допомогти становленню особистісно значущих способів пізнання шляхом організації цілісної навчальної (пізнавальної) діяльності. Основною вимогою до розробки

дидактичного забезпечення особистісно орієнтованого розвиваючого навчання є виявлення суб'єктного досвіду учнів і включення його в навчання, крім того, освітній матеріал повинен забезпечити рефлексію, яка розуміється як оцінка навчання в якості суб'єктної діяльності [81, с. 47].

Система розвиваючого навчання націлена на загальний розвиток особистості молодшого школяра, який розуміється як розвиток інтелекту, волі, почуттів; на створення основи для всебічного гармонійного розвитку. Особливе місце відводиться процесу порівняння, так як за допомогою порівняння встановлюють, в чому речі і явища подібні і в чому різні, диференціюють їх властивості, сторони, відносини. Увага приділяється розвитку аналізуючого спостереження, здатності до виділення різних сторін і властивостей явищ, їх чіткого мовного вираження [80, с.11]. Таким чином, в процесі навчання у молодшого школяра формуються елементи рефлексії життєвого досвіду.

Рефлексія і аналіз молодшого школяра були досліджені в навчальній діяльності, так як вони є психологічними новоутвореннями, що виникають в навчальній діяльності.

Сучасні педагоги під рефлексією розуміють самоаналіз діяльності та її результатів. Рефлексія – це міркування, спрямоване на аналіз своїх можливостей (самоаналіз), власних станів, своїх вчинків і вражень.

В даний час у філософській і психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні теоретичні тлумачення поняття «рефлексія». Спочатку дане поняття виникло в філософії і означало процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості.

В академічному тлумачному словнику пропонуються два визначення терміна рефлексія (від пізньолатінського *reflexio* «звернення назад»):

- 1) рефлексія як роздуми, самопостереження, самопізнання і

2) рефлексія як форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і їх законів [1].

Філософське пояснення відображає розуміння рефлексії як форми пізнання людини. У філософії поняття «рефлексія» розглядається у вигляді декількох трактувань. У філософській енциклопедії рефлексія тлумачиться як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована на усвідомлення своїх власних дій і їх законів, а також як діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини.

У сучасному філософському словнику поняття «рефлексія» визначається як принцип філософського мислення, спрямований на осмислення і обґрунтування власних передумов [73, с.511].

Термін «рефлексія» пояснюється як здатність людського мислення усвідомлювати свої власні форми і зміст, критично аналізувати передумови і методи пізнання. Тут рефлексія має справу з предметним змістом, яке безособистісне.

У педагогічному дослідженні В.П. Кутішенко ми виявили пояснення, яке взяли за основу, оскільки воно, на нашу думку, є узагальненим і об'єднує всі вищевикладені визначення досліджуваного нами поняття. Автор пропонує розглядати рефлексію в якості здатності розуму звертати свій «погляд» на себе; аналізувати наявні знання з метою встановлення нового знання або перетворення знання неявного в явне [41, с.84].

Зміст філософських і психологічних досліджень з питання вивчення змісту рефлексії знайшли своє відображення в педагогіці. Особливо значущим для педагогічних досліджень є розгляд рефлексії як здатності людини аналізувати знання з метою отримання нового знання або перетворення знання неявного в явне, а також як способу дії, яке має безпосереднє ставлення до процесу пізнання і реалізується в педагогічному процесі.

У педагогічних працях А. Я. Найна, А. В. Хуторського представлено міждисциплінарне формулювання поняття, а саме: рефлексія - це вміння людини міркувати над ходом і результатом власної діяльності, змістом власної свідомості і змістом свідомості іншої людини. Так, наприклад, І.М. Семенов, аналізуючи сучасну освіту, стверджує, що «для усвідомлення власної діяльності з метою її подальшого розвитку та удосконалення, для поглибленого розуміння світу, інших, себе в цьому світі ключовою здатністю стає рефлексія. Рефлексія – це здатність, яка може розвиватися виключно завдяки діяльності самого суб'єкта і тільки самим суб'єктом» [69, с.171].

Отже, рефлексивна діяльність-одна з актуальних проблем сучасної філософії, педагогіки і психології, що розглядається в наукових дослідженнях як важливий фактор розвитку свідомості, мислення і діяльності особистості.

1.1.2. Формування аналітичних умінь учнів як актуальна педагогічна проблема

Логіка нашого дослідження диктує нам необхідність розгляду поняття «уміння» та «аналітичні уміння». Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в сучасній науці поняття «уміння» трактується неоднозначно.

Психологічна концепція діяльності стверджує, що уміння – це окремі акти, компоненти діяльності.

Н.О. Яцюк, І.А. Шовтюк представляють уміння як систему взаємопов'язаних дій, інші науковці – як спосіб сприйняття і переробки інформації. Умінням називають елементарний рівень виконання дій. Деякі вчені розглядають уміння як готовність виконувати дію. Уміння передбачає свідоме

встановлення взаємин між метою діяльності, способами і умовами її виконання [77, с.41].

У дидактиці уміння групуються на:

- предметні: специфічні для однієї або декількох навчальних дисциплін;
- загальнонавчальні: універсальні для всіх шкільних дисциплін способи діяльності, що забезпечують вчення школяра.

Специфіка останніх полягає в тому, що вони є певним інструментом навчання, засобом оволодіння знаннями і можуть формуватися в процесі навчання будь-якого предмету, знаходячи в подальшому застосування у всіх предметних областях. Загальнонавчальні вміння мають властивості універсальності, надпредметності, характеризуються широтою застосування і можливістю перенесення з одного навчального матеріалу на інший.

Н.О. Никончук основні уміння та навички праці школярів класифікував на навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні. Встановлюючи зв'язки всередині загальнонавчальних умінь, вчені виділяють наступні підгрупи: навчально-діяльнісні, навчально-інтелектуальні, навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні [52, с.104].

До *навчально-діяльнісних* відносяться вміння: приймати навчальну задачу і намічати завдання для її здійснення, аналізувати навчальну ситуацію з метою постановки і вирішення навчальної проблеми, визначати в спільній діяльності учнів і педагога навчальну задачу, аналізувати умови навчальної задачі, моделювати істотні характеристики в предметній, графічній і буквеній формі, визначати послідовність навчальних дій, планувати етапи здійснення діяльності, виконувати певні навчальні дії для вирішення навчальної задачі, застосовувати отримані знання на практиці (переносити загальний спосіб вирішення навчальної задачі на рішення системи приватних завдань), здійснювати післяопераційний контроль за виконанням навчальних дій, здійснювати контроль за кінцевим

результатом (вміння співвідносити кінцевий результат з поставленим завданням), оцінювати свою роботу за заданими ззовні критеріями, самому визначати критерії, оцінювати роботу відповідно до них, оцінювати роботу іншого. Названі вміння в сукупності один з одним представляють структуру навчальної діяльності [43, с.28].

Навчально-інтелектуальні вміння містять вміння: сприймати інформацію, осмислювати навчальний матеріал і виділяти в ньому головне, здійснювати загальні логічні прийоми мислення (порівняння, аналіз, класифікація, систематизація, узагальнення, підведення під поняття та ін.), раціонально запам'ятовувати навчальну інформацію. Навчально-інтелектуальні уміння формуються і розвиваються на конкретному предметному матеріалі, але в той же час не залежать від цього матеріалу, носять загальний універсальний характер, застосовуються при засвоєнні інших предметів, використовуються як готові пізнавальні засоби, і тому відносяться до загальнонавчальних умінь [30, с.62].

Навчально-організаційні вміння дозволяють школяреві створити сприятливі умови для здійснення діяльності, вчать готувати робоче місце до занять, користуватися навчальним приладдям, дотримуватися режиму дня, чергувати відпочинок і працю, правильно організувати виконання домашнього завдання.

Навчально-інформаційні вміння включають вміння: користуватися підручником, здійснювати пошук потрібної інформації та літератури, довідниками та додатковою літературою, самостійно працювати з інформацією.

Навчально - комунікативні вміння – це вміння: правильно викладати свої думки, швидко і вірно орієнтуватися в умовах мовного спілкування, вибирати зміст свого висловлювання.

Аналіз у навчанні є важливим інструментом для досягнення успіхів, визначення прогресу та розвитку навичок. Він допомагає учням стати більш свідомими та ефективними у своєму навчанні.

Аналіз – це одна з ключових мислительних операцій, яка включає в себе розчленування, розгляд і розгортання інформації або об'єкта з метою зрозуміння його структури, функцій, взаємозв'язків та властивостей. Ця операція важлива для розв'язання проблем, аналізування ситуацій, прийняття рішень та пізнання оточуючого світу. Ось деякі ключові аспекти аналізу як мислительної операції [57, с.115]:

1. *Розчленування і складання.* Аналіз включає в себе розчленування складного об'єкта чи інформації на більш прості компоненти або елементи. Після цього може відбуватися процес складання цих компонентів, щоб зрозуміти загальну структуру та взаємозв'язки.

2. *Визначення зв'язків і властивостей.* Аналіз включає в себе встановлення зв'язків між різними компонентами об'єкта або інформації і визначення їхніх властивостей. Це допомагає розуміти, які фактори впливають на об'єкт і як вони взаємодіють.

3. *Розгляд різних позицій і точок зору.* Аналіз дозволяє розглядати об'єкт чи ситуацію з різних позицій та точок зору. Це сприяє отриманню глибокого розуміння та об'єктивності.

4. *Ідентифікація ключових аспектів та пріоритетів.* Аналіз допомагає визначити ключові аспекти, фактори або елементи, які є найважливішими для розгляду, і встановити пріоритети в процесі дослідження.

5. *Розв'язання проблем і прийняття рішень.* Аналіз використовується для виявлення проблем, визначення альтернативних шляхів дії і прийняття обґрунтованих рішень на основі отриманих даних і знань.

6. *Розвиток критичного мислення.* Аналіз розвиває навички критичного мислення, оскільки вимагає об'єктивності, обґрунтування та логічного мислення.

Аналіз є важливою операцією для розуміння складних ситуацій, вирішення проблем і розвитку навичок критичного мислення. Він допомагає особі розкрити глибоке розуміння та отримати нові інсайти, що важливо в багатьох сферах життя і навчання.

Процес аналізу в учбовій діяльності – це систематичне вивчення, розгляд і оцінка навчального матеріалу, результатів навчання та власної продуктивності з метою зрозуміти, як ефективно навчатися та покращити навчальний процес. Цей процес може включати в себе декілька етапів [58, с.93]:

1. Збір інформації. Перший крок – це збір всієї необхідної інформації, пов'язаної з навчанням.
2. Аналіз матеріалу. Далі важливо систематично розглядати та аналізувати цю інформацію. Для цього використовуються різні методи, такі як виділення ключових понять, порівняння інформації з різних джерел, побудова схем або концептуальних моделей.
3. Оцінка результатів навчання. Аналіз включає в себе оцінку результатів навчання, а також загальний рівень розуміння навчального матеріалу.
4. Виявлення недоліків та проблем. Аналіз допомагає виявити слабкі місця в навчанні. Це може бути недорозуміння конкретних понять або тем, нездатність застосовувати набуті знання на практиці, або будь-які інші проблеми.
5. Розробка плану дій. Після виявлення недоліків і проблем важливо розробити конкретний план дій для покращення навчання. Це може включати в себе додаткове вивчення матеріалу, допомогу від вчителя чи однокласників, або зміну підходу до навчання.

6. Моніторинг і коригування. Процес аналізу в учбовій діяльності повинен бути неперервним. Після впровадження змін та заходів для покращення навчання, важливо постійно відстежувати їх ефективність і, в разі необхідності, коригувати план.

Процес аналізу в учбовій діяльності є надзвичайно важливим елементом ефективного навчання та особистісного розвитку. Шляхом систематичного аналізу навчального матеріалу, результатів навчання і власної продуктивності учень може ідентифікувати свої слабкі місця, виявити недоліки та проблеми, і розробити конкретний план дій для їх подолання. Цей процес допомагає стати більш самосвідомим і краще використовувати свій навчальний потенціал [61, с.38].

У результаті, аналіз у навчанні допомагає покращити якість навчання, підвищити рівень розуміння матеріалу, розвинути навички критичного мислення і самоконтролю, а також забезпечити більший успіх в навчанні та особистому розвитку.

Грунтуючись на точці зору вчених *рефлексивно-аналітичні* вміння молодших школярів ми розглядаємо як вміння осмислювати і виділяти свої навчальні дії в особливий предмет, розглядати їх підстави і обґрунтовано вибирати адекватний спосіб дії.

До рефлексивно-аналітичних умінь відносять:

- вміння усвідомлювати і виявляти знання про своє незнання, відрізнити відоме від невідомого;
- вміння виділяти в невизначеній ситуації знання і вміння, яких не вистачає для успішної дії;
- вміння розглядати і оцінювати власні думки і дії «з боку»;
- вміння аналізувати думки і дії інших, звертаючись до підстав їх дій [80, с.63].

Рефлексивно-аналітичні уміння ми розглядаємо як систему взаємопов'язаних дій і вважаємо, що їх можна віднести до навчально-інтелектуальних умінь.

Рефлексивно-аналітичні уміння – це набір навичок і здатностей, що включають аналіз, самовизначення, оцінку і рефлексію над власними діями, досвідом та знаннями. Ці уміння дозволяють особі критично визначати свої дії, розвивати і вдосконалювати власні навички, а також виправляти помилки та узагальнювати набуті знання [19, с.28].

Основні аспекти рефлексивно-аналітичних умінь включають:

1. **Аналіз дій та рішень.** Це вміння розглядати власні дії та рішення об'єктивно, визначати їх позитивні та негативні аспекти і розуміти їх наслідки.
2. **Самооцінка.** Здатність оцінювати власні сильні та слабкі сторони, визначати свої потреби і цілі.
3. **Рефлексія.** Здатність глибоко розмірковувати над власним досвідом і навчанням, аналізувати, які знання та навички були здобуті, і як це може бути застосовано в майбутньому.
4. **Усвідомлення помилок.** Здатність розпізнавати і розуміти свої помилки та недоліки, а також навчатися на них.
5. **Уміння вирішувати проблеми.** Здатність аналізувати складні ситуації, визначати альтернативи та вибирати оптимальні рішення на основі розсудливості та обґрунтування [34, с.91].

Рефлексивно-аналітичні уміння є важливими в навчанні, розвитку кар'єри, особистісному рості та вирішенні проблем. Вони допомагають особі розвивати свою особистісну ідентичність, а також набувати нові знання та навички на шляху до досягнення своїх цілей.

Продовжуючи розгляд рефлексивно-аналітичних умінь, важливо відзначити їх значення у різних аспектах життя та освіти:

1. **Навчання.** Рефлексивно-аналітичні уміння допомагають учням краще розуміти навчальний матеріал, аналізувати свої підходи до навчання і виправляти помилки. Це сприяє покращенню навчальних результатів.

2. **Особистісний розвиток.** Рефлексія і самооцінка допомагають особі краще розуміти себе, власні цінності та цілі. Це сприяє особистісному зростанню, самореалізації і самопізнанню.

3. **Прийняття рішень.** Рефлексивно-аналітичні уміння допомагають в прийнятті обґрунтованих рішень, які базуються на об'єктивному аналізі і враховують наслідки вибору.

4. **Розв'язання конфліктів.** Ці уміння сприяють спокійному і розумному підходу до розв'язання конфліктів і встановленню конструктивних відносин з іншими людьми.

5. **Творчість.** Рефлексивний підхід дозволяє глибше розуміти проблеми та генерувати нові ідеї та рішення [45, с.113].

Узагальнюючи, рефлексивно-аналітичні уміння є ключовими для успішного функціонування в сучасному світі. Вони допомагають особі краще розуміти себе і світ, досягати своїх цілей та ставати більш компетентною та свідомою в сферах освіти, професійного росту та особистісного розвитку.

1.2. Особливості формування рефлексивно-аналітичних умінь в учнів молодшого шкільного віку

Актуальність проблеми формування умінь рефлексії і аналізу у молодших школярів визначається напрямками розвитку сучасного суспільства, яке вимагає від людини самостійності у прийнятті рішень, постановки реальних і чітких цілей, володіння здатністю їх досягати і відповідати за власні дії. Дані якості особистості в соціальному плані є ключовими в сучасній освіті.

Сенс моделі сучасної початкової загальної освіти визначається забезпеченням розвитку особистісних якостей учнів [37].

Розвиток особистісних можливостей учнів обумовлено потребою формування їх пізнавальної активності і самостійності в навчальній діяльності.

Зміст початкової загальної освіти, реалізація концепції Нової української школи, передбачає цілеспрямоване формування рефлексивно-аналітичних умінь, які у подальшій навчальній діяльності служать для розвитку механізмів саморегуляції, самовдосконалення та самореалізації в процесі навчання.

Самостійність в процесі навчання є особистісним інтегративним якістю учня, яке характеризується пізнавальним інтересом, прогнозуванням змісту навчальної діяльності, умінням самостійно здійснювати навчальні дії, проводити їх контроль і оцінку [38, с.112]. Розвиток самостійності учня в навчальній діяльності є результатом впливу наявності або відсутності у школяра пізнавального інтересу через прояв відповідального відношення до навчального процесу на всіх його етапах.

Успішність навчального процесу характеризується не тільки отриманими знаннями високого рівня, а й володіннями учнів пропускати їх, що розуміється через рефлексивно-аналітичну позицію. Реалізація сучасних програм початкової загальної освіти передбачає вміння вчителів аналітично підходити до розгляду освітньої системи, «закономірностей, характеристик суб'єктів (учитель-учень, дорослий – дитина)», організовувати рефлексивні ситуації [40, с.11].

Формування умінь рефлексії та аналізу у дітей молодшого шкільного віку в навчальній діяльності передбачає створення педагогічних умов через розробку і реалізацію нових педагогічних методик і технологій.

У теорії початкової загальної освіти існують дослідження, що висвітлюють наступні проблеми: розвиток рефлексивних умінь у молодших школярів (А. Ю. Куфарова), рефлексивно-аналітичні вміння в процесі навчання

природничої освітньої галузі в початковій школі (Т. Байбара, Н. Бібік, Т. Гільберг, К. Шевчук), педагогічні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів (М. Воронько), розвиток рефлексивності у молодших школярів в процесі навчання за інноваційними освітніми програмами (І. Ільченко). При цьому зміст програми першого ступеня загальної освіти передбачає формування такого виду умінь, так як основними цілями і завданнями початкової школи є: формування основ наукового мислення, стійкої системи навчально-пізнавальних мотивів і особистісного сенсу навчання, виховання людини, що усвідомлює своє місце у світі [28, с.54].

Отже, формування у молодших школярів універсальних способів мислення і діяльності-одне з головних завдань сучасного початкового загальної освіти. Дитині рефлексивно-аналітичні вміння потрібні не тільки для успішного навчання в школі. У будь-якій життєвій ситуації успіх діяльності в більшості випадків пов'язаний з умінням орієнтуватися в процесі взаємодії і визначити своє місце в ньому.

Рефлексивно-аналітичні вміння забезпечують ефективність не тільки в професійній діяльності людини, але і в особистих взаєминах. У зв'язку з цим сформованість рефлексивних умінь значно впливає на якість нашого повсякденного, особистого життя [34, с.61].

За допомогою рефлексивної діяльності здійснюється усвідомлення придбаного вміння. Вона є сполучною ланкою між набутим знанням і особистим досвідом дитини. Рефлексія дозволяє забезпечити роздум над ходом і результатом навчальної діяльності, що сприяє придбанню нових знань і умінь.

Рефлексія розглядається в наукових дослідженнях як важливий фактор розвитку свідомості, мислення і діяльності особистості. Однак дослідженню рефлексивних процесів у молодших школярів приділяється недостатньо уваги. Тим часом дослідження в області вікової психології вказують, що рефлексивно-

аналітичні вміння, які проявляються в процесі пізнавальної діяльності, відносяться до психічних новоутворень, які набувають молодші школярі. У цьому віці рівень сформованості рефлексії безпосередньо пов'язаний з рівнем розвитку самосвідомості і розвитком особистості дитини. При цьому, чим постійніше і систематичніше дана діяльність буде здійснюватися при вивченні різних предметів в початковій школі, тим швидше ці вміння стануть частиною підкріплених навичок діяльності, стимулом до самовиховання.

У психологічних дослідженнях Г. Люблінської також підкреслюється, що дослідження питань формування вміння в учнів рефлексувати в процесі навчальної роботи має величезне значення для правильної організації процесу виховання і самовиховання розуму.

В ході розгляду рефлексії як важливого фактора розвитку навчальної діяльності учнів, вчені зосереджують свою увагу на віковий (найчастіше це стосується старших школярів), а також професійній (йдеться про педагогічну рефлексію) сферах. При цьому як психологами, так і педагогами відзначається, що розвитку рефлексивних процесів у молодших школярів приділяється недостатньо уваги [30, с.62].

Навчальна діяльність є одним з основних видів діяльності молодшого школяра. Вона спрямована на засвоєння теоретичних знань і способів діяльності в процесі вирішення навчальних завдань і сприяє інтенсивному розвитку в її учнів теоретичного мислення, основними компонентами якого є рефлексія, аналіз, узагальнення, планування. За твердженням психолога Г. Костюка «ядром навчальної діяльності, є навчальна самосвідомість – усвідомлення учнями мотивів, цілей, прийомів навчання, усвідомлення самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, який організовує, направляє і контролює процес навчання. Самосвідомість учнів розвиває вміння аналізувати свою діяльність, характеризувати себе» [38, с.161].

Розглянемо особливості та закономірності розвитку молодшого школяра в процесі навчальної діяльності. Згідно з дослідженнями психолога В. В. Давидова, даний вік-це особливий період життя діти. У цьому віці фізіологічний розвиток дитини зазнає великі зміни: триває зростання і дозрівання кісток скелета, збільшується вага, хоча швидкість цих процесів різна у дітей. Інтенсивно розвивається м'язова система, значно збільшується сила мускул. Нервова система дитини продовжує вдосконалюватися, посилюються аналітична і синтетична функції мозку. Ефективніше функціонують лобові частки головного мозку, керуючі процесами мислення та іншими психічними процесами. Швидко розвивається психіка дитини. У молодшого школяра відбуваються значні зміни в емоційному та інтелектуальному розвитку.

Згідно з дослідженнями Л. Вознюк, в психології виділяються наступні різновиди рефлексії [19, с.32]:

- комунікативна-включає уявлення про внутрішній світ іншої людини і розуміння причин його дій;
- особистісна-означає, що об'єктом пізнання служить сама особистість, її властивості і якості, поведінкові характеристики, відносини до інших;
- інтелектуальна – здійснюється в ході виконання різних навчальних завдань, виражається в здатності аналізувати різні способи їх рішення і вмінь визначати найбільш раціональні.

Психологи і педагоги виділяють ще когнітивний (пізнавальний) і емоційний (чуттєвий) компоненти рефлексії.

У дослідженнях І. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, присвячених вивченню рефлексії стверджується, що в молодшому шкільному віці йде інтенсивний розвиток когнітивного компонента рефлексії, а емоційна складова служить лише фоном даного процесу [69]. Але оскільки чуттєва сфера має величезне значення для молодшого школяра, потрібно постаратися допомогти учневі навчитися

усвідомлювати свої емоції і переживання, які виникають в навчальному процесі. Тільки в цьому випадку процес пізнання буде набагато ефективнішим. Психологи Г. Костюк, Г. Люблінська вважають, що саме чуттєве пізнання становить джерело і основу раціонального пізнання. Однак існують і інші протилежні думки, що в молодшому шкільному віці необхідно розвивати як когнітивний компонент рефлексії, так і емоційний, чуттєвий [38; 40].

Чуттєва рефлексія у молодших школярів переважно здійснюється при вивченні предметів естетичного циклу, так як їх зміст передбачає звернення до чуттєвої сфери. Однак слід враховувати, що в початковій школі учень занурений в монопроцес навчання, що передбачає єдині педагогічні вимоги для всіх уроків, одного вчителя, один учнівський колектив і т. д. тому якщо у учня тільки епізодично розвивають вміння усвідомлювати свої емоції в процесі пізнання і сам процес пізнання, то не відбувається формування навички аналізу, самоаналізу, спостереження, самоспостереження в процесі навчальної діяльності. На думку Ю. О. Бабаян, чим цілеспрямованіше навчальна діяльність буде здійснюватися при вивченні різних предметів у початковій школі, тим швидше рефлексивні вміння стануть частиною набутих навичок діяльності, стимулом до самовиховання [6, с.47].

Рефлексія в молодшому шкільному віці - це процес, у якому діти вивчають свої дії, думки та вчинки з метою пізнання себе та покращення своїх навичок і навчання. Цей процес допомагає дітям розвивати самосвідомість, критичне мислення та здатність до самоконтролю. Особливостями рефлексії в молодшому шкільному віці є:

1. **Простота.** Рефлексія у молодших школярів повинна бути простою і доступною. Діти можуть розмірковувати про свої дії та вчинки, використовуючи прості запитання, які спонукають їх думати про те, що вони зробили та як це вплинуло на ситуацію.

2. **Діалог.** Дорослі можуть спілкуватися з дітьми та ставити питання, що допомагають їм розуміти свої дії і висновки. Важливо створити відкрите та довірливе середовище для обговорення.

3. **Зв'язок з діями і наслідками.** Діти можуть думати про те, які наслідки мають їхні дії і вчинки, і як вони можуть покращити свої результати в майбутньому.

4. **Відзначення успіхів.** Рефлексія також повинна включати в себе відзначення успіхів та досягнень дітей, що стимулює їх до подальших зусиль та розвитку.

5. **Розвиток ціннісних орієнтацій.** Рефлексія може сприяти розвитку ціннісних орієнтацій у дітей, допомагаючи їм розуміти власні цінності та переконання.

6. **Розвиток критичного мислення.** Рефлексія в молодшому шкільному віці сприяє розвитку навичок критичного мислення, оскільки вимагає об'єктивності та аналізу інформації [3].

Рефлексія є важливим елементом розвитку самосвідомості та саморегуляції у молодших школярів. Цей процес допомагає дітям ставати більш свідомими, вивчати свої помилки та досягати кращих результатів в навчанні та житті.

Тому стверджує М.С. Міріманова, необхідно цілеспрямовано розвивати рефлексивно-аналітичні вміння молодших школярів на всіх уроках [45, с.148].

В освітньому процесі потрібно забезпечити єдність розвитку пізнавальної та чуттєвої рефлексії. Пізнавальна рефлексія пов'язана з усвідомленням і осмисленням процесу пізнання навколишнього світу і способів цього пізнання. Чуттєво пережита рефлексія пов'язана з усвідомленням переживань суб'єкта в процесі пізнання навколишнього світу.

Розвиток рефлексії слід починати з формування елементарних рефлексивних умінь на самому початку процесу навчання, тобто в початковій

школі. Сформовані рефлексивно-аналітичні вміння створюють основу для оволодіння рефлексивними діями, що забезпечує саморегуляцію школяреві в навчальному процесі.

Формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодшому шкільному віці важливе для розвитку критичного мислення та здатності самостійно вирішувати завдання. Ось деякі особливості цього процесу [61, с.62]:

1. **Ігровий підхід.** Важливо використовувати ігровий підхід у навчанні, оскільки він дозволяє дітям вчитися через гру і експериментування. Гри і завдання, які спонукають до розв'язування проблем та аналізу, можуть бути ефективними для розвитку рефлексивно-аналітичних навичок [23].
2. **Спрощене завдання.** У молодшому шкільному віці слід починати зі спрощених завдань, які вимагають мінімального обсягу аналізу. З поступовим зростанням складності завдань діти навчатимуться більше аналізувати.
3. **Використання конкретних прикладів.** Дітям легше розуміти і аналізувати конкретні ситуації та об'єкти, тому важливо використовувати реальні приклади і об'єкти для навчання.
4. **Запитання і обговорення.** Задавання питання та стимулювання обговорення допомагає дітям аналізувати інформацію та розвивати навички обґрунтування власних думок.
5. **Розвиток саморегуляції.** Важливо навчати дітей самостійно контролювати свою діяльність та відстежувати свій прогрес. Це розвиває навички самоконтролю та самооцінки.
6. **Поступовий розвиток.** Формування рефлексивно-аналітичних умінь - це поступовий процес, і важливо надавати дітям можливість постійно покращувати свої навички впродовж шкільного віку.

7. Позитивне посилення. Сприяння позитивному підходу до навчання та розвитку аналітичних навичок, заохочуючи їхні зусилля та досягнення.

Формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів сприяє їхньому глибокому розумінню матеріалу, розвитку критичного мислення та підготовці до більш складних завдань у майбутньому.

Формування навичок аналізу в молодшому шкільному віці вимагає терпіння та послідовності з боку педагогів та батьків. Діти поступово набувають ці навички і використовують їх у повсякденному житті та навчанні, що сприяє їхньому успіху та розвитку критичного мислення.

У висновку слід підкреслити, що формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів є важливим завданням освітнього процесу. Ці навички допомагають дітям розвивати критичне мислення, аналізувати інформацію, розуміти взаємозв'язки і властивості об'єктів та розв'язувати проблеми.

Особливості формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодшому шкільному віці включають в себе використання ігрового підходу, роботу з конкретними прикладами, застосування запитань та обговорення, розвиток саморегуляції та позитивне посилення. Цей процес вимагає терпіння та поступового розвитку, але він є ключовим для підготовки дітей до більш високих навчальних стандартів і вирішення складніших завдань у майбутньому [2; 3].

Засвоєння рефлексивно-аналітичних умінь допомагає молодшим школярам розвивати свій інтелект та навчальний потенціал, що важливо для подальшого успішного навчання та особистісного розвитку.

Таким чином, в ході теоретичного дослідження психолого-педагогічної літератури нами були визначені різновиди рефлексивно-аналітичних умінь, які відносяться до пізнавальної і чуттєво пережитої рефлексії. Формування цих видів рефлексії є обов'язковим в молодшому шкільному віці. Ми з'ясували, які

рефлексивно-аналітичні вміння набувають молодші школярі в процесі пізнавальної діяльності. До основних рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання відносяться:

- вміння розуміти, які самозміни відбуваються в процесі пізнання;
- вміння усвідомлювати якість засвоєння досліджуваного матеріалу;
- вміння використовувати різні способи організації процесу пізнання.

Не викликає сумніву, що виявлені нами в ході теоретичного вивчення рефлексивно-аналітичні вміння не володіють універсальністю, однак, ми вважаємо, вони дозволяють найбільш ефективно розвивати пізнавальну і чуттєво пережиту рефлексію у молодших школярів в процесі навчальної діяльності.

Рефлексія молодшого школяра, будучи органічною складовою частиною його розумового і психічного розвитку, є своєрідним показником його активності як суб'єкта навчальної діяльності.

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень розвитку дитини молодшого шкільного віку можна зробити висновок про те, що рефлексія і аналіз є важливими новоутвореннями, що виникають в цей період. Отже, необхідно і можливо в молодшому шкільному віці розвивати рефлексивно-аналітичні вміння у школярів.

Рефлексивно-аналітичні вміння і вміння вчитися, сформовані в початковій школі, є основою для становлення зони найближчого саморозвитку учня в підлітковому віці і ранній юності.

1.3 Дидактичний потенціал природничої освітньої галузі щодо розвитку рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів

Вирішення проблеми формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання природничої освітньої галузі вимагає розробки методологічного підходу до побудови моделі їх формування. Вивчивши різні підходи і враховуючи специфіку рефлексії та аналізу молодшого школяра, ми вибрали для нашого дослідження полісуб'єктний (діалогічний) підхід [29]. Згідно з положеннями даного підходу стверджується, що сутність людини значно багатше, різнобічне і складніше, ніж його діяльність. Полісуб'єктний підхід заснований на вірі в людський потенціал, в його необмежені можливості постійного розвитку і самовдосконалення. Значущим при цьому є те, що активність особистості, її потреби в самовдосконаленні розглядаються не ізольовано; вони розвиваються тільки в умовах взаємин з людьми, побудованих за принципом діалогу. У процесі формування рефлексивно-аналітичних умінь відбувається вибудовування діалогів учень-учитель, учень - учень, учень - учні та учня з самим собою.

Вивчаючи проблему формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів при навчанні природничої освітньої галузі, ми вважаємо за необхідне, описати дидактичні можливості цього процесу.

Процес формування рефлексивно-аналітичних умінь в процесі вивчення природничої освітньої галузі включає наступні змістово-організаційні блоки [28, с.62].

Цільовий блок включає цілі і завдання навчання природничої освітньої галузі.

Змістовно-процесуальний блок складається з компонентів навчальної діяльності з природознавства і стадій виконання рефлексивно-аналітичних умінь.

Під навчальною діяльністю ми розуміємо особливу форму активності дитини, спрямовану на зміну себе як суб'єкта навчання. Компонентами навчальної діяльності з природознавства є: мотивація, цілепокладання до вивчення природничо-наукових понять, явищ і способів пізнання навколишнього світу; навчальні дії з освоєння природничо-наукових понять, явищ, фактів і способів пізнання навколишнього світу (спостереження, досвід, дослідження, експеримент, моделювання, вимір); контроль за відповідністю процесу і результату навчальних дій з освоєння природничо-наукових понять, явищ, фактів і способів пізнання навколишнього світу мети навчального дії; оцінка способу виконання навчального дії.

При організації процесу формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання природничої освітньої галузі використовують *особистісно-діяльнісний підхід*. Його сутність з позиції педагога полягає в організації та управлінні цілеспрямованою навчальною діяльністю учня в «загальному контексті його життєдіяльності - спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання для розвитку особистості» [35, с.93]. Особистісно-діяльнісний підхід, припускаючи організацію самого процесу навчання як організацію і управління діяльністю учнів, означає орієнтацію цього процесу на постановку і рішення самими учнями навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, проєктивних, творчих і т.д.) [71, с.98].

Л.В. Коваль [35, с.119] зазначає, що особистісно-діяльнісний підхід в своєму особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання знаходиться сам учень - його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто школяр як особистість. Виходячи їх інтересів навчального, рівня його знань і умінь, педагог визначає навчальну мету заняття, формує, направляє і коригує весь освітній процес з метою розвитку його особистості. Відповідно мета навчального

заняття при реалізації особистісно-діяльнісного підходу формується з позиції кожного конкретного учня і всього класу в цілому.

Діяльнісний компонент даного підходу дозволяє вивчати педагогічні процеси в логіці цілісного розгляду всіх основних компонентів діяльності: мотивів, цілей, дій, контролю і оцінки дій і результатів. Діяльнісний компонент передбачає засвоєння природничих знань і поняття, оволодіння способами пізнання навколишнього світу в процесі власної активності за рахунок гуманних, рівно партнерських, суб'єкт-суб'єктних відносин.

З позицій гуманізації освіти особистісно-діяльнісний підхід передбачає створення сприятливих умов для повноцінного прояву, розвитку особистісних функцій всіх суб'єктів освітнього процесу [54]. В цілому застосування особистісно-діяльнісного підходу до процесу формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів забезпечить актуалізацію внутрішніх резервів особистості [54].

Розглянемо основні компоненти навчальної діяльності з природознавства.

1. Мотивація, цілепокладання до вивчення природничих понять, явищ і способів пізнання навколишнього світу є джерелом діяльності і виконують функцію спонукання і смислоутворення. Конкретними мотивами вивчення природничої освітньої галузі можуть бути: інтерес, прагнення заохочення, страх покарання за неуспіхи та ін. Центральну роль в процесі навчання природознавству виконує навчально-пізнавальний інтерес. Саме навчально-пізнавальний інтерес забезпечує перебіг повноцінної діяльності навчання природознавству, оскільки орієнтує учня безпосередньо на процес вирішення навчальних завдань. Цілями навчання природничої освітньої галузі можуть бути: виявлення способів вирішення навчальної задачі, аналіз ступеня відповідності умовам завдання застосованого способу, дослідження, аналіз, порівняння, класифікація і т.д. Виникнення цілей, їх виділення, визначення та усвідомлення

називається цілепокладанням. С.Т. Музичук відзначають, що цілепокладання має, принаймні, дві форми:

1) самостійне визначення мети в ході виконання діяльності як один з етапів її здійснення;

2) визначення мети на основі висунутих вимог, завдань [61, с.71].

Цілепокладання першого типу забезпечує прийняття і потім самостійну постановку нових навчальних завдань, в яких основним стає аналіз, вибір відповідного способу дій, контроль і оцінка його застосування. Цілепокладання другого типу забезпечує можливість прийняття особистих завдань, коли головними проміжними завданнями стають розуміння, запам'ятовування, відтворення.

2. Навчальні дії з освоєння природничо-наукових понять, явищ, фактів і способів пізнання навколишнього світу (спостереження, досвід, дослідження, експеримент, моделювання, вимір). Реалізація мотивів і цілей здійснюється в процесі виконання учнем системи навчальних дій, кожній з яких співвідноситься певна мета. Навчальні дії-складові процесу навчання природознавству. Охарактеризувати навчальні дії-значить, описати, що саме і як саме робить учень в напрямку досягнення спільної мети. Навчальні дії можливо розкласти на операції, виконання яких вимагає застосування конкретних способів перетворення навчального матеріалу з природознавства в процесі виконання навчальних завдань. Конкретні навчальні дії різноманітні і їх склад тісно пов'язаний зі змістом навчальних завдань[59, с.44].

Основними методами в реалізації даного компонента для нас є: метод постановки навчальної задачі, метод вирішення навчальної задачі, проблемно-пошуковий, метод гіпотез, метод моделювання, логічні методи, метод взаємо навчання, метод проектів, метод прогнозування, метод рефлексивного порівняння та ін. В результаті реалізації даного компонента в учнів формується

знання, вміння і навички з природничої освітньої галузі, відбувається освоєння способів пізнання навколишнього світу.

3. Контроль за відповідністю процесу і результату навчальних дій з освоєння природничо-наукових понять, явищ, фактів і способів пізнання навколишнього світу меті навчальної дії. Умовою нормального протікання процесу навчання природознавству є наявність контролю за його виконанням. Функція контролю полягає в постійному простежуванні ходу виконання навчальних дій, своєчасному виявленні великих і малих похибок в їх виконанні, а також внесення необхідних коректив в них. Контроль полягає у визначенні відповідності процесу і результату навчальних дій вимогам навчального завдання, він дозволяє зв'язати зміст і результат, забезпечує повноту системи дій [34, с.82].

4. Оцінка способу виконання навчального дії.

Оцінка виконує функцію підведення підсумків виконаної системи дій, і визначення того, правильно чи неправильно вони вчинені; чи відповідає результат кінцевої мети, способу його досягнення; а також функцію визначення перед вирішенням задачі можливості або неможливості її вирішити [6, с.47]. Дія оцінки-то дія, завдяки якій учень оцінює свої можливості діяти, визначає, чи достатньо у нього знань для вирішення нового завдання і яких саме знань не вистачає. Сформована навчальна дія оцінки – це здатність учня точно знати про своє знання або незнання, вміння провести межу між відомим або невідомим, вміння сформулювати запит на відсутні знання, вміння визначити ту систему понять, в якій має сенс розглядати деякий факт.

Аналіз досліджень рефлексивно-аналітичних умінь молодшого школяра показав, що рефлексія і аналіз в навчальній діяльності переходить з інтерпсихічної форми у інтрапсихічну, суб'єктом виконання рефлексії і аналізу є спочатку клас, потім – група учнів, потім – учень.

Результативно-оцінний блок представлено у вигляді стадій виконання рефлексивно-аналітичних умінь молодшими школярами.

Стадія виконання рефлексивно-аналітичних умінь в колективі. Діяльність вчителя звернена до класу. Завдання, навчальні завдання з вивчення навколишнього світу і способів його пізнання, що формують рефлексивно-аналітичні вміння, пропонуються для колективного виконання під керівництвом і управлінням педагога. При організації навчання природознавству на стадії виконання рефлексивно-аналітичних умінь в колективі необхідно використовувати методи навчання: створення проблемних ситуацій, постановки проблемних питань, постановки проблемних завдань, проблемних дослідів та ін. Форма організації навчальної діяльності: колективна [10, с. 27].

Стадія виконання рефлексивно-аналітичних умінь в групі. На відміну від попередньої стадії, дана стадія передбачає, що в класі вже є учні, які володіють основами рефлексивно-аналітичних умінь. Педагог диференціює учнів на групи за рівнем сформованості рефлексивно-аналітичних умінь (групи можуть бути змішаного або однорідного складу). На підставі психологічних досліджень можна стверджувати, що існують процедури «ВИРОЩУВАННЯ» рефлексивно-аналітичних умінь всередині групи спільно працюючих дітей:

1) ігри та завдання, що розвивають дитяче співтовариство, що виявляють різні точки зору на одну і ту ж проблему;

2) вибудовування навчальної групи таким чином, щоб вчити дітей, координувати питання і відповідь, бачити в різних відповідях не помилку, а різні точки зору і домовлятися узгоджувати свої точки зору.

Таким чином, педагог, починаючи взаємодіяти з групою учнів, буде інтелектуальні «розриви» і пропонує способи виходу з цих «розривів», а учні обговорюють і вибирають спосіб виходу з «розриву» в групі. Конструктивний вихід з цих» розривів» можливий через перебудову колишнього способу дії групи;

повернення до старого прирече групу на непродуктивну дію. Слідом за Н. Воронько, ми вважаємо, що той момент, коли група, отримавши завдання, що вимагає перебудови способу дії, зуміє зафіксувати протиріччя понятійного змісту як різницю власних думок і звернутися до вчителя із запитом про засоби координації думок групи і є момент виконання рефлексивно-аналітичних умінь. Дослідження, проведені вітчизняними педагогами і психологами, дозволяють уточнити, що на даній стадії діти здатні виконувати рефлексивно-аналітичні вміння спільно в групі, індивідуально вони ще не можуть виконати всю процедуру зазначених умінь в усі її повноті.

При організації навчання природничої освітньої галузі на стадії виконання рефлексивно-аналітичних умінь в групі, на думку Т. Гілберг, відбувається «нарощування» методів навчання, до вищеназваних додаються методи: формування навчальних гіпотез щодо вирішення навчальних завдань і проблемних ситуацій, ситуації «розривів», диспут, дискусія та ін. Форми організації навчальної діяльності: групова, робота в парах [20, с.152].

Стадія виконання рефлексивно-аналітичних умінь індивідуально. Педагог адресує діяльність учневі. Школяр повинен перенести зразок виконання рефлексивно-аналітичних умінь на свою діяльність.

Методи навчання: аналіз своїх дій і результату зі зразком, класифікація завдань за способом їх вирішення, виявлення причин помилок і способи їх усунення, створення «помічника» для перевірки роботи та ін. Форми організації навчальної діяльності: індивідуальна.

Слід зазначити, що на всіх стадіях виконання рефлексивно-аналітичних умінь молодшими школярами, вчителю на уроках природничої освітньої галузі можна використовувати наступний навчально-методичний супровід [81, с.50]:

- завдання «пастки»;
- складання завдань з «пастками»;

- зіставлення своїх дій і результату зі зразком;
- складання завдання, подібної до даної;
- класифікація завдань за способом їх вирішення;
- складання завдання по малюнку, схемою, кресленням;
- виявлення причин помилок і способи їх усунення;
- створення «помічника» для перевірки роботи;
- складання перевірочних завдань;
- обґрунтована відмова від виконання завдання;
- багатоступінчастий вибір;
- «різнокольорові поправки»;
- «розумні питання»;
- софізм.

Розглянувши процес формування рефлексивно-аналітичних умінь в процесі навчання природничої освітньої галузі, ми вважаємо, що цей процес є:

- цілісним, оскільки кожен його блок знаходиться у взаємозв'язку і взаємодії, як між собою, так і з елементами всередині себе, причому, кожен елемент вступає в утворення цілісності, але не зводиться до неї;
- відкритим, так як кожен елемент процесу взаємодіє із зовнішнім середовищем: дана система, з одного боку, сама відчуває вплив середовища, з іншого-робить на неї вплив, організовуючи її відповідно до мети;
- володіє ієрархічністю, оскільки кожен рівень процесу може розглядатися як окрема система, будучи одночасно елементом системи більш високого порядку;
- має лінійно-концентричний характер, що виражається в забезпеченні оперативного зворотного зв'язку та коригує недоліки отриманого результату.

Отже, природнича освітня галузь має широкі дидактичні можливості щодо формування рефлексивно-аналітичних умінь як по лінії змісту так і основними методами пізнання навколишньої дійсності.

Висновки до першого розділу

У першому розділі даного дослідження на основі теоретичного аналізу літератури ми охарактеризували рефлексивно-аналітичні вміння молодших школярів різних позицій.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури по темі дослідження показує, що вивчення рефлексії та аналізу, а також рефлексивно-аналітичних умінь є теоретично і практично значущою науковою проблемою, так як рефлексія і аналіз визначаються як важливі особливості людського мислення і свідомості, без яких неможливо його нормальне функціонування. Представлені в науковій літературі підходи до визначення понять «рефлексія» і «аналіз» були розподілені нами за трьома основними рівнями – філософський, психологічний і педагогічний.

На філософському рівні рефлексія і аналіз – методологічні принципи наукового і філософського мислення, звернення мислення на себе, до своїх витоків, передумов, форм. У психології рефлексія-пояснювальний принцип організації психіки людини і його самосвідомості, аналіз – основна операція процесу мислення. На педагогічному рівні рефлексія і аналіз проявляються в управлінській діяльності, в діяльності вчителя, в навчальній діяльності.

Рефлексивно-аналітичні вміння молодших школярів ми розглядаємо як вміння осмислювати і виділяти свої навчальні дії в особливий предмет, розглядати їх підстави і обґрунтовано вибирати адекватний спосіб дії. До рефлексивно-аналітичним умінь ми віднесли: вміння усвідомлювати і виявляти знання про своє незнання, відрізнити відоме від невідомого; вміння виділяти в невизначеній ситуації знання і вміння, яких не вистачає для успішної дії; вміння розглядати і оцінювати власні думки і «дії з боку»; вміння аналізувати думки і дії інших, звертаючись до підстав їх дій. Рефлексивно-аналітичні вміння

ми розглядаємо як систему взаємопов'язаних дій і вважаємо, що їх можна віднести до навчально-інтелектуальних умінь.

Ми встановили, що для повноцінного розвитку учнів у навчальній діяльності та для забезпечення якості засвоєння вивченого на уроці необхідно розвивати рефлексивно-аналітичні вміння, які різноманітні за своїм змістом.

В ході вивчення теоретичних джерел переконалися в тому, що в освітньому процесі необхідно забезпечити єдність розвитку пізнавальної і чуттєво пережитої рефлексії. Ми з'ясували, що розвиток рефлексії вимагає дотримання послідовності і систематичності на навчальних заняттях, так як рефлексивні вміння і надалі будуть основою (базою) для включення учнів в рефлексивне управління своєю діяльністю, що забезпечує саморегуляцію учнів у процесі пізнання.

Описано, що молодший шкільний вік є сензитивним щодо формування рефлексивно-аналітичних умінь в учнів в процесі вивчення природничої освітньої галузі.

З'ясовано дидактичні можливості природничої освітньої галузі одо формування у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь як по лінії змісту та і за різними видами діяльності, в тому числі і рефлексивної.

РОЗДІЛ 2.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

2.1 Дослідження стану сформованості рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в сучасній початковій школі

На констатувальному етапі дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Організувати діагностику рефлексивно-аналітичних умінь учнів 4-го класу початкової школи.
2. Визначити показники і встановити рівні сформованості рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів.

Експериментальною базою дослідження було обрано учнів 4-тих класів, оскільки вважаємо, що ознаку відносної «сформованості» можна застосувати саме для учнів 4-го класу, оскільки процес формування рефлексивно-аналітичних умінь не можна вважати до кінця сформованим по завершенні початкової школи. Але відносно інших, молодших класів початкової школи, рівень сформованості цих умінь саме у четвертокласників найоптимальніше визначити. В констатувальному експерименті взяли участь учні 4-х класів, Сторожинського опорного ліцею, Дністрянського ліцею та ЗЗСЦ Сокирянської селищної ради. Кількість респондентів – 74 учня.

Для вирішення першої дослідницької задачі ми використовували комплексну діагностику, за допомогою якої в учнів визначали рівень сформованості рефлексивно-аналітичних умінь: кооперативних, комунікативних, особистісних та інтелектуальних.

Для визначення рівня сформованості навчальної рефлексії у молодших школярів були відібрані діагностичні методики у відповідності з змістом критеріїв [46;67; 80].

Для проведення дослідження були застосовані методи фронтального письмового опитування та анкетування. Вони дозволяють учневі зосередитися, змінювати для себе порядок виконання завдань, не відчувати тиску авторитету вчителя, давати чесні відповіді, не замислюючись про їх наслідки.

Методика виявлення характеру атрибуції успіху / неуспіху («Сходинки»). Учням пропонується відповісти на питання опитувальника, які дозволяють виявити рівень співвіднесеності учня згідно з критеріями: власні зусилля, здібності, везіння і об'єктивна складність завдання [46, с.36].

По закінченню опитування дослідник отримує можливість провести співвідношення балів і отримати уявлення про переважний тип казуальної атрибуції (везіння, здібності і об'єктивна складність, заходи).

Методика рефлексивної самооцінки навчальної діяльності «Хороший учень», «Рукавички». В рамках даної методики учні відповідають на запропоновані питання у вільній формі, за відповідями на які можна оцінити рівень адекватного розуміння характеристик, до яких потрібно прагнути для успішного здійснення навчальної діяльності, і виявити самооцінку в навчальній діяльності.

Методика «Я – учитель» (модифікована Г. А. Цукерман). При проведенні даної методики учні представляють себе в ролі вчителя і покликані провести перевірку виконаної роботи і пояснити свій вибір згідно правильності виконання завдань [80, с.7].

Ця ж методика дозволяє їм оцінити свій обсяг знань до кінця навчального року.

В ході з'ясування рівнів сформованості рефлексивно-аналітичних умінь ми використовували в якості показників ті, які були сформульовані С. Мартиненко на основі змісту методики їх вивчення [46, с.38]:

1. Самовизначення в робочій ситуації.
2. Вміння утримувати колективну задачу.
3. Уміння приймати відповідальність за те, що відбувається в групі.
4. Вміння здійснювати покрокову організацію діяльності.
5. Вміння співвідносити результати з метою діяльності.

Для з'ясування сформованості комунікативних рефлексивно-аналітичних умінь ми орієнтувалися на наступні показники:

1. Розуміння причин дій іншого.
2. Уміння враховувати дії інших в своїх поведінкові стратегії.

Для перевірки особистісних умінь рефлексії ми користувалися наступними показниками:

1. Вміння визначати та аналізувати причини своєї поведінки.
2. Оцінка власної позиції.

Для визначення рівнів розвитку інтелектуальної рефлексії були використані показники:

1. Визначення підстави діяльності.
2. Уміння прогнозувати подальший хід дій.

Для встановлення рівнів сформованості рефлексивно-аналітичних умінь учнів ми користувалися критеріями, розробленими О.В. Савицька на основі перерахованих вище показників [67, с.423]:

Високий рівень-учень активно проявляється в діяльності, може активно пропонувати і реалізовувати свої способи діяльності; здатний прогнозувати результати колективної роботи, самостійно визначатися в ситуації і співвідносити результати з метою діяльності; може безоціночно представляти

ситуацію в цілому, окремих її учасників і себе; може прогнозувати свої дії і дії інших учасників колективу; набирає 55-75 балів за результатами дослідження.

Середній рівень – учень відчуває незначні труднощі по одному або двом з параметрів, визначених для кожного виду рефлексивних умінь; допускається варіант відсутності яскравого прояву одного з параметрів; набирає 35-54 бали за результатами дослідження.

Низький рівень – учень відчуває труднощі в більшості параметрів, визначених для кожного виду рефлексії; той чи інший навик виявляється не сформованим або сформованим частково. Даний рівень свідчить про складнощі діяльнісного прояву і недооцінці себе і своїх можливостей; за результатами досліджень набирає 27 і менше балів.

Розглянемо докладніше результати вихідної діагностики, отримані із застосуванням зазначених методик.

За критерієм «атрибуція» розуміння «здатності до об'єктивних складнощів» «докладених зусиль у навчальній діяльності» були отримано дані, результати яких представлені на Рисунку 2.1.

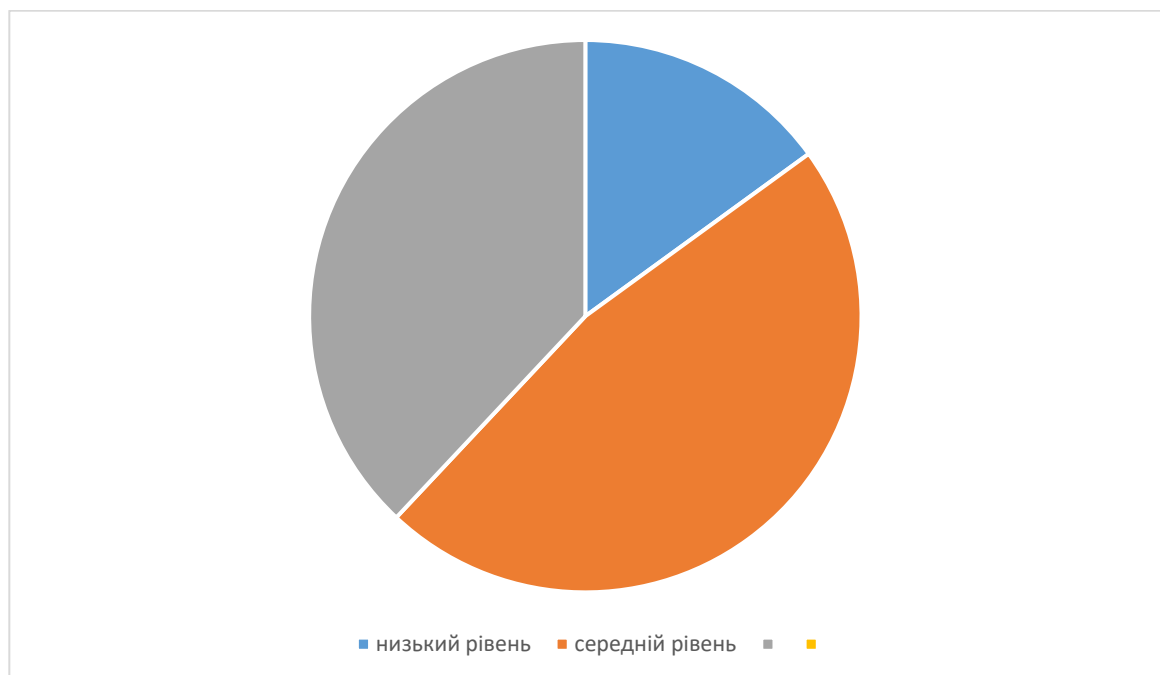


Рис. 2.1. Результати вихідної діагностики за визначеним критерієм

Аналіз відповідей дітей показав, що 15% молодших школярів звинувачують погане розуміння пояснень вчителя і відсутність везіння з причин проблем в рамках навчального процесу. Об'єктивна легкість завдань приводить їх до гідного результату. Ці показники діагностики по критерієм «атрибуція» розуміння «здатності до об'єктивних складнощів» «докладених зусиль у навчальній діяльності» обумовлюють прояв низького рівня.

47% учнів показали середній рівень сформованості навчальної рефлексії за цим критерієм. Складність завдань і нестача часу на їх виконання – причина неуспіху в навчальній діяльності. Учні усвідомлюють, що власні зусилля і здібності забезпечать успіхи у навчанні.

За критерієм «вміння виявляти знання про своє незнання, відрізнити відоме від невідомого» були отримані дані, результат яких представлені на малюнку 2.2.

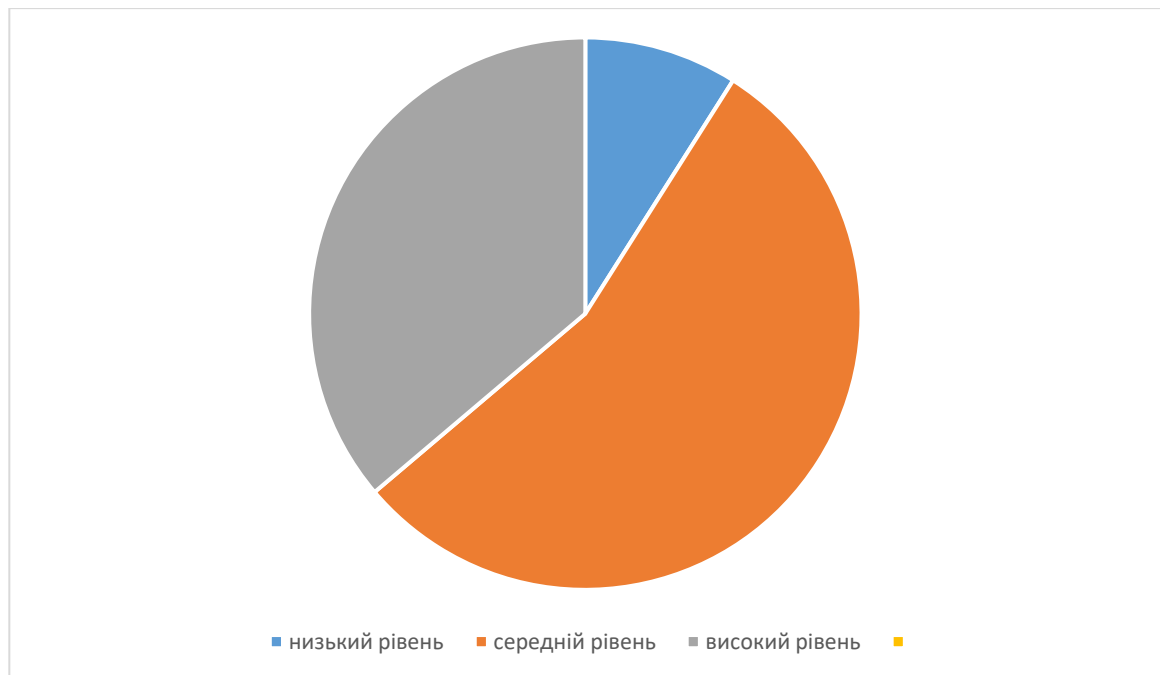


Рис. 2.2. Результати вихідної діагностики за критерієм «Вміння давати об'єктивну оцінку чужій роботі»

Високий рівень має 38% учнів. Молодші школярі невдачі в навчальному процесі пов'язують з поганою підготовкою до роботи, недостатньо докладеними

зусиллями, і точно розуміють, що залежність їх успіху полягає в якісній, посиленій підготовці.

Аналіз робіт дозволяє виділити 17% з високим рівнем сформованості критерію «вміння давати об'єктивну оцінку чужій роботі». Молодші школярі змогли оцінити роботу інших і пояснити вибір способів перевірки виконаних природничих завдань.

Група учнів із середнім рівнем склала 50%, вони категорично оцінюють роботу іншого учня, знаходячи всі допущені помилки, але відчувають труднощі при виявленні причин їх виникнення.

Решта школярів 33% показали низький рівень розвитку даного вміння. Якщо вони і знаходять помилку, то діють виключно на інтуїтивному рівні, а частіше і зовсім не помічають недоліків в роботі, яку перевіряють.

За критерієм «вміння виявляти знання про своє незнання, відрізнити відоме від невідомого» були отримані дані, результат яких представлені на рисунку 2.3.

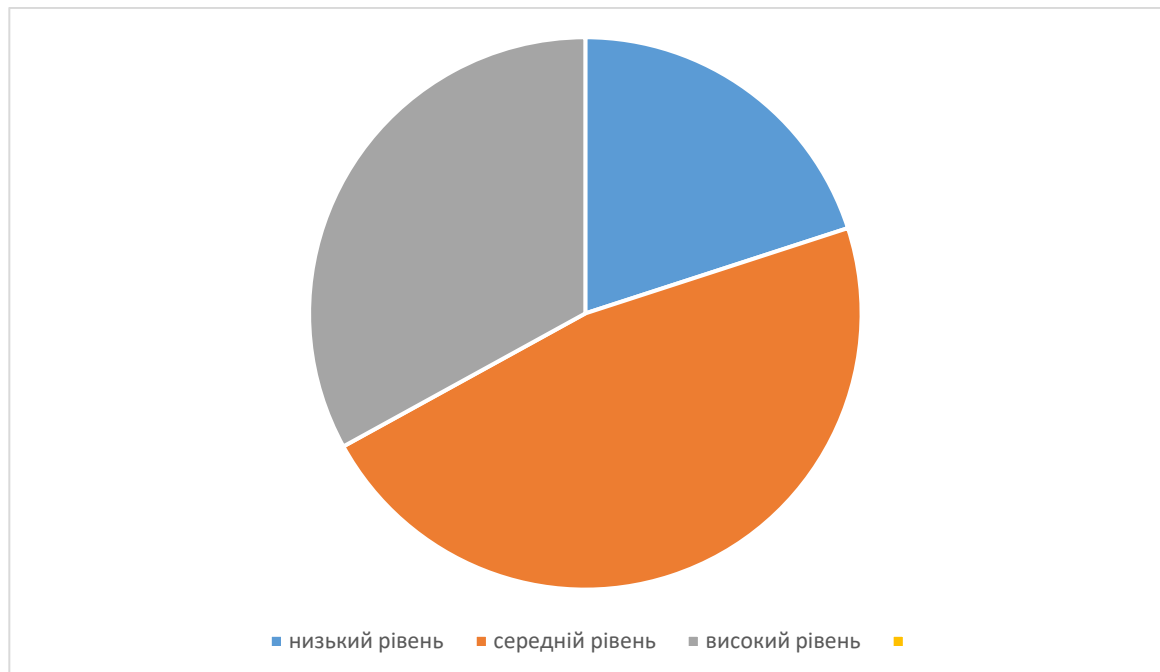


Рис. 2.3. Результат вихідної діагностики за критерієм «Вміння виявляти знання про своє незнання, відрізнити відоме від невідомого»

У 33% респондентів діагностовано високий рівень рефлексивної позиція. Молодші школярі виділили слабкі сторони своїх знань і визначили спектр тем для повторення; змогли визначити правильність способу перевірки виконаних завдань.

47% учнів із середнім рівнем лише частково можуть самостійно згадати пройдені теми, отже, вони відчують труднощі і в розмежуванні труднощів при вирішенні навчальної задачі і правил виконання роботи.

Низький рівень сформованості критерію діагностовано у 20% учнів. Ці учні не змогли класифікувати знання засвоєні і не пройдені в рамках програми, а також виконували завдання помилково, не відчуючи потреби дізнатися правильність виконання навчального завдання і виділити теми, з якими ще не знайомі.

Узагальнивши дані, отримані за кожним із заявлених критеріїв, можна виявити загальний рівень сформованості рефлексивно-аналітичних умінь учнів 4 класу. Результати представлені на рисунку 2.4

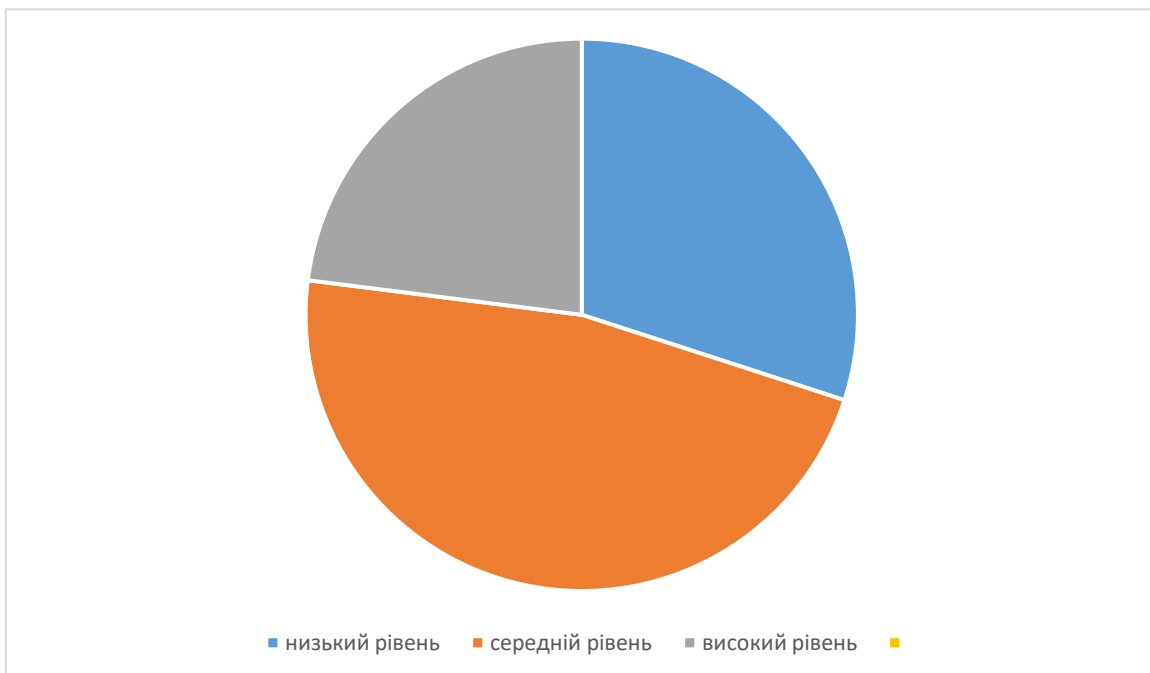


Рис. 2.4. Узагальнені результати діагностики за визначенням рівня сформованості рефлексивно-аналітичних умінь в учнів четвертого класу

За результатами педагогічної діагностики можна зробити висновок, що для учнів досліджуваного класу характерний середній рівень сформованості рефлексивно-аналітичних умінь 47%. При виконанні завдань у таких учнів переважає орієнтація на атрибуцію «здатності» і «об'єктивна складність». Таким чином, в причинах неуспіху в навчальній діяльності посилюються на складність завдання або брак часу на його виконання, а великий обсяг власних зусиль приводять цих учнів до успіхів. Таким учням буває не завжди легко дати багатоаспектну характеристику природничому поняттю, явищу, процесу, виявити свої точки зростання, але вони можуть оцінити шляхи досягнення високих успіхів. Не завжди вдається оцінити роботу іншого учня, але вони досить часто і цілком об'єктивно можуть оцінити рівень своїх знань.

За результатами обробки діагностичних даних 23% учнів з високим рівнем сформованості рефлексивно-аналітичних умінь відрізняються умінням оцінювати, як свою навчальну діяльність, так і навчальну діяльність інших учнів, давати об'єктивну характеристику своїх можливостей, розмежовувати отримані знання від ще не засвоєних, визначати для себе шляхи саморозвитку. Причиною своїх невдач такі учні вважають недостатність докладених зусиль і демонструють прагнення до подальшого вдосконалення своєї навчальної роботи.

В результаті педагогічної діагностики можна констатувати, що 30% четвертокласників демонструють низький рівень рефлексивних умінь. Цим учням складно дається оцінка як власних результатів, визначення причин невдач, і, отже, вони не бачать шляхів досягнення подальших успіхів. Вони не можуть вказати в невизначеній ситуації, яких знань і умінь їм не вистачає для успішної дії. В отриманні поганих результатів виконання навчального завдання вони звинувачують складні завдання, а в позитивних оцінках посилюються на везіння.

В цілому рівень сформованості рефлексивно-аналітичних умінь учнів досліджуваного класу відповідає нормальному розподілу, при цьому важливо

підкреслити, що згідно з дослідженнями І.А. Шовтюк [77] формування рефлексивно-аналітичних умінь учнів не зупиняється в молодшому шкільному віці, а вимагає спеціальних заходів для розвитку, до яких ми відносимо цілеспрямовано розроблену технологію розвитку навчальної рефлексії молодших школярів.

2.2 Характеристика педагогічних умов формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі

Теоретичний аналіз і практичний досвід свідчить про те, що процес формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі може проходити успішно при певних педагогічних умовах. Дефініція «умова» в найбільш загальній формі визначається як наявність обставин, що сприяють досягненню поставлених цілей, або навпаки, гальмують їх досягнення. О.Зірка розуміє педагогічні умови як змістовну характеристику компонентів, що конструюють систему навчання: конкретних цілей, змісту, організаційних методів і засобів [32, с.14]. В.П. Кутішенко трактує педагогічні умови як обставини, пов'язані з педагогічною діяльністю, які визначають що-небудь в тому чи іншому процесі [41,с.42]. С.Д. Максименко педагогічні умови – є теоретичні та практичні орієнтири, установки, способи організації освітнього процесу [46,с. 34].

Для нашого дослідження основоположним є підхід О.О Андрущенко, який дає наступне визначення даного поняття: «педагогічні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і

застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певної мети» [2]. Беручи до уваги особливості формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання природничої освітньої галузі, ми визначаємо наступні педагогічні умови:

- 1) побудова навчання природничої освітньої галузі як процесу вирішення навчальних завдань з природознавства;
- 2) поетапне формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі навчання природничої освітньої галузі;
- 3) Організація інтерактивного навчання на уроках природничої освітньої галузі.

2.2.1. Побудова навчання природничої освітньої галузі як процесу вирішення навчальних завдань з природознавства

Перша педагогічна умова – побудова навчання як процесу вирішення навчальних завдань з природничої освітньої галузі. Побудова навчання природничої освітньої галузі – це процес створення системи освіти з природознавства, яка сприяє ефективному вирішенню навчальних завдань у цій галузі. У нашому дослідженні ми спираємося на визначення поняття «навчальна задача», дане О. Столяренко: «навчальна задача - задача, при вирішенні якої школяр шукає і знаходить загальний спосіб (принцип) дії до багатьох індивідуальних завдань певного класу» [70, с. 84].

Природничо-наукове знання являє собою сукупність фактів, теорій, що пояснюють факти, і наукових методів, що дозволяють отримувати факти, будувати пояснювальні моделі, висувати гіпотези, перевіряти їх відповідність досліджуваним об'єктам і явищам. Процес вирішення навчальних завдань

передбачає становлення здатності дитини шукати і по можливості знаходити відповіді на поставлені ним або іншими людьми питання про природу, свідомо використовуючи для цього різні способи отримання відповідей. Це означає, що від дитини не потрібно знання абсолютно конкретної сукупності явищ, фактів і теорій (тобто навички відтворення їх з пам'яті і точного словесного відтворення), але передбачається, що вона може розумно поставитися до будь-якого питання про природу і зуміти знайти відповідь у відповідному джерелі, вміти спланувати і здійснити самостійне спостереження, добути нове знання, висунувши власне припущення і перевірити його в умовах експерименту.

Навчальна задача, з вирішення якої починає розгортатися повноцінна діяльність з вивчення природознавства, вимагає, щоб школярі:

- проводили аналіз її змісту з метою виявлення в них деякого загального відношення, що має зв'язок з різними його проявами (побудова змістовної абстракції і змістовного узагальнення);
- виводили на основі цієї абстракції та узагальнення деякі особисті відносини з навколишньою дійсністю;
- оволоділи в цьому аналітико-синтетичному процесі загальним способом вивчення об'єкта [14, с.3].

Побудова навчальних завдань можлива практично на будь-якому матеріалі з області «навколишній світ». Матеріал підбирається так, щоб: на перших етапах учні мали б справу з чуттєво сприйманим матеріалом; у школярів склалася картина світу, максимально близька до сучасної наукової картини світу. Навчальна задача вирішується за допомогою реалізації системи навчальних дій через виділені операції.

Побудова процесу навчання природничої освітньої галузі як процесу вирішення навчальних завдань відбувається наступним чином. На уроках «Я досліджую світ» (природнича освітня галузь) при вивченні будь-якої теми, нова

тема пропонується школярам як навчальне завдання [20, с.62]. Проблема, яку належить вивчити, представлена у вигляді навчальної задачі, за зовнішніми ознаками близька до попередньої навчальної задачі, але її змістовний компонент не дозволяє вирішити її відомим способом. Таким чином, виникає певний «розрив» між тим, що школярі знають, і чого вони ще не знають. Спочатку учням пропонується індивідуально спробувати вирішити нову задачу, а далі на розсуд вони самі можуть об'єднуватися в пари, групи для обговорення або зіставлення своїх способів вирішення. Діти повинні переконатися в тому, що спосіб роботи, який приводив їх до успіху, перестає працювати в новій ситуації [10, с.27].

Далі на уроці відбувається фіксація місця «розриву» в графічно знаковій формі. Обговорюючи способи вирішення завдання, учні разом з учителем намагаються зафіксувати проблему у вигляді малюнка, схеми, знака і т.п. цей етап є центральним в уроці. Саме на даному етапі учні повинні випробувати «дефіцит» своїх знань для того, щоб самі разом з учителем сформулювати чого їм не вистачає, тобто сформулювати навчальну задачу, яку належить вирішити на уроці. Фіксація проблеми відбувається в два етапи: спочатку в результаті загальної дискусії виявлений «розрив» проговорюється словесно окремими учнями класу, а потім їм пропонується в малих групах подумати, як виявлену проблему можна зафіксувати на папері. Йде обговорення способів фіксації проблеми і вибирається варіант, що влаштовує клас.

Наступний етап-формулювання навчального завдання. Після фіксації проблеми школярі разом з учителем повинні повернутися до словесного формулювання проблеми, вже у вигляді конкретного завдання, яке їм належить вирішити. Учні самі ставлять навчальну задачу, піддаючи аналізу навчальний матеріал, і самі визначають цілі своєї діяльності на уроці. Після висловлювання дітей з опорою на схему, що фіксує зміст проблеми, необхідно, щоб сам учитель

сформулював з урахуванням пропозицій учнів і або записав її формулювання, або запропонував прочитати це в підручнику.

Далі йде етап вирішення навчальної задачі, на якому учні шукають способи вирішення поставленої природничо-наукової задачі, пропонують свої варіанти вирішення, формулюють гіпотези. Під час вирішення навчального завдання під керівництвом вчителя йде дискусійне обговорення всіх варіантів вирішення. Після обговорення вибирається правильний варіант вирішення навчальної задачі, відповідний її умовам. На цьому етапі здійснюється перевірка правильності вирішення навчальної задачі. Перевірка правильності рішення навчальної задачі проводиться методом експерименту. Результатом етапу є знаходження способу вирішення поставленого природничого завдання. Етап закінчується рефлексією, в результаті якої діти формулюють зроблене «відкриття» [78, с.118].

Етап вирішення індивідуальних завдань. На даному етапі основними цілями вчителя і учнів є практичне оволодіння вже встановленим узагальненим способом дій або поняттям, що дозволяє вирішувати конкретно-практичні завдання. Відбувається конкретизація «відкритого» способу або поняття. На уроці йде вироблення по використанню знайденого дітьми на попередньому етапі способу або поняття для вирішення конкретно-індивідуальних завдань. Учитель разом з дітьми вирішує певне коло завдань, які повинні допомогти кожній дитині освоїти поки ще новий для нього спосіб дії або поняття. На основі знайдених і усвідомлених самими дітьми загальних принципів, що лежать в основі дії, виробляється навик по застосуванню способу. Засвоєнню і закріпленню навички сприяє також постійний поопераційний контроль, який супроводжує рішення кожної конкретної задачі. Для формування стійкого довготривалого досвіду має значення аналіз закономірностей, що призводять до правильного рішення, аналіз кожної з них «з усіх боків». Таким чином, відбувається застосування відкритого

способу вирішення навчальної задачі. По завершенні етапу проводиться рефлексія по застосуванню відкритого способу дії.

Т. М. Байбара зазначає, що побудова процесу навчання природничої освітньої галузі як процесу вирішення навчальних завдань передбачає проведення наступних типів уроків: урок постановки навчальної задачі і її рішення, урок рішення індивідуальних завдань, урок конкретизації «відкритого» способу або поняття, урок застосування «відкритого» способу або поняття [7, с.82].

При такій побудові вивчення змісту природничо-наукової освіти у молодшого школяра формується відносно широка орієнтація на основні, фундаментальні відносини і зв'язки, що існують в області природничої освітньої галузі.

Аналіз організації процесу навчання природознавству як процесу вирішення навчальних завдань дозволяє охарактеризувати його особливості, що складаються [39, с.62]:

1) в орієнтації не тільки на ознайомлення учнів з окремими фактами природничо-наукового знання, а й на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що забезпечують системність природничо-наукових знань дітей;

2) у виділенні і поясненні школярами одиничних фактів на основі їх відповідності загальним положенням, що сприяє формуванню знань теоретичного характеру;

3) у розвитку вміння дітей застосовувати відомі знання до засвоєння нових, а також вирішувати нові завдання на основі відомих законів і правил, тобто в розвитку способів розумової діяльності учнів.

Побудова навчання природничої освітньої галузі може стати важливою умовою формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів [37]. Ось кілька ключових аспектів, які можуть сприяти цьому процесу:

1. Використання проблемно-орієнтованих завдань. При побудові навчальної програми в природничих науках важливо включати проблемно-орієнтовані завдання, які стимулюють дітей аналізувати природні явища та розв'язувати проблеми. Ці завдання можуть бути зорієнтовані на реальні ситуації і вимагати від учнів розмірковувати, досліджувати і робити висновки.
2. Розвиток наукового мислення. Для формування рефлексивно-аналітичних умінь важливо розвивати у дітей наукове мислення. Це може включати в себе навчання умінню спостерігати, порівнювати, класифікувати, робити висновки та робити припущення на основі об'єктивних даних.
3. Використання інтерактивних методів. Важливо залучати дітей до активного вивчення матеріалу, використовуючи інтерактивні методи, такі як дослідження, лабораторні роботи та практичні експерименти. Це допомагає дітям не лише читати про природні явища, а й самостійно їх вивчати.
4. Формування навичок аналізу та висновків. Учні повинні навчатися аналізувати зібрані дані, робити логічні висновки та ділитися ними з іншими. Це може бути досягнуто через обговорення результатів досліджень, складання звітів та презентацій.
5. Розвиток навичок саморефлексії. Учні мають навчатися рефлексії над своїми діями та робити висновки зі своїх навчальних дослідів. Важливо створити умови для обговорення та аналізу навчальних успіхів та невдач.
6. Впровадження мультимедійних ресурсів. Використання сучасних технологій та мультимедійних ресурсів може сприяти кращому розумінню природничих явищ і робити навчання більш захопливим для молодших школярів.

Зважаючи на інтеграцію освітніх галузей у навчальний процес, можна побудувати ефективну систему вивчення природничої освітньої галузі з метою формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів [20, с.115]. Давайте продовжимо розглядати кілька ідей і рекомендацій:

Проектна робота. Включення проектів у навчальний процес може допомогти учням розвивати аналітичні та дослідницькі навички. Учні можуть вибирати теми, які їх цікавлять, та працювати над ними, досліджуючи певні аспекти природничих явищ. Проектна робота сприяє самостійності та розвитку креативності [35, с.91].

Позаурочні активності. Організація позаурочних активностей, таких як екскурсії, пошукові ігри, наукові клуби тощо, може поглибити інтерес учнів до природничих наук і допомогти їм розвивати рефлексивно-аналітичні навички за межами класної кімнати.

Застосування методів розв'язання проблем. Навчання учнів методам аналізу проблем та пошуку рішень може сприяти розвитку критичного та аналітичного мислення. Учні можуть вивчати різні методи аналізу ситуацій та приймати обґрунтовані рішення.

Формування навичок підтримки своїх висновків. Учні повинні навчатися аргументувати свої висновки та думки. Важливо навчати їх виражати свої думки усно та письмово, користуючись науковими аргументами та доказами.

Сприяння взаємодії і обміну досвідом. Спільна робота в групах та обмін досвідом може сприяти розвитку рефлексивних умінь. Учні можуть обговорювати свої відкриття, порівнювати результати та вчитися від один одного.

Залучення доцільних технологій. Використання інтерактивних навчальних платформ, відеоуроків та симуляцій може підтримати формування рефлексивно-аналітичних умінь учнів, роблячи навчання більш доступним та цікавим.

Усі ці підходи мають спільну мету – створити навчальну ситуацію, де учні розвивають критичне мислення, навички аналізу та рефлексії. Побудова навчання природничої освітньої галузі як умова формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів вимагає терпіння, планування та застосування різноманітних методів, але це допоможе учням краще розуміти природничі явища та розвивати навички, які їм знадобляться в житті.

Для побудови навчання природничої освіти і формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів можна використовувати конкретні прилади та методи:

1. Мікроскоп: Використання мікроскопа дозволяє учням досліджувати мікроскопічні об'єкти, такі як клітини та мікроорганізми. Це розвиває навички спостереження, допомагає вивчати біологічні процеси та формує аналітичне мислення.
2. Термометр: Використання термометра дозволяє учням вивчати тепло та температуру. Вони можуть вимірювати температуру в різних середовищах та спостерігати за змінами влітку та взимку. Цей прилад допомагає розвивати навички аналізу теплових явищ.
3. Барометр: Барометр вимірює тиск атмосфери. Учні можуть вивчати, як зміни в атмосферному тиску впливають на погоду та погодні явища. Цей прилад розвиває навички аналізу та розуміння природничих процесів.
4. Геологічний молоток: Геологічний молоток дозволяє учням вивчати геологічні формації та мінерали. Вони можуть збирати та досліджувати зразки порід, що сприяє розвитку навичок аналізу геологічних процесів.
5. Дендрометр: Дендрометр дозволяє вимірювати діаметр дерев та деревини. Учні можуть вивчати ріст дерев, встановлювати розміри дерев та визначати їхню вагу. Цей прилад допомагає розвивати навички аналізу біологічних систем.

6. Експериментальні набори: Використання експериментальних наборів, які містять комплекти для проведення хімічних, фізичних або біологічних експериментів, дозволяє учням самостійно проводити дослідження та розвивати навички аналізу результатів.
7. Використання інтерактивних віртуальних лабораторій: Віртуальні лабораторії на комп'ютерах або планшетах дозволяють учням проводити експерименти та дослідження в інтерактивному середовищі. Вони можуть спостерігати за процесами та аналізувати результати [24, с.19-21].

Застосування таких приладів і методів сприяє активному навчанню, розвитку аналітичних навичок та створює сприятливі умови для формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів.

Таким чином, побудова навчання природничої освітньої галузі, спрямована на розвиток рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів, вимагає комплексного підходу, співпраці вчителів та батьків, а також застосування інноваційних методів навчання. Вона допоможе молодшим школярам розвивати критичне мислення, аналізувати інформацію та долати складні завдання в галузі природничих наук. Головною метою є створення навчального середовища, яке сприяє розвитку наукового мислення та підготовці молодого покоління до розв'язання природничих завдань у майбутньому.

2.2.2. Поетапне формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі

Розглянемо наступну педагогічну умову – **поетапне формування рефлексивно-аналітичних умінь**. У наукових дослідженнях доведено, що педагогічним інструментом формування індивідуальної дії може бути теорія

поетапного формування розумових дій. Її основне положення полягає в тому, що психічна діяльність є результат перенесення зовнішніх матеріальних дій у внутрішні, а потім - в план свідомості. Процес такого перенесення відбувається через ряд етапів, на кожному з яких відбуваються перетворення дії. На думку Г. Костюка «засвоїти дію – значить не просто згадати, як воно було показано, а зуміти повторити його з новим матеріалом і заново отримати з цього матеріалу вказаний продукт» [38, с.138].

Відповідно до теорії, першим етапом є мотиваційний етап. Один із способів створення навчальної мотивації на уроці вивчення природничої освітньої галузі – постановка навчальної задачі. Поставлена навчальна задача викликає у молодших школярів бажання знайти її рішення. Пізнавальна мотивація – ефективний шлях спонукати людину до усвідомленого вчення.

На другому етапі учням задається схема орієнтовної основи дії. Орієнтовна основа дії – це та система умов, на яку реально спирається людина при виконанні дії.

Г. Костюк виділяє дев'ять типів орієнтовної основи дії [40, с.21], найбільш значущі для нас з них – три. Перший тип характеризується неповним складом орієнтовної основи, орієнтири представлені в індивідуальному вигляді і виділяються самими суб'єктом шляхом випадкових проб. Процес формування дії на такій основі йде дуже повільно, з великою кількістю помилок. Сформована дія виявляється чутливою до найменших змін умов виконання. Другий тип орієнтовної основи дії характеризується наявністю всіх умов, необхідних для правильного виконання дії. Але ці умови даються суб'єкту готовими і у вигляді, придатному для орієнтування лише в даному випадку. Формування дії при такій орієнтовній основі йде швидко і безпомилково. Сформована дія більш стійка, ніж при першому типі орієнтування. Однак сфера перенесення дії обмежена схожістю конкретних умов її виконання. Орієнтовна основа третього типу має повний

склад, орієнтири представлені в загальному вигляді, характерному для цілого класу явищ. У кожному конкретному випадку орієнтовна основа дії складається суб'єктом самостійно за допомогою загального методу, який дається. Дії, що формується на орієнтовній основі третього типу, притаманне не тільки швидкість і безпомилковість процесу формування, але і велика стійкість, широта перенесення.

Переваги третього типу орієнтування полягають у тому, що він позбавляє учня від необхідності вивчати кожне індивідуальне явище даної області: замість безлічі готових окремих фактів з конкретними методами їх аналізу дається єдиний метод. Надалі учень за допомогою цього методу може самостійно конструювати конкретне явище даної системи. В.О. Моляко показав, що третій тип орієнтовної основи – це орієнтування на сутність, це шлях до формування природничо мислення. «Пізнати сутність-значить, знайти загальне як основу, як єдине джерело деякого різноманіття явищ, а потім показати, як це загальне визначає виникнення і взаємозв'язок явищ, тобто існування конкретності» [31, с.134].

У процесі формування у молодшого школяра система умов, на які повинен орієнтуватися учень, фіксує загальний, істотну для цілого класу явищ, ознаку. В якості такої основи може служити схема рішення навчального природничо завдання в узагальненому вигляді. У процесі спільного аналізу вчителем і учнями встановлюються основні компоненти дій і операційний склад.

Третій етап – етап виконання дії в матеріальній або матеріалізованій формі. При матеріалізованій формі об'єктом дії служить не сам предмет, а його заступник, тобто модель. На даному етапі школярі виконують дії та операції з вирішення навчального завдання під керівництвом вчителя, при цьому використовують різні об'єкти дійсності і їх моделі. В результаті поетапного

вирішення навчальної задачі відбувається оволодіння способом вирішення як узагальненим способом діяльності.

На четвертому етапі здійснюється конкретизація засвоєного способу в ході вирішення різних завдань, що відносяться до зазначеного класу. В процесі виконання учні промовляють вголос кожен операцію дії і одночасно записують отриманий результат. На цьому етапі дія формується у зовнішньо мовленнєвому плані. Робота на зазначеному етапі полягає в тому, щоб надати мовленню нову функцію. На попередніх етапах завданням учня було розібратися не в словах, а в явищах, розібратися в них і оволодіти ними. Тепер мова стає самостійним носієм всього процесу: і завдання, і дії. Не тільки сама дія, але і його відображення в свідомості, встановлені мовні формули дії вперше стають прямим об'єктом свідомості учня. Мовна дія будується як відображення матеріальної дії. Для цього останнє знову розгортається і крок за кроком переноситься в мовний план. Мовна форма дії полягає в тому, щоб навчити виконувати дію в плані мови як об'єктивної дійсності свідомості. Перевага мовленнєвої дії полягає в тому, що воно з необхідністю створює для дії новий предмет – абстракції [34, с.62].

Формування абстракції відбувається в міру узагальнення дії (що проводиться вже на матеріальному рівні). Узагальнення означає, що з конкретного змісту предметів виділяються риси і властивості, які істотні для дії. Коли дія переноситься в мовленнєвий план, ці властивості закріплюються за окремими словами, перетворюються в значення слів, відриваються від конкретних речей і таким шляхом стають абстрактними.

Таким чином, перенесення дії в мовленнєвий план означає не тільки вираження дії в мові, але, перш за все, виконання предметної дії – не тільки повідомлення про дію, але дія в новій мовленнєвій формі. Мовлення – є форма предметної дії [51, с.38].

На наступному етапі (етап виконання дії в плані мовлення «про себе») при виконанні дії школярі промовляють кожну операцію «про себе», тобто використовують внутрішнє мовлення. На цих етапах контролюється правильність виконання кожної операції і результат дії.

На заключному етапі (виконання дії в плані внутрішнього мовлення, або в розумі) учні самостійно виконують і контролюють хід вирішення завдання. На цьому етапі завершується становлення розумового дії. Розумова форма дії є заключною на шляху перетворення дії з зовнішнього у внутрішнє. Якщо раніше учень виконував дію як практичне, перетворюючи зовнішні предмети, то тепер виконує її в розумі, оперуючи образами природничо-наукових предметів або явищ. Досліджувані предмети курсу «Я досліджую світ» (природнича освітня галузь) можуть представлятися в наочній формі або у вигляді понять. Перехід в розумову форму відбувається через використання спочатку зовнішнього мовлення «про себе»: учень промовляє всі операції, але вже беззвучно, «про себе». Поступово промовляння стає непотрібним, дія вже виконується за допомогою внутрішнього мовлення. У цьому випадку можна вважати, що дія перейшла із зовнішньої форми у внутрішню [44, с.109].

Ми розглянули етапи формуванні дії як психологічного підґрунтя формування рефлексивно-аналітичних умінь. В цілому ж процес формування у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь в процесі вивчення природничої освітньої галузі відбувається в логічній послідовності наступних етапів:

1. Створення мотивації. Перший крок – це створення мотивації для навчання природничих наук. Важливо зацікавити учнів та показати, як природничі науки пов'язані з їхнім – повсякденним життям. Можна використовувати цікаві приклади, демонстрації та стимулюючі завдання.

2. Вивчення теоретичних знань. Другий етап включає вивчення теоретичних основ природничих наук. Учні повинні засвоїти основні поняття, закони та теорії. Під час цього процесу вчителі повинні сприяти активному обговоренню та запитанням, які стимулюють рефлексію.
3. Проведення практичних експериментів. Третій етап – це проведення практичних експериментів та досліджень. Учні повинні мати можливість самостійно проводити експерименти, збирати дані та аналізувати результати. Це допомагає розвивати аналітичні навички та вміння робити висновки на основі фактів.
4. Застосування знань до реальних ситуацій. Четвертий етап передбачає застосування набутих знань до реальних ситуацій. Учні повинні розв'язувати практичні завдання та проблеми, які вимагають використання природничих знань. Це стимулює рефлексивне мислення та аналітичні навички.
5. Обговорення та рефлексія. Після завершення кожного етапу вивчення природничих тем важливо організувати обговорення та рефлексію. Учні повинні аналізувати свої дії, висловлювати власні думки та висновки, обговорювати результати та спростовувати помилки.
6. Проектна діяльність. Організація проектів та досліджень, де учні мають можливість вибирати теми та проводити дослідження, стимулює розвиток аналітичних навичок та рефлексії. Учні можуть працювати в командах або самостійно над проектами [58, с.41].

Ці етапи взаємодіють між собою та сприяють поступовому формуванню рефлексивно-аналітичних умінь учнів у процесі вивчення природничої освіти. Важливо забезпечити систематичну практику та підтримувати учнів у розвитку цих навичок протягом усього навчального процесу.

Формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі є важливим завданням освітньої системи. На думку І. Гільберг, цей процес передбачає поступовий розвиток навичок аналізу, критичного мислення та саморефлексії, які допоможуть учням краще розуміти природні явища та впливати на навколишнє середовище [20, с.74]. Ключові етапи формування рефлексивно-аналітичних умінь включають в себе створення мотивації, вивчення теоретичних знань, практичні експерименти, застосування знань до реальних ситуацій, обговорення та рефлексію, використання мультимедійних ресурсів і проектної діяльності.

Завдяки правильному підходу до навчання природничих наук, учні можуть стати критично мислячими та аналітично обдарованими особистостями, які здатні розв'язувати складні проблеми та приймати обґрунтовані рішення. Такий підхід до навчання сприяє активному та цікавому вивченню природничих наук та розвитку здатностей до самоосвіти, що є важливими навичками для майбутнього життя учнів.

2.2.3. Організація інтерактивного навчання на уроках природничої освітньої галузі як умова формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів

Третя педагогічна умова формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання природничої освітньої галузі – організація інтерактивного навчання.

Взявши за основу визначення І.М. Дячківської, ми розглядаємо інтерактивне навчання як спільний процес пізнання, в якому знання видобувається в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою і вчителем [27, с.60]. Найважливіша особливість інтерактивного навчання полягає, як вважає О. Пометун, в тому, що процес навчання відбувається в груповій спільній діяльності.

Результати досліджень показують, що рефлексія і аналіз ефективно формуються в груповій діяльності, в комунікації і кооперації. Ми дотримуємося позиції названих вчених і вважаємо, що рефлексивно-аналітичні вміння у молодших школярів слід формувати в груповій спільній діяльності. У такій діяльності відбувається формування рефлексивно-аналітичних умінь в учнів початкової школи. На думку Г.В. Ложкін, «внутрішньо групове співробітництво у вирішенні тих же завдань підвищує його ефективність не менше ніж на 10%» [42, с.53].

Проблема організації групової спільної діяльності учнів досить повно розроблена в працях вітчизняних науковців. Групова діяльність передбачає, що учень запрошує дорослого надати йому допомогу в пошуку рішення, але сам визначає, чого саме, яких знань йому не вистачає (в цьому і проявляється рефлексія і аналіз). При цьому від дорослого дитина очікує ставлення до своїх припущень, підтвердження можливості своєї дії.

Групова спільна діяльність цілеспрямовано будується вчителем з перших днів взаємодії з дітьми. Основний шлях розвитку даної діяльності, на думку С.Д. Максименко, полягає в переході до більш ініціативного і індивідуалізованого її здійснення. Умовно автори позначають етапи освоєння дитиною цієї форми діяльності [44, с.119]:

1. Складання відносин навчального співробітництва між дитиною і вчителем.

2. Активна участь дитини в спільно-розподіленій навчальній діяльності класу.
3. Ініціативні проби дітей налагодити навчальне співробітництво між собою (в групі однолітків без допомоги вчителя).
4. Розвинені форми навчального співробітництва однолітків.
5. Ініціативні спроби дитини ставити перед собою і вирішувати навчальні завдання в різних областях знання, залучаючи інших людей тільки у випадках, коли це дійсно необхідно.
6. Розвинена форма індивідуалізованої навчальної діяльності. Уміння бачити свої «точки зростання», бажання освоювати нові теми, вміння вирішувати поставлені перед собою навчальні завдання, використовуючи весь арсенал доступних засобів.

Слід зазначити, що, освоюючи нові можливості дії, переходячи з етапу на етап, учень не «залишає позаду» освоєну форму взаємодії, а продовжує брати участь в ній там, де вона потрібна.

Інтерактивне навчання-це навчання, занурене в спілкування, воно зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з трансляцією на діалогові [28, с.90]. На уроках вивчення природничої освітньої галузі організовуються такі види діалогу: вчитель – учень, учень – учні, учень – учень, учень з самим собою.

Діалог учитель-учень. Учитель не дає в готовому вигляді ні правила роботи, ні зразки результатів дій. Він допомагає дітям висувати припущення, чути думки один одного і враховувати різні точки зору при побудові власної дії. Педагог підводить школярів до відкриття нових законів, понять, правил. Звичайно, самостійність таких відкриттів ілюзорна: дорослий, організувавши пошук нового і направляючи його в кожній точці, непомітно «підсовує» шукане, і діти радісно його виявляють. Учитель і учень вносять вклад в навчальний діалог своїми діями,

вчитель створює передумови для спільної навчально-пошукової діяльності [189]. Роль учня в цьому діалозі - повна реалізація своїх здібностей, розвиток і саморозвиток. Учень як суб'єкт навчального діалогу може звернутися до вчителя з конкретними запитамі нового знання, посиливши пізнавальну активність та ініціативу інших учасників.

Учень може проявити себе як особистість, як суб'єкт навчання, а, отже, як учень, здатний рефлексувати і аналізувати, якщо його діяльність розгортається в рамках навчального діалогу не тільки з учителем, а й з учнями. На думку Р.А. Шулигіної саме через діалог формується у дитини прагнення до взаємодії [78, с.118]. У діалозі дві особистості починають створювати якусь емоційну «подію», в якій розгортається творчий процес взаємо розкриття і взаємо розвитку, створюються умови для саморозвитку. Щоб школяр почав діяти в якості суб'єкта навчальної діяльності, йому потрібен активний опонент, який має свою точку зору на ситуацію і зацікавлений в пошуку виходу з неї. При наявності такого опонента він змушений буде піддати свою думку аналізу і рефлексії, вступивши в діалог з носієм інших точок зору. Головне тут – зіткнення думок, що приводить до взаємного аналізу оцінок, що визначає сильну і слабку сторону кожної з них, допомагає подолати кожному учаснику діалогу свою обмеженість, тим самим створюються умови для цілеспрямованого пошуку способу вирішення навчальної задачі. На відміну від відносин «дорослий – дитина» відносини з однолітками – це відносини рівності. На думку Г. Щедровицького «..співпраця з недосконалим партнером забезпечує рефлексивний розвиток повніше, ніж співпраця з дорослим – відносно досконалим партнером» [79, с.86]. Завдання таких відносин-виховання навчальної самостійності молодших школярів, що виражається в ініціативності в побудові навчального співробітництва, спрямованого на придбання власної точки зору, на учнівське самовизначення.

Діалог учень-учні. Діалог зазначеного виду передбачає організацію роботи в тріадах і групової роботи.

Робота в тріадах. Появи третьої особи здатне знизити загострення пристрастей, і протилежні сторони починають не просто сперечатися один з одним, а переходять до стадії переконання, пошуку підтримки у третьої особи. Відстоюючи свою точку зору, учні підбирають раціональні факти і аргументи на її захист. Виходить, що в процесі переконання молодші школярі самостійно перевіряють істинність висловлених припущень. Таким чином, з'являється можливість збільшити рефлексивність учнів.

Робота в групах організовується там, де потрібен і можливий конструктивний конфлікт. Ідея конструктивного конфлікту розглядається деякими вченими як достовірний механізм розвиваючих ефектів групової взаємодії. Конструктивний конфлікт розгортається навколо протиріччя, вирішення якого в груповій дискусії сприяє і виявленню кращих способів вирішення навчальної задачі, і відношенню до точок зору інших учнів як гідним розуміння і поваги [72, с.25].

В умовах організації групової роботи з метою формування рефлексивно-аналітичних умінь вчитель виступає для дітей як досвідчений помічник, колега по загальній роботі. При цьому важливо направляти дітей не на обмін результатами, а на обговорення способів роботи і міркувань.

Розподіл функцій в групі можливо здійснити за допомогою карток, які структурують відповідь учнів. Послідовність відповідей дітей визначається номером картки.

Організація взаємодії всередині групи може відбуватися і іншими способами.

1. Група отримує завдання, кожен учасник групи висловлює свої ідеї про те, як вирішити задачу, а потім ці ідеї обговорюються і готується відповідь від групи.

2. У групі організовується рольова взаємодія. Учням доручаються (або вони домовляються між собою) різні ролі, наприклад, Виконавець, перевіряючий, контролер, експериментатор, протоколіст та ін. Потім в групі відбувається перерозподіл, обмін ролями. Перерозподіл, обмін ролями націлені на те, щоб вчити школярів розрізняти і координувати свою точку зору і точки зору партнерів, погоджувати різні способи дій, враховувати задуми іншого. Досвід перебування в різних відносинах всередині групової взаємодії дає дитині можливість здійснювати рефлексію і розрізняти свою точку зору і точку зору іншого.

3. Організація взаємодії в групі за схемою: «якщо ти думаєш (дієш) не так як я, то хто з нас правий?». Така взаємодія запрошує до суперечки, до пошуку доказів своєї точки зору, до розгортання аргументації. За рахунок цього відбувається виявлення власної точки зору і розгляд її підстав.

У навчальному занятті з природничої освітньої галузі при організації групової діяльності учні безпосередньо взаємодіють один з одним, а вчитель, залишаючись центральною фігурою навчання, спеціально будує їх співпрацю, при цьому приділяючи особисту увагу кожній дитині. Педагог взаємодіє не тільки з кожним учнем окремо, а з групою спільно працюючих дітей.

Т. Турчин виділяє наступні елементи співпраці дітей у навчальному занятті [71, с. 97]:

- позитивна взаємозалежність, тобто розуміння учнями тієї обставини, що він пов'язаний зі своїми товаришами в такій мірі, яка не дозволяє досягти успіху одному, якщо не досягнуть такого ж успіху інші;

- особиста взаємодія, при якому діти повинні спілкуватися між собою, допомагати один одному у вирішенні завдань, виконанні завдань, пошуку ідей;
- індивідуальна відповідальність, при якій кожен учень звітує за свою роботу, оцінка дається і персональному вкладу і колективному результату;
- навички спілкування, які прищеплюються учням з тим, щоб вони використовували їх у навчальному процесі;
- спільна оцінка ходу роботи, при якій групи учнів повинні регулярно підводити підсумки зробленого і визначати, яким чином кожен з них і група в цілому можуть діяти більш ефективно (це і є виконання рефлексивно-аналітичних умінь).

При організації навчання природознавства в формі групової спільної діяльності необхідно визначити роль вчителя. Педагог повинен бути націлений на активне і різнобічне спілкування з дитиною. Він розуміє і приймає дитину такою, якою вона є, а не засуджує і критикує її, при цьому він інтерпретує вчинки дітей, що створює для них нові можливості ставлення до себе, до світу, до людей. Встановлення контакту і довірливих відносин є основними в спільній діяльності.

В. Химинець, описуючи переваги групової спільної діяльності школярів, вказує, що дана діяльність дозволяє [74, с. 119]:

1. Дати кожній дитині емоційну і змістовну підтримку своїм діям.
2. Дати кожній дитині можливість утвердитися в собі, спробувати свої сили в мікро діалогах, де немає ні величезного авторитету вчителя, ні переважної уваги класу.
3. Дати кожній дитині досвід виконання рефлексивних і аналітичних функцій, які раніше виконував учитель.
4. Дати вчителю додаткові мотиваційні засоби залучити дітей до змісту навчання, а також можливість і необхідність органічно поєднувати навчання і виховання на уроці; будувати і людські, і ділові відносини.

Діалог учень-учень. Формою організації такого виду співпраці є робота в парах. Парна робота будується на базі послідовного переказу один одному певної частини навчального матеріалу, взаємоперевірки виконаної роботи, роботи в режимі інтерв'ю. Працюючи в парі, молодший школяр викладає природничо матеріал так, щоб бути почутим, сперечається, вислуховує думку товариша і рахується з ним, допомагає сусідові і вчиться у нього.

Грунтуючись на класифікації В.І. Вишківського [14, с.39], ми виділили типи навчальних пар: постійного (замкнутого) складу, динамічного складу і варіаційну пару. На наш погляд, динамічна і варіаційна пари володіють великим потенціалом для формування рефлексивно-аналітичних умінь, оскільки учасникам діалогу потрібно кожен раз розуміти і приймати інший погляд на проблему. У таких формах колективної роботи кожен учень працює то з одним, то з іншим сусідом.

При цьому відбувається обмін матеріалами, варіанти яких будуть опрацьовані кожним членом мікрогрупи. Робота навчальних тріад може бути організована як в статичному ключі (пошук загального вирішення проблеми тільки всередині тріади), так і в динаміці, тобто у взаємопереходах.

Діалог учня з самим собою. Тут відбувається звернення в себе, в інтеріоризований образ дії. Молодший школяр вибудовує діалог з самими собою, аналізує свої внутрішні зміни і шлях розвитку: «який я був», «яким став», «яким шляхом йшов», «де і які були труднощі», «в чому і де успіх», «над чим слід попрацювати», «чому можна порадіти». Виникла рефлексивно-аналітична позиція – є особистісна позиція, як можливість нового погляду на власні можливості - через призму поглядів інших.

Зазначений вид діалогу організовується на етапі підведення підсумків уроку, на етапі контролю та оцінки, а також при виконанні індивідуальних завдань.

Розвивати такий вид діалогічного спілкування, можна використовуючи наступне навчально-методичні прийоми: багатоступінчастий вибір; різнокольорові поправки; вибір завдань будь-якої труднощі, але доступних для виконання; незакінчені пропозиції; прийом спеціальних питань перед виконанням контролю, перевірки робіт; прийом спеціальних завдань по ходу виконання роботи; прийом спеціальних і питань після виконання роботи; діалог між учителем і учням в одній особі; складання «карти знань»; написання рефлексивних творів; складання портфоліо учня та ін.

Представлені вище педагогічні умови [58] не вичерпують перелік всіх можливих обставин процесу навчання, що впливають на процес формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі. Дані умови не суперечать один одному, так як для реалізації кожного з них необхідний облік інших умов. Дотримання представлених педагогічних умов необхідно для формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання природничої освітньої галузі. У той же час, виключення хоча б одного з них веде до неможливості досягнення зазначеного результату.

Висновки до другого розділу

Для з'ясування стану сформованості у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь нами було проведено констатувальне дослідження серед учнів 4-их класів. За допомогою спектру діагностичних методик ми визначили, що рівень сформованості в учнів початкової школи зазначених умінь середній. Ці показники об'єктивно обумовлені тим, що процес формування рефлексивно-аналітичних умінь не завершується періодом навчання в початковій школі, а має досить високі фази розвитку і на наступних вікових щаблях. В той же час, молодший шкільний вік визначено як сенситивний для формування і розвитку в учнів початкових класів рефлексії та аналізу.

Для формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі необхідно створення педагогічних умов. Під педагогічними умовами ми розуміємо обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певної мети.

Формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання природознавству може проходити успішно при реалізації наступних педагогічних умов: побудова навчання як процесу вирішення навчальних завдань з природознавства; поетапне формування рефлексивно-аналітичних умінь; організація інтерактивного навчання молодших школярів природничої освітньої галузі.

ВИСНОВКИ

В процесі написання дослідження ми дійшли наступних висновків.

На етапі розвитку сучасної освіти однією з важливих проблем у зв'язку з цілями початкової загальної освіти є розвиток навчальної рефлексії у молодших школярів.

Запорукою успішного навчання є вміння дитини адекватно оцінювати свої досягнення і можливості, проводити аналіз своєї діяльності щодо власного вдосконалення. Рефлексивно-аналітичні уміння-важливий механізм, який допомагає досягти цих цілей. Навчальна рефлексія являє собою здатність людини поглянути на себе з боку, проаналізувати свої дії і вчинки, а при необхідності перебудувати їх на новий порядок.

Реалізуючи перше та друге завдання дослідження, на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури ми уточнили і конкретизували визначення поняття «рефлексивно-аналітичні вміння молодших школярів», що розглядається нами як вміння осмислювати і виділяти свої навчальні дії в особливий предмет, розглядати їх підстави і обґрунтовано вибирати адекватний спосіб дії. До рефлексивно-аналітичних умінь ми відносимо: вміння усвідомлювати і виявляти знання про своє незнання, відрізняти відоме від невідомого; вміння виділяти в невизначеній ситуації знання і вміння, яких не вистачає для успішної дії; вміння розглядати і оцінювати власні думки і дії «з боку»; вміння аналізувати думки і дії інших, звертаючись до підстав їх дій.

В ході теоретичного вивчення проблеми дослідження, ми визначили, що формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі навчання природничої освітньої галузі представляє собою єдність трьох блоків: цільового; змістовно-процесуального, що включає структурні компоненти

навчальної діяльності з природознавства і стадії виконання рефлексивно-аналітичних умінь, і результативно-оціночного, що містить інформацію про сформованість рефлексивно-аналітичних умінь і пов'язаних з ними показників.

Третє завдання полягало в тому, щоб підібрати методики діагностики навчальної рефлексії і з їх застосуванням виявити стан сформованості рефлексивно-аналітичних умінь в учнів четвертого класу. В процесі роботи було виділено три рівні сформованості рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів: високий, середній, низький. Для визначення рівня сформованості рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів були відібрані діагностичні методики, що дозволяють комплексно оцінити особливості становлення навчальної рефлексії у учнів четвертого класу: методика виявлення характеру атрибуції успіху / неуспіху; рефлексивна самооцінка навчальної діяльності «Хороший учень» та інші.

За результатами проведеного дослідження був зафіксований в основному середній і низький рівень сформованості рефлексивно-аналітичних умінь учнів четвертого класу.

Формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі забезпечується реалізацією комплексу педагогічних умов, що включає наступні умови: побудова навчання як процесу вирішення навчальних завдань з природознавства; поетапне формування рефлексивно-аналітичних умінь; організація інтерактивного навчання природничої освітньої галузі. Дані умови розкрито в контексті реалізації четвертого завдання дослідження. Зазначені педагогічні умови сприяють створенню сприятливого середовища для формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі. Вони допомагають учням не лише засвоювати факти, але й розвивати навички самостійного аналізу та висновків. Це важливий крок у підготовці

молодого покоління до подальшого успішного навчання та участі в розвитку сучасного суспільства.

Отже, формування у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь в процесі вивчення природничої освітньої галузі вимагає системних педагогічних умов та комплексного підходу. Цей процес має на меті розвиток навичок критичного мислення, аналізу та саморефлексії, які є важливими для розвитку інтелектуальної компетентності учнів та підготовки їх до подальшого навчання та життя в сучасному суспільстві.

Проведене дослідження не вичерпує змісту розглянутої проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень у цій галузі можна віднести наступні: організацію моніторингу формування рефлексивно-аналітичних умінь школярів у процесі навчання природничої освітньої галузі; розгляд процесу формування рефлексивно-аналітичних умінь як основи наступності між початковою та основною ступенями природничо-наукової освіти та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/ghotovnistj>
2. Андрющенко О. О. Проблема рефлексії: гносеологічні зв'язки з філософським знанням. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: електронний зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 20-27 квіт. 2015 р.). 2015. Вип. 1 (19). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/andrjushhenko_tezi.pdf.
3. Андрющенко О. О. Рефлексія як складова навчальної діяльності молодшого школяра. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи : електронний зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту 302 післядипломної педагогічної освіти, матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 18–25 квіт. 2016 р.). 2016. Вип. 1 (23). URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHb1ljSElvU3U2LU0/view>
4. Андрющенко О. О. Сутність феномену «рефлексія» як міждисциплінарного поняття. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2015. Вип. 45 (98). С. 60-66.
5. Афанасьєва О.В., Кузнєцов В.Ю., Левченко І.П. Психологія, педагогіка, етика. М.: Закон і право, Видавнича об'єднання ЮНІТИ, 1999. 350 с.
6. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюковських читань. Т.1. К.: Міленіум, 2003. С. 45-49.
7. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. К.: Веселка, 1998. 334 с.
8. Бех І. Д. Від волі до особистості. К. : Україна-Віта, 1995. 202 с.

9. Бех І. Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості. Рідна школа. №8-9. 2011. С. 9-14.
10. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. К.: Педагогічна думка, 1996. № 3 (12).С. 26-33.
11. Бурківська М.Ю Порівняльний аналіз рефлексії особистісної якості «відповідальний» учнів першого та четвертого класів // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 4. / за ред. Л.П.Журавльової, Ю.Ю.Дем'янчук. Житомир,2015.147 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. О. Єрошенко. Донецьк : ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864 с.
13. Виногородський А.М. Рефлексивний пошук як механізм вирішення конфліктів у підлітковому віці. Житомир, 2012, 147с.
14. Вишковський І. В. Методи активізації пізнавальної діяльності // Історія та правознавство. 2007. № 12. С. 2-7.
15. Вікова психологія: навч посіб. / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. 2-ге вид., доповн. К. : Академвидав, 2011. 384 с.
16. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В.Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
17. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Педагогічний пошук. 2017. №2(94). С. 3-6.
18. Вознюк Л.В. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів 1 класу // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 4. / за ред. О.Л. Музики, Ю.Ю. Дем'янчук. Житомир, 2012. 126 с.
19. Вознюк Л.В. Особливості розвитку рефлексії особистісних якостей молодших школярів в умовах розвивальної системи навчання // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-

- психологічного факультету. Випуск 3. / За ред. О.Л. Музики, Ю.Ю. Дем'янчук. Житомир, 2011. 94 с.
20. Гільберг Т. «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу». Київ : Генеза. 2019 . 256 с.
 21. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.:Либідь, 1997. 376 с.
 22. Гончарук П. А. Психологія навчання. К. : Вища шк., 1985. 142 с.
 23. Гра в житті молодшого школяра. [Електроний ресурс]. Режим доступу: https://stud.com.ua/88072/psihologiya/zhitti_molodshogo_shkolyara
 24. Груніна Г. М. Організація творчої та пошукової діяльності учнів // Завучу. Усе для роботи. 2013. № 13 - 14. С. 18-23.
 25. Дацюк Ю.С. Динаміка рефлексії особистісної якості «совісний» у молодшому шкільному віці // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 6. / За ред. Л.П.Журавльової, Ю.Ю.Дем'янчук. Житомир, 2014. 128 с.
 26. Державний стандарт початкової освіти. Постанова КабМіну України від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
 27. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. С. 56-72.
 28. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. Х. : Основа, 2009. 176 с.
 29. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко. // За заг. ред. акад. С.Д. Максименко . К.: Форум. 2000. 543с.
 30. Захарова Н. М. Реалізація нових підходів до формування у молодших школярів узагальнених способів дій – загальнонавчальних умінь // Зб. наук.

- праць. Серія: Педагогічні науки. Херсон: Видавництво ХПУ, 2008. Вип. 49. С. 60-63.
31. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
 32. Зірка О. Розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери школярів через гру : корекційно-розвивальна програма // Початкова освіта. 2007. № 7, С. 12-16.
 33. Зязюн І. А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. 1996. № 1. С. 4-9.
 34. Карпов О.В. Психологія рефлексивних механізмів діяльності. Х.: Изд- во «Інститут психології РАН», 2004. 176 с.
 35. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 226с.
 36. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. К.: Освіта, 1998. 255 с. С. 100-137.
 37. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу :
<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>
 38. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Школа, 1989. 260 с.
 39. Кукалець М. В. Методика викладання природознавства у початковій школі: навчально-методичний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання студентів спеціальності «Початкова освіта»: Навч. посібник. Львів: «Новий світ 2000», 2011. 223 с.
 40. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. К.,1968.45 с.
 41. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

42. Ложкін Г. В. Міжособистісне спілкування як фактор стимулювання пізнавальної активності // Психологія : респ. наук.-метод. зб. К. : Райдуга, 1992. Вип. 39. С. 52-58.
43. Максименко С. Д. Науково-психологічні основи формування особистості // Рідна школа. 1991. № 1. С. 27-30.
44. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Навч. посіб. для вищої школи. К.: Наукова думка, 1998. 226 с.
45. Міріманова М. С. Рефлексія як системний механізм розвитку. М.: ВЛАДОС, 1997. 316 с.
46. Мартиненко С. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів четвертого класу // Початкова школа. 2008. № 6. С. 34-39.
47. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. Посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники автор. колективу) та ін. К.: ІЗМН, 1997. Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. 392 с.
48. Міріманова М. С. Рефлексія як системний механізм розвитку // Розвиток дослідницької діяльності учнів: Методичний збірник. М.: Народна освіта, 2001. С. 88-98;
49. Мукай Т. В. Сучасні психологічні технології діагностики рефлексивності // Наука і освіта, 2012, №9. С. 153-157.
50. Мухіна В. С. Вікова психологія. М.: Академія, 1998. 456 с.
51. Немов Р. С. Психологія. Підручник. М.: Освіта: ВЛАДОС, 1995. 146 с.
52. Никончук Н. О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці. К., 2009. 282 с.
53. Никончук Н. О. Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький

- державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2006. С. 97-102.
54. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
 55. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібик Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
 56. Педагогічний словник / ред. кол.: М. Д. Ярмаченко, І. А. Зязюн, В. М. Мадзігон, Н. Г. Ничкало та ін.; за ред. М. Д. Ярмаченко. К.: Пед. думка, 2001. 516 с
 57. Пеньковська Н. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра // Психологія і суспільство / Гол. ред. А.В. Фурман. 2006. № 1. С. 113-120.
 58. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів. К., 2003. 120 с.
 59. Пинзеник М. Методика викладання дисциплін природознавчого циклу: навчально-методичний посібник; Міністерство освіти і науки України, Мукачівський державний університет. Київ: Кондор, 2018. 118 с.
 60. Психологія молодшого шкільного віку: Навч.-метод. посіб. / За ред. О.П. Никоненко. Ніжин, 2000. 31 с.
 61. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посіб./ М.Й. Боришевський, С.Т. Музичук, В.В. Антоненко та ін. К., 1999. 190 с.
 62. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / За ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. К., 1999. 126с.
 63. Психологія. Видання друге, стереотипне / За ред. Ю.Л. Трофімова. К.: Либідь, 2000. С. 491-495.

64. Рефлексія (філософія). [Електронний ресурс]. Режим доступу до джерела: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Рефлексія_\(філософія\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Рефлексія_(філософія))
65. Рефлексія на уроках у початковій школі: що, навіщо і як? URL: <https://volosurkhead.ru/korisniporadi/6074-refleksija-na-urokah>
66. Рогов Є.І. Загальна психологія. М.: ВЛАДОС, 2000. 448 с.
67. Савицька О.В. Методи діагностики рівня сформованості дій рефлексії / Проблеми сучасної психології, 2010. Випуск 9. С. 420-428.
68. Савчин М. В. Вікова психологія. К.: Академвидав, 2006. С. 360.
69. Семенов І.М., Степанов СЮ. Проблеми психологічного вивчення рефлексії та творчості. М.: Мова, 1983. 254 с.
70. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
71. Турчин Т. Розвиток особистісної рефлексії учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти / Гол. ред. Н.Г. Ничкало. 2007. № 6. С. 91-101.
72. Український Я.І., Штокало М.Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості // Вісник Київського ун-ту ім. Т. Шевченка. 1999. Випуск 7. С. 24-27.
73. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. К.: Абрис, 2002. 742 с.
74. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
75. Шевчук К.Д., Іванчук М.Г. Методика викладання природознавства в початкових класах / Навчальний посібник. Чернівці: Рута. 2009. 101с.
76. Шовтюк І.А. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів 4 класів // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-

- психологічного факультету. Випуск 4. / за ред. О.Л. Музики, Ю.Ю. Дем'янчук. Житомир, 2012. 126 с.
77. Шовтюк І.А. Особливості розвитку рефлексії особистісних якостей молодших школярів в умовах традиційної системи навчання // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 3. / За ред. О.Л. Музики, Ю.Ю. Дем'янчук. Житомир, 2011. 94 с.
78. Шулигіна Р.А. Концептуальні підходи до проблеми становлення рефлексивної індивідуальності школяра в педагогічному процесі. Збірник наукових праць. Випуск 15, книга 1. С. 116-123.
79. Щедровицький Г.П. Рефлексія і її проблеми. М.: Академія, 1975. 395 с.
80. Яворська-Ветрова І.В., Петренко І.В. Дослідження розвитку рефлексивних аспектів самосвідомості молодших школярів з різною успішністю / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. К. 1994. 20 с.
81. Якиманська І. С. Розробка технологія особистісно орієнтованого навчання // Питання психології. 1995. № 2. С. 46-53.
82. Яцюк Н.О. Особливості моральної рефлексії у молодшому шкільному віці. К., 2008. 168 с.

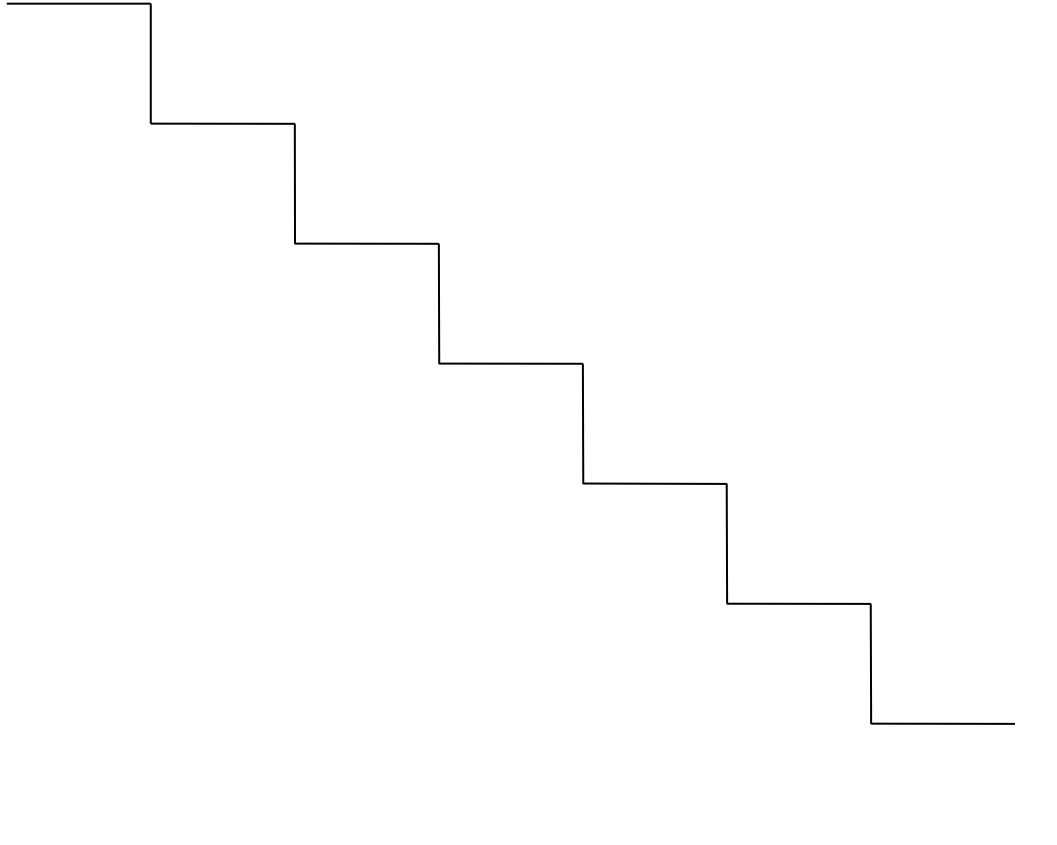
ДОДАТКИ

Додаток А

Бесіда для учнів за методикою «Хороший учень»

1. Який ти?
2. Чим ти сам(а) собі подобаєшся?
3. Що тобі в тобі не подобається?
4. Хто до тебе ставиться добре? Чому?
5. Хто до тебе ставиться погано? Чому?
6. Хто тебе вважає хорошою дитиною? Чому?
7. Хто тебе вважає поганою дитиною? Чому?
8. Ти вважає, що ти вчишся старанно?
9. Чи відповідально ти виконуєш свої учнівські обов'язки?

Стимульний матеріал до методики “Сходинок”.



Додаток В

Форма протоколу до методики „Сходинки”.

Протокол № _____

Прізвище _____

та _____

ім'я _____

учня _____

Школа _____

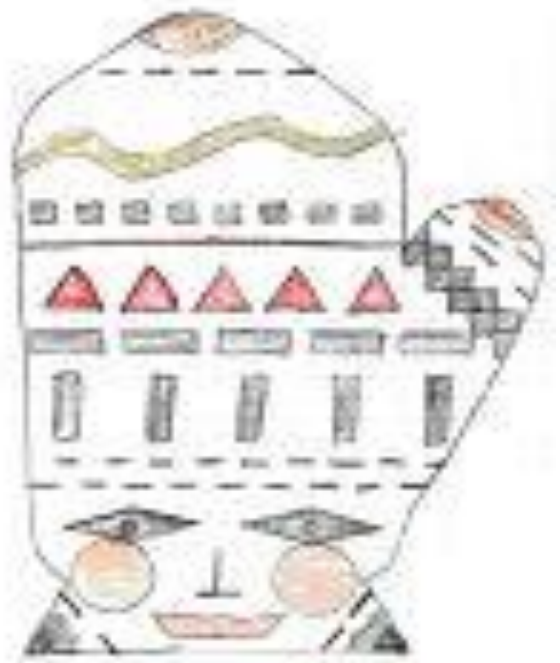
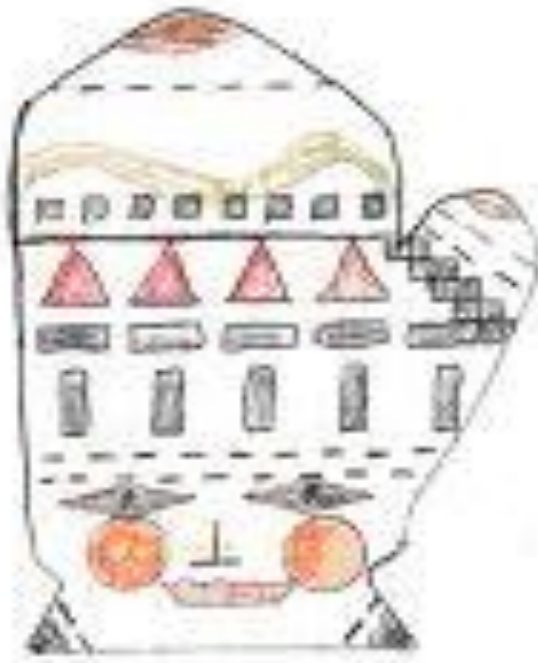
Клас _____

Дата _____

Оціню вальна позиція	№ сходинк и	Вер бальна реакція	Ем оційна реакція	Пове дінкова реакція		Хар актер самооцінк и	ри- ітка
Оцінка дитиною самої себе (самооцінка)							
Оцінка дитиною себе від імені матері							
Оцінка дитиною себе від імені батька							
Оцінка дитиною себе від імені вчителя							
Оцінка дитиною себе від імені друзів							

обстеження _____

Додаток Г Методика “Рукавички”



111



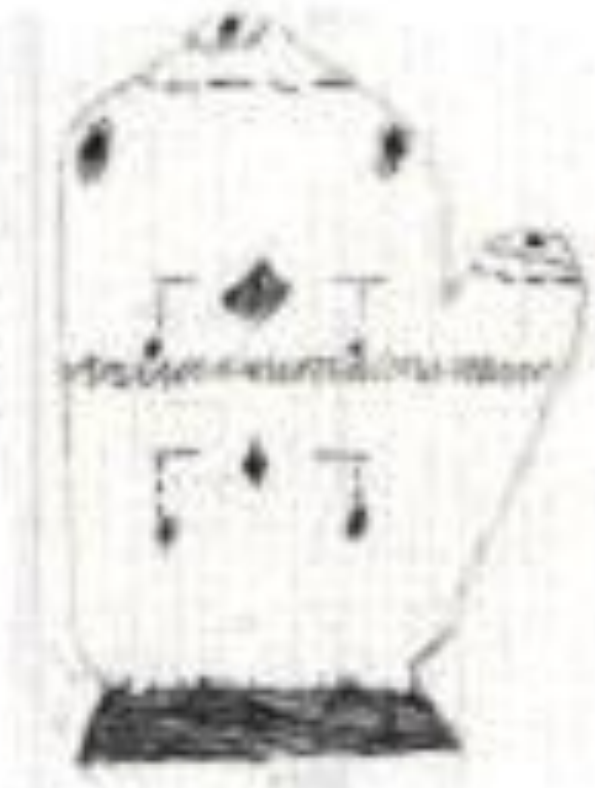
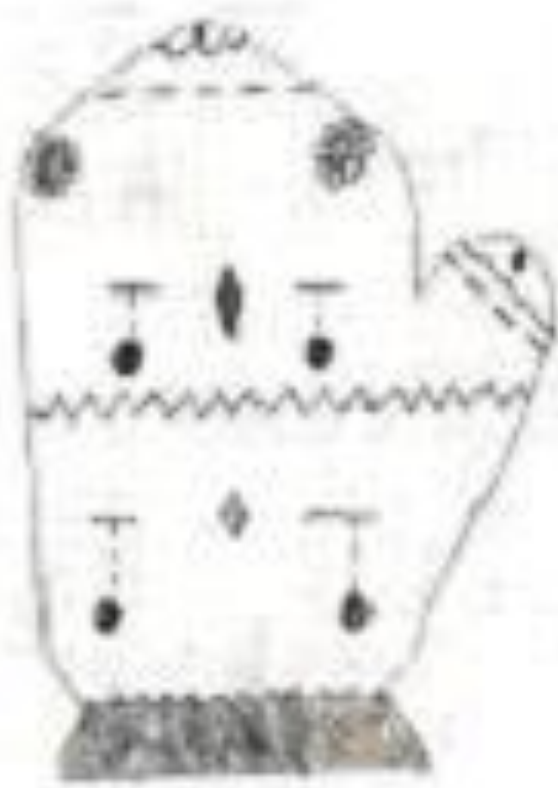
112



B



E4



11

Сценарій тренінгового заняття

Тема 1. Мій внутрішній світ.

Мета: ознайомлення дітей з завданнями і формами роботи, згуртування групи, створення у ній доброзичливої атмосфери, формування у дітей навичок самоаналізу, розвиток вмінь виділяти позитивні і негативні якості у себе та в інших, допомога дітям в усвідомленні ними унікальності, цінності і неповторності власного “Я”, розумінні можливості свого особистісного зростання, підвищення самоповаги дітей.

Заняття 2. Який Я – великий чи маленький?

Мета заняття: допомогти дітям усвідомити зміни, які відбуваються з ними з дорослішанням; розвивати адекватну, здорову самооцінку, позитивне самоставлення; вдосконалювати навички самоаналізу; познайомити з прийомами ауторелаксації.

Обладнання і матеріали: для ведучого: запис на дошці “Великі – маленькі”; малюнок на дошці:

1 3 5 7 9 11 ----- 20 “лінія часу”; карточки

з написами: “Мене заставляють”, “Я сам(а)роблю”; для дітей: зошит, ручка.

ХІД ЗАНЯТТЯ.

1. Привітання.

- *Доброго дня! Я рада бачити вас усіх на сьогоднішньому занятті. Сподіваюсь, наша зустріч буде для вас приємною і корисною*

2. Розминка, релаксація.

1) Гра “Спіймай мишку” (ця гра допоможе дітям відволіктись від попередніх занять і зосередити увагу для подальшої роботи). Дітям пропонується встати з-за парт, відійти до задньої стіни і дається наступна інструкція:

- *Уявіть собі, що ви прямо зараз і прямо тут будете ловити мишку. Що це за мишка? Гарненька біленька мишка або сіро-коричнева домашня мишка?*

Уявіть собі маленького звірка з гостренькою мордочкою і симпатичними сіренькими оченятами, який швидко біжить по підлозі, перебираючи чотирма крихітними лапками. Ви повинні беззвучно пересуватися, щоб не налякати тваринку. Підкрадайтесь так повільно, як тільки можете, за своєю мишкою. Перейдіть через всю кімнату, підійдіть до свого місця, і нехай ваша мишка залишиться сидіти перед вами. Якщо хочете – візьміть її на руки і погладьте, або просто дивіться, як вона сидить і з цікавістю розглядається навкруги ... (Ведучий повинен дочекатися, щоб всі діти підійшли до своїх місць). Попрощайтесь зі своєю мишкою і подумки прослідкуйте за тим, як усі мишки побіжать до дверей. Я трохи відчиню двері, щоб вони змогли вибігти з класу. Можете сісти за парти.

2) Гра “Я горджусь тим, що я ...” (ця вправа допоможе дітям відчути впевненість, викличе позитивні емоції). Діти закривають очі, і ведучий пропонує їм уявити плакат, на якому великими, красивими буквами написано: “ Я горджусь тим, що я ...”. Після того, як діти внутрішнім поглядом уважно роздивляться напис, ведучий просить їх подумки “дописати” це речення, а потім розповісти групі те, що у них вийшло.

3. Рефлексія попереднього заняття. Аналіз домашнього завдання (розповіді дітей про те, чому їм дали такі імена; демонстрація і обговорення дитячих малюнків на тему “Я і мої ”чоловічки”” за бажанням дітей).

4. Основний зміст заняття.

1) Вправа “Великі – маленькі”. Ведучий ділить дошку на дві частини. З лівого боку пише заголовок “Великі”, з правого – “Маленькі”. Проводиться бесіда про те, якими вміннями володіють дорослі і діти. Ведучий узагальнює висловлювання дітей і записує їх на дошці у відповідних колонках. Після цього дітям пропонується поміркувати, якими вони себе вважають – великими чи маленькими, і обґрунтувати свої відповіді.

2) Вправа “Я сам”. Ведучий малює на дошці “лінію часу” (див. вище) і позначає на ній відрізками вік – від одного до двадцяти. Потім прикріплює до цієї лінії карточки з написами “Мене заставляють” і “Я роблю сам(а)”, пропонуючи дітям називати те, що вони робили самі і що їх заставляли робити, коли їм був рік, три роки, п’ять, сім, як це виглядає зараз і як, на їхню думку, буде у майбутньому (карточки при цьому пересуваються). В результаті всі приходять до висновку: дорослі відрізняються від дітей тим, що вони значно самостійніші.

3) Робота в зошитах. Для поглиблення самоаналізу ведучий пропонує дітям письмово завершити речення:

- Мені ... років.
- Мене заставляють
- Я сам(а) роблю

5. Підведення підсумків.

1) Рефлексія поточного заняття:

- *Що запам’яталось вам сьогодні найбільше?*
- *Що нового про себе ви дізналися?*
- *Як ви себе почуваете порівняно з тим, як почувалися на початку заняття?*
- *Про що хотіли б ще дізнатися?*

2) Домашнє завдання:

- *Вдома спробуйте намалювати себе маленьким, коли ви ще майже нічого не вміли робити самостійно, і великим, таким, що багато знає і вміє.*

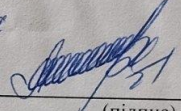
6. Релаксація. Гра “Покажи без слів”. Ведучий називає слово, а діти повинні невербально передати його зміст: метелик; старенька бабуся; людина, у якої болить зуб; морська хвилька; лисичка; молоденьке деревце.

7. Прощання.

- *Дякую всім. Це була остання вправа на сьогодні. До побачення.*

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

Григорук Анжеліна Романівна



(підпис)