

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и методики преподавания»

(наименование)

44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»

(код и наименование направления подготовки, специальности)

профиль «Психология и педагогика начального образования»

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему: Формирование критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения

Студент

О.А. Трунова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.п.н., доцент И.В. Груздова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

АННОТАЦИЯ

Тема бакалаврской работы: «Формирование критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения».

Цель работы: сформировать критическое мышление у младших школьников на уроках литературного чтения путем разработанного комплекса развивающих заданий.

Задачи бакалаврской работы:

- провести анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- выявить уровни сформированности критического мышления у учащихся начальной школы;
- разработать и реализовать комплекс приемов формирования критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения;
- доказать эффективность разработанного содержания и приемов обучения, включенных в комплекс заданий по развитию критического мышления у младшего школьника на уроках литературного чтения.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения. Общий объем - 74 стр.

Методы проведенного исследования: теоретические (анализ и синтез научных работ по проблеме исследования); эмпирические (анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент).

Количество источников литературы: 72 источника.

Количество таблиц и рисунков: 1 таблица, 18 рисунков.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.....	7
1.1 Проблема исследования критического мышления младших школьников в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Условия формирования критического мышления в младшем школьном возрасте на уроках литературного чтения.....	13
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.....	25
2.1 Исследование уровней сформированности критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.....	25
2.2 Организация опытнo-экспериментальной работы по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.....	38
2.3 Контрольный срез.....	47
Заключение.....	57
Список используемой литературы.....	59
Приложение А Задания к урокам	69

Введение

Стремительное развитие технического прогресса, международная политика, а также процессы, происходящие в социуме – все это приводит к перенасыщению каналов коммуникации информацией, которую сложно поверять и анализировать. Ежедневно человек сталкивается с необходимостью освоения новых видов деятельности, оперативной обработки больших объемов данных, расширения поля контактов, как реальных, так и виртуальных. Вышеупомянутые процессы влияют и на рынок труда: для того, чтобы быть успешным в профессии, недостаточно определенного набора знаний и умений, нужно постоянно учиться, совершенствоваться, развиваться. Учителю же, на плечи которого возложена ответственность воспитания нового поколения, как никому другому важно знать, как научить ребенка ориентироваться в окружающем мире: самостоятельно находить нужную информацию, формулировать и высказывать мнение, принимать участие в дискуссиях, приводить аргументы и так далее.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы подчеркивает важность развития критического мышления у школьников. Отмечается, что необходимо научить решать сложные проблемы путем анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать и учитывать альтернативные мнения, принимать взвешенные решения, дискутировать, общаться с другими людьми.

В 1990-е годы развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей и в подавляющем большинстве европейских стран. Среди зарубежных исследователей, занимающихся разработкой проблемы развития критического мышления, с философской, психологической и педагогической точек зрения можно выделить де Боно Э., Дьюи Дж., Халперна Д., Клустера Д., Поль Р. В последнее время проблема развития критического мышления анализируется и российскими

исследователями (Волков Е.В., Галицких Е.О., Грановская Р.М., Заир-Бек С.И., Федоров А.В. и другие). Отдельные вопросы формирования критического мышления также рассматривались в работах Векслера С.И. и Липкиной А. И.

Формированию основ критического мышления в младшем школьном возрасте зачастую не уделяется достаточно внимания по причине ряда факторов: монологической направленности учебно-воспитательного процесса и возрастных особенностей младших школьников. Однако по данным исследований Мироненко С. Н., Тихоновой Л. П., Сиротиной Н. П. утверждается, что именно в этом возрасте следует уделять особое внимание данному процессу.

Важность формирования способности критически мыслить также подчеркивают образовательные стандарты нового поколения, которые направлены на освоение универсальных учебных действий, что подтверждает актуальность выбранной темы.

Цель исследования – сформировать критическое мышление у младших школьников на уроках литературного чтения путем разработанного комплекса развивающих заданий.

Объект исследования – процесс обучения младших школьников на уроках литературного чтения.

Предмет исследования – приемы формирования критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.

Гипотеза исследования: процесс формирования критического мышления у учащихся начальных классов будет более эффективным, если:

- организовать учебную деятельность на уроках литературного чтения с применением комплекса заданий по развитию критического мышления, направленного на развитие готовности рассматривать новые варианты и умения выдвигать собственные идеи, находить ответы, не прибегая к помощи и мнению посторонних;

- использовать последовательное рассмотрение предпринимаемых шагов и рефлексию собственного мыслительного процесса;
- представлять учебный материал в виде инфографики на занятиях и применять задания, требующие от младших школьников подготовки обобщений пройденного в виде инфографики;
- соблюдать определенную структуру урока, на котором используются элементы технологии развития критического мышления: актуализация, осознание, рефлексия.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2. Выявить уровни сформированности критического мышления у учащихся начальной школы.
3. Разработать и реализовать комплекс приемов формирования критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.
4. Доказать эффективность разработанного содержания и приемов обучения, включенных в комплекс заданий по развитию критического мышления у младшего школьника на уроках литературного чтения.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез научных работ по проблеме исследования); эмпирические (анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент).

Новизна исследования заключается в том, что разработанный комплекс заданий предлагает использование нетрадиционных методов формирования критического мышления у младших школьников.

Практическая значимость. Комплекс заданий по формированию критического мышления может использоваться для формирования критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения.

Глава 1 Теоретические основы формирования критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения

1.1 Проблема исследования критического мышления младших школьников в психолого-педагогической литературе

Основы идеи развития критического мышления были заложены американскими психологами Джемсом У. [20] и Дьюи Дж. [23]. В дальнейшем она активно развивалась и широко распространилась. Исследователи отмечали, что это имело спорный характер: «К позитивным последствиям распространения можно отнести внедрение рефлексивных начал в учебный процесс. К негативным – упрощение и искажение самой идеи, когда заимствуются только лишь отдельные внешние признаки обучения без осознания сути и значения критического мышления, а также игнорируются закономерные связи его возникновения и развития» [20, С. 211].

В связи с этим перед использованием приемов и методов развития критического мышления следует внимательно изучить и проанализировать его сущностные характеристики.

Анализ исследований зарубежных учебных по проблеме развития критического мышления показал, что большинство опираются на концепцию рефлексивного мышления Дьюи Дж. [23], однако по-разному подходят к толкованию понятия.

Дьюи Дж. рассматривал его следующим образом: «Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение суждений, их оснований, а также выводов, которые из этих суждений следуют. Именно процессы сознательного выбора и организации образуют рефлексивное мышление. Основная роль этого типа мышления в обеспечении свободы» [23, С. 68].

Липман М., основавший Институт Критического мышления, был сторонником мнения, что критическое мышление носит самостоятельный характер. Он считал: «Критическое мышление - квалифицированное,

ответственное мышление, которое выносит правильные суждения, потому что основано на критериях, само себя исправляет и учитывает контекст» [70, С. 624]. Липман М. считал, что для формирования у учащихся критического мышления, необходимо позволить им делать то же самое, что делают учёные [70, С. 623].

Изучением этапов и признаков критического мышления занимался Клустер Д. [34]. Возникновение критического мышления он связывал с повторением уже знакомых идей и процессом их проверки, оценивания, развития и применения. Ученый считает, что критическое мышление обладает пятью признаками: «Самостоятельный характер; информация является отправным, но ни в коей мере не конечным пунктом критического мышления; начинается с формулирования вопросов, выяснения проблем, подлежащих решению; стремится к убедительной аргументации; является мышлением социальным (любая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими)» [34, С.6]. Что касается этапов, Клустер Д. концентрируется на характеристиках и последовательно разделяет три ступени процесса: анализ информации, формулирование вопросов и обсуждение результата исследования.

Пауль Р. подчеркивал важность социальной составляющей критического мышления: «Критическое мышление – это мышление о мышлении, когда вы рассуждаете с целью усовершенствовать своё мышление. Критическое мышление влечёт за собой самосовершенствование и опирается на использование стандартов корректной оценки умственного процесса. Таким образом, критическое мышление – это самосовершенствование мышления с опорой на определённые стандарты» [71, С. 431].

В педагогической литературе последних лет, как в зарубежной, так и в отечественной, подчеркивается значение критического мышления для развития общества и для самого человека. Кларин М. В. подчеркивает важность формирования критического мышления: «Его культуру следует

целенаправленно и терпеливо выращивать на всех уровнях, начиная с первого класса школы, затем - в вузе и в различных институтах послевузовского образования. Ни экономические, ни политические, ни культурные преобразования на пути вхождения России в мировую общность развитых стран не будут устойчивыми и успешными без параллельной и даже опережающей изменения менталитета людей - системы идеалов, ценностей, норм, традиций, а также алгоритмов восприятия, мышления и практического преобразования реальности. Одним из путей желаемых изменений, соответствующие апробированный опыт демократических стран, есть традиция критики или, более конкретно, критического мышления» [32, С. 35].

В отечественной психолого-педагогической литературе на проблему формирования и развития критического мышления существенно повлияли положения Выготского Л. С. Он писал: «Обучение строится не только на завершенных фазах развития, но, прежде всего, и на тех психических функциях, еще не созрели» [8, С. 344]. Другие исследователи придерживаются взглядов западных ученых по данной проблеме. Так, к примеру, Кларин М. В. трактует критическое мышление аналогично Дьюи Дж.: «Рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на определение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки)» [32, С.35]. Солидарен с Халперном Д. [62] Волков Е. В., [7], который интерпретирует понятие следующим образом: «Мышление, отличающееся обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [7, С.59].

Ходикова Н. А. отмечает: «Умение критически «просеивать» информацию, проверять ее на предмет достоверности и значимости, необходимые современному человеку для достижения успеха в жизни

развитие критического мышления помогает ученикам не только при работе с информацией в школе, но и становится основой для формирования логического мышления и рассуждения» [64, С. 24].

Некоторые ученые (Рубинштейн С. [49], Пиаже Ж. [47], Штерн В. [68] и др.) критически относились к развитию критического мышления у младших школьников, так как считали, что их возрастные особенности - подражательность, низкий самоконтроль, эмоциональность, образность мышления – станут помехой и сделают процесс неэффективным. В связи с этим проблема развития критического мышления у учащихся начальных классов изучена недостаточно подробно. Однако работы других ученых подтверждают необходимость формирования критического мышления в младшем школьном возрасте. Так, Векслер С.И. отмечал наиболее важные, по его мнению, аспекты критического мышления: «Развитие умения самостоятельно осмысливать учебный материал, выполнять нестандартные задачи, делать собственные выводы, замечать как собственные ошибки, так и ошибки своих сверстников» [6, С. 123]. Именно эти составляющие необходимо развивать еще в начальных классах, так как в более старшем возрасте этот процесс значительно усложняется. Во младшем школьном возрасте формирование критического мышления имеет особое значение в связи с высокой пластичностью психических процессов учащихся. Методы и приемы развития критического мышления будут успешными, так же потому, что учебная деятельность является в этом возрасте ведущей [19].

Развитие критического мышления у школьников позволяет получить следующие образовательные результаты, считает Дубина Е. О.: «Умение работать в разных областях знаний; способность выражать свои мысли устно и письменно, четко и корректно по отношению к окружающим; формировать личную точку зрения на основании осмысления различного опыта, идей и представлений; решать проблемы; самостоятельно заниматься собственным образованием; умение сотрудничать и работать в группе» [21, С.88]. Именно

поэтому очевидна жизненная необходимость критического мышления для отечественной образовательной системы.

Вышеописанное говорит о том, что в младших классах необходимо формировать определенные компоненты критического мышления, учитывая имеющиеся условия и возможности. Необходимо также определить, из каких компонентов складывается критическое мышление, на что стоит обращать внимание в первую очередь, а что оставить на более старший школьный возраст.

Джеймс В., обращаясь к изучению компонентов критического мышления, приводит три составляющих: «Установки, готовность к критическому мышлению; интеллектуальные (мыслительные) навыки и умения; уже имеющиеся знания, прошлый опыт» [20, С. 233]. Однако данная классификация трудно применима к учащимся начальной школы.

Определенные качества, которые можно формировать у младших школьников, гораздо более подходят к процессу формирования критического мышления в учебном процессе: они измеримы с помощью психолого-педагогических диагностических методик. Так, Халперн Д. выделил следующие качества личности, обладающей критическим мышлением: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений [62].

Семенова О.М. выделяет еще несколько важных качеств критического мышления – последовательность, осознанность и самостоятельность: «Последовательность мышления — свойство правильного мышления воспроизводить структурой мысли те структурные связи и отношения, которые присущи самой действительности, способность следовать «логике вещей и событий» [53, С.73]. Она обнаруживается в непротиворечивости мысли самой себе. Осознанность мышления — это качество мышления, проявляющееся в возможности выразить в слове, как результат работы, так и те способы, приемы, с помощью которых этот результат был найден. Самостоятельность мышления – индивидуальная особенность мышления,

умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему, попытаться решить их особыми путями.

Семенова О.М. считает, что для ребенка, обучающегося в младших классах, которому в силу возраста свойственна эмоциональность, необходимо научиться исправлять ошибки, чтобы дальнейшем учебный процесс происходил комфортно, и ребенок не боялся делать ошибки и двигаться вперед. Научиться осуществлять рефлекссию, то есть проявлять осознанность, также очень важно как можно раньше. Во всем этом помогает такое качество, как гибкость, позволяющее менять точку зрения и изучать другие варианты. Сформированность трех вышеописанных качеств у младшего школьника говорит о сформированности навыков критического мышления.

Стоит отметить, что все эти составляющие могут служить компонентами критического мышления школьников и именно им необходимо уделять особое внимание во время учебного процесса.

Вопрос возрастных особенностей в развитии критического мышления также затрагивался исследователями в научной литературе. Так, Мироненко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П. отмечают, что многие учителя-практики отмечают низкий уровень критического мышления у учеников старших классов, что подтверждает актуальность формирования основ критического мышления с самого начала обучения в школе [41, С.187].

Фарафонова Н.Н. выделяет у детей три уровня критичности: «На первом младший школьник замечает, что в изображении объекта познания допущены ошибки, несовместимости, но он еще не в состоянии осмыслить и объяснить их. На втором уровень «констатирующей» критичности: дети находят допущенные в объекте познания несоответствия, ошибки, но не стремятся раскрыть источник их возникновения. На третьем – уровень «корректирующей» критичности: дети не только отражают части, детали объекта познания во взаимосвязи взаимозависимости и обнаруживают

допущенные в них ошибки, несуразности, но раскрывают причины их возникновения, а также указывают пути и средства их устранения» [60, С. 116].

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме исследования критического мышления младших школьников показал, что в психолого-педагогической литературе не существует единой трактовки понятия, так как исследователи по-разному подходят к толкованию понятия. Но при этом они опираются на концепцию рефлексивного мышления Дьюи Дж., который отмечал, что критическое мышление осуществляется на основе процессов сознательного выбора мыслящего. В обобщенном виде под критическим мышлением понимается мышление, которое выносит правильные суждения, потому что основано на критериях, само себя исправляет и учитывает контекст. Изучив исследования Векслера С.И., Джеймса В., Семеновой О.М., Фарафоновой Н.Н., Халперна Д., Ходиковой Н. А. по вопросу определения содержания критического мышления младших школьников, можно сделать вывод, что критическое мышление в младшем школьном возрасте проявляется в следующих составляющих: логичность мыслительных действий и операций, самостоятельность мышления, гибкость мышления, осознанность мышления.

1.2 Условия формирования критического мышления в младшем школьном возрасте на уроках литературного чтения

Критическое мышление рассматривается исследователями (Богданова С. Ю., Каверина О. А., Кожухметова А.М.) не только как отдельное понятие, обладающее конкретным содержанием и сущностными характеристиками, но и как педагогическая технология. Особенность технологии критического мышления заключается в том, что её применение возможно и необходимо на любом уроке. Седова А. С., Ваганова О. И., Кутепов М. М. считают, что необходимо организовывать систематическую

работу на всех изучаемых дисциплинах: «Данная технология решает вопрос развития коммуникативной культуры. В процессе работы учащийся понимает ценность своей работы, чувствует свое единение с другими и значимость своей работы. Во время общения идет постоянный процесс самооценки, осознается необходимость правильной аргументации своего мнения, повышается мотивация к обучению» [52, С.81]. Однако каждый предмет имеет свою специфику учебного процесса, которую необходимо учитывать.

Рассмотрим особенности развития критического мышления на уроках литературного чтения в младшей школе.

Цель литературного чтения в начальной школе - это: «Формирование у учащихся коммуникативной компетентности путем освоения доступного и необходимого объема знаний, освоения всех видов речевой деятельности и приобретения определенного социального опыта» [27, С.83]. Задача звучит следующим образом: «Формирование читательской, коммуникативной и познавательной компетентности младших школьников, ознакомление учащихся с детской литературой как искусством слова, подготовка их к систематическому изучению литературы в школе» [27, 84].

Исследователи, в частности, Рудкова С.Г. и Сахановская О.Н. считают, что учебный процесс урока литературного чтения в начальной школе располагает к использованию методов и приемов, которые бы совершенствовали критическое мышление ребенка.

Навыки критического мышления не появляются у школьников сами по себе в процессе обучения. Для их формирования и развития необходима организованная работа. Педагогическая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий. Андреев В.И. считает, что педагогические условия — это: «Обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для

достижения определенных дидактических целей» [1, С.344]. Рассмотрим, какие педагогические условия исследователи считают важными для процесса формирования критического мышления у младших школьников.

Педагоги-исследователи считают, что критическое мышление возможно развивать только в условиях соблюдения определенного подхода. Клустер Д. подчеркивает: «Критическое мышление – это процесс, в котором первый шаг - ознакомление с информацией, а последний - принятие решения. Образовательная технология развития критического мышления в процессе обучения ребенка - это совокупность различных педагогических приемов, побуждающих учащихся к исследовательской творческой активности, создающая условия для осознания ими материала, обобщения полученных знаний» [34, С.10]. Грамотное применение педагогической технологии обеспечивает не только успешное усвоение знаний, но и воспитание активного гражданина.

Богданова С. Ю. и Каверина О. А. к таким подходам относят одновременное освоение предметного материала; многократное произвольное применение упражнения; диалогичность; учение сообща; активная деятельность; центрация на предмете, а не учителе [4, С. 115].

Семенова О. М. отмечает, что зачастую у учителя вызывает затруднение необходимость научить учеников задавать себе вопросы: «Что я думаю про только что полученную информацию? Как новые знания соответствуют ранее полученным? Что я могу делать по-другому после изучения нового материала?» [54]. Исследователь считает, что учитель должен контролировать процесс осмысления информации и своевременно формулировать вопросы нужного характера.

Требования к действиям учителя в процессе формирования критического мышления у младших школьников выдвигают и другие исследователи. Для того, чтобы технология использования критического мышления формировала и развивала творческую личность младшего школьника, считают Голубева С. В., Крылова Д. С., педагогу необходимо

стремиться к достижению определенных результатов. Так, к ним относятся способность уверенно ориентироваться в учебном материале, быть открытым к нестандартным способам решения задач, быть готовым к конструктивному диалогу, самодиагностировать уровни сформированности различных умений и навыков, осуществлять рефлексию [12, С.179].

Голубева С. В., Крылова Д. С. считают, что четкого алгоритма действий по формированию критического мышления у учащихся не существует, однако можно выделить определенные условия, создание которых способно побудить и стимулировать учащихся: « - отведение определенного времени на то, чтобы ознакомиться с существующими взглядами, обговорить их, сделать выводы; - разрешение на размышления, записи своих предположений, определения их правильности или ошибочности; - создание атмосферы ожидания большого количества различных мнений; - привлечение учащихся к обсуждению, формирование у них чувства ответственности за принятое решение; - уважение и умение ценить мнения других» [12, С.180].

Кроме того, следует учитывать структуру урока, на котором используются элементы технологии развития критического мышления: актуализация, осознание, рефлексия. Некоторые учителя-практики, в том числе Ходикова Н. А. добавляют еще два этапа: разминку и обоснование обучения [64, С.24]. Критическое мышление, писал Халперн Д., формируется и развивается следующим образом: «Во время обработки информации, решения задач, проблем, оценки ситуации, выбора рациональных способов деятельности» [62, С.125]. Если планировать этапы урока с использованием на них соответствующих специфических форм и методов технологии формирования и развития критического мышления, то результат будет еще более высоким.

При организации работы по развитию критического мышления на уроке литературного чтения следует учитывать специфику возрастных особенностей младших школьников, то есть то, как они воспринимают

литературное произведение. Так, Колодезникова С. И. считает: «Среди учителей и библиотекарей распространено мнение, что младший школьник еще не способен к эстетическому восприятию литературного произведения. Между тем и некоторые психологические исследования, и практический опыт работы с детьми показывают, что именно дети младшего школьного возраста обладают особыми возможностями для развития эстетического восприятия книги. Художественно-образный, интеллектуально-эмоциональный способ познания действительности, каким является художественная литература, близок особенностям психики младшего школьника – особенностям его эмоциональной сферы и мышления» [32, С.39].

Обращаясь к вопросу способности высказывать суждения о прочитанном, Колодезникова С. И. отмечает, что дети младшего возраста, как правило, еще не могут выразить в развернутом суждении свое отношение к прочитанному: «Именно поэтому очень ярко эстетические переживания ребенка этого возраста проявляются в его эмоциональной реакции - мимике, жестах, восклицаниях и произвольных высказываниях во время чтения или слушания книги. Интересный материал дает также изучение рисунков детей на темы прочитанного. Маленький читатель способен почувствовать общий эмоциональный настрой произведения через отдельную деталь, эпизод, поступок героя, его внутренний мир, сложные душевные переживания» [32, С.38].

Колганова Н.Е. отмечает у младших школьников неустойчивость и неорганизованность уровней восприятия текста, а так же наглядно-образный характер памяти. Как и Колодезникова С. И., исследователь подчеркивает эмоциональность и произвольность внимания, а также то, что в младшем школьном возрасте существенным для ребенка является не столько то, чему он уже способен научиться сам, столько то, чему он способен научиться под руководством, в сотрудничестве со взрослым [36, С.34].

Зверева Е.А., также отмечая эмоциональность в восприятии текстов младшего школьника, тем не менее считает: «Эмоциональное отношение младшего школьника к художественному произведению переплетается теперь с осмысленно-критическим, ведь он учится находить в тексте детали, ориентиры, позволяющие глубже понять произведение и аргументировать собственную читательскую версию» [26, С.3]. Следовательно, задача учителя на уроках родного языка и литературного чтения - грамотно выстраивая диалог с учащимися, поддерживать интерес к чтению и обдумыванию прочитанного, способствовать формированию собственной читательской позиции ученика. Задача ученика - включиться в диалог с учителем, с другими учениками и с автором изучаемого произведения, что поможет ему в самостоятельном постижении смысла художественного текста.

Важным педагогическим условием формирования критического мышления учащихся является создание заинтересованности и доброжелательной сотрудничества на уроке, активное привлечение к парной и групповой работы, считает Дубина Е.: «Уже начиная с детских лет ребенка надо приучать формулировать свои мысли, оценочные суждения, убеждения, независимо от других. То есть, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Для развития положительной самооценки ребенка младшего школьного возраста очень важно ощущение, что она в результате самостоятельного поиска пришла к выводу, который приближается как верный и другими членами коллектива, и учителем» [21, С.87].

Существуют разнообразные технологии развития критического мышления, которые могут эффективно применяться на уроках литературного чтения в начальной школе: «Чтение - суммирование в парах», «Синквейн», «Чтение с остановками», «Древо предсказаний», «Работа с вопросником», «Уголки», «Написание творческих работ», «Создание викторины», «Логическая цепочка», «Кластер-гроздь», «Вопросительные слова», «Верные

и неверные утверждения», «Инсерт - чтение с пометками», «Зигзаг», «Кластер», «Таблица толстых и тонких вопросов», «Шесть шляп мышления» и другие.

Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Дубина Е. предлагает для изучения повествовательных текстов можно использовать чтение с остановками. Перед началом работы учитель сообщает название изучаемого текста и предлагает выдвинуть предположения о его содержании. Чтение текста происходит по частям. После ознакомления с каждой частью ученики решают, что будет дальше: «Задача учителя - найти в тексте оптимальные места для остановки. Данная стратегия способствует выработке у учащихся внимательного отношения к точке зрения другого человека. В основе этой стратегии лежат наблюдения за процессом чтения людей, обладающих культурой чтения, навыками критического мышления» [21, С.88].

Миرونенко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П. описывают прием «Работа с вопросником», который поможет организовать работу, когда нужно ввести новый материал и провести самостоятельную работу с учебником: «Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. После самостоятельного поиска обязательно проводится фронтальная проверка точности и правильности, найденных ответов, отсеивание лишнего» [41, с. 45].

Также авторы предлагают обращаться к приему «Знаю, узнал, хочу узнать» на стадии объяснения нового материала, так и на стадии закрепления, и приводят пример: при изучении творчества Пушкина А.С. дети самостоятельно составляют таблицу, что знали о Пушкине и его произведениях, что узнали нового и что хотели бы узнать. Авторы отмечают, что работа с этим приемом чаще всего выходит за рамки одного урока и

позволяет ученикам активно включаться в мыслительную деятельность и развивать критическое мышление [41, с.46].

Рудкова С. Г. выделяет прием «Написание творческих работ», который эффективен на этапе закрепления изученной темы. Детям предлагается написать сказку или стихотворение, и данный процесс позволяет развивать способность самостоятельно мыслить [50, С. 45].

Кроме традиционных технологий и приемов, используемых в учебном процессе уже много лет, необходимо обращаться и к новым методам, показавшим свою эффективность. Так, Мокшина Ю.Л. [42] экспериментально доказала эффективность применения инфографики как современного инструмента визуальной коммуникации на уроках, который способствует быстрому усвоению и запоминанию информации, акцентируя внимание на главном; повышает эффективность усвоения знаний; является инструментом развития навыков проектной, исследовательской и творческой деятельности, а также навыков критического мышления.

Стремительное развитие технико-технологических ресурсов информационной культуры XXI века определяет основные особенности современной коммуникации, среди которых, по мнению исследователей, важную роль играет визуальный контент. Согласно мнению исследователей, мозг человека обрабатывает визуальную информацию значительно быстрее текстовой, вследствие чего графический дизайн является основным средством разработки объектов визуальной коммуникации.

Традиционные технологии, все еще преобладающие в учебном процессе общеобразовательных школ, недостаточно эффективны в формировании критического мышления в связи с процессами технического процесса и развитием социальной сферы общества [43, С.34]. Так, согласно статистике, пользователи Интернета бегло читают лишь одну четвертую текста на страницах сайта, остальное внимание отдают картинкам; люди рассказывают другим 20% прочитанного, 10% услышанного и 80% того, что видели или делали; до 90% информации поступает в мозг в визуальной

форме [16, С.3]. Одной из последних тенденций в образовании Горев П. М., Колобова Н. Г., Зобнина Н. С., Сырцева Н. Н. и Брагина О. С. [14, С.56] называют использование инфографики. Преимущества этого приема заключается в том, что оно отвечает требованиям времени внедрять информационные технологии в учебный процесс и использовать инновационные методы работы; инфографику нужно уметь прочитать, а также извлечь максимум полезной информации и сделать всё это вслух, что помогает интерпретировать информацию, понимать порядок аргументирования идеи, развивает внимательность, логику, память, осознанность мышления, ораторские навыки [42,]; школьники смотрят на инфографику и воспроизводят увиденное своими образами. Здесь задействуется визуальное мышление, память, и даже дизайнерские навыки [43, С. 4].

Одним из родоначальников современной инфографики считается Тафти Э. [72]. Именно он определил пути использования инфографики в современной образовательной практике. Исследуя вопрос эффективности применения инфографики в учебном процессе, Исенова А.Д. пишет: «Задача педагога при работе с инфографикой, это, прежде всего, вызвать эмоции и передать суть рассматриваемого предмета, явления, процесса через визуальный образ, тем самым привлекая внимание ученика к нужному объекту, к важной проблеме, помочь ученику творчески представить результаты своего собственного исследования. При этом ученик, проведя собственное исследование по теме, анализирует материал, выделяет акценты и самостоятельно создает инфографику. Работа над ней способствует более тщательному изучению материала, развивает мышление. В процессе создания инфографики у детей появляются навыки работы в команде. В ходе выполнения задания проверяются навыки грамотного поиска в сети Интернет и умения делиться информацией» [28, С.65].

Исенова А.Д. в качестве содержания учебного материала для использования инфографики на уроках литературы предлагает выбрать

занятия, посвященные обобщению знаний по изучаемым темам. Во время работы с учебным материалом школьникам предлагается создать инфографику по типу контента (советы, хронология событий, пересказ сюжета и пр.). Учитель также может готовить инфографику для занятий, используя возможности сервисов easel.ly и piktochart.com [28, С.66].

Таким образом, к педагогическим условиям, реализация которых необходима для успешного процесса развития критического мышления, относятся:

- организация процесса осмысления информации и своевременная формулировка вопросов нужного характера учителем; открытость нестандартным способам решения задач; создание на уроках атмосферы ожидания большого количества различных мнений и формирование у учащихся чувства ответственности за принятое решение, а также уважения и умения ценить мнения других;

- привлечение к активной парной и групповой работе учащихся, а также применение разнообразных традиционных и инновационных методов и приемов, развивающих критическое мышление;

- соблюдение определенной структуры урока, на котором используются элементы технологии развития критического мышления: актуализация, осознание, рефлексия;

- учет возрастных характеристик младшего школьника при построении учебного процесса, которые выражаются в особенностях восприятия литературного текста: неустойчивость и неорганизованность уровней восприятия текста, наглядно-образный характер памяти, эмоциональность и произвольность внимания.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать следующие выводы.

Основы идеи развития критического мышления были заложены американскими исследователями, но получили развитие повсеместно. Большинство исследований по проблеме развития критического мышления

опираются на концепцию рефлексивного мышления Дж. Дьюи и труды Л. С. Выготского.

Не смотря на то, что некоторые возрастные особенности младшие школьники могут влиять на эффективность процесса формирования критического мышления, исследователи соглашаются с тем, что в этом возрасте необходимо уделять ему особое внимание. Во многом успешность развития личности зависит от успешности развития определенных компонентов критического мышления в младших классах.

Наиболее важные качества, являющиеся компонентами критического мышления – это готовность исправлять свои ошибки, осознание как рефлексия собственного мыслительного процесса и гибкость, позволяющее менять точку зрения и изучать другие варианты. Им следует уделять особое внимание при разработке содержания занятий в процессе обучения разным предметам.

Критическое мышление формируется и развивается во время обработки информации, решения задач, проблем, оценки ситуации, выбора рациональных способов деятельности, поэтому такие уроки, где это постоянно происходит, создают плодотворные условия для формирования и развития критического мышления. Если же планировать этапы урока с использованием на них соответствующих специфических форм и методов технологии формирования и развития критического мышления, то результат будет еще более высоким. Особенно эффективным благодаря специфике предмета может стать развитие совершенствование компонентов критического мышления на уроках литературного чтения.

Исследователи выделяют ряд педагогических условий, необходимых для успешного процесса развития критического мышления. К ним можно отнести:

- ряд требований к учителю (уметь контролировать процесс осмысления информации, допускать нестандартные способы решения задач; поощрять дискуссии и уважение к мнению собеседников);

- привлечение к активной парной и групповой работе учащихся, а также применение разнообразных традиционных и инновационных методов и приемов, развивающих критическое мышление;

- соблюдение определенной структуры урока, на котором используются элементы технологии развития критического мышления: актуализация, осознание, рефлексия;

- при построении учебного процесса необходимо учитывать специфику возрастных характеристик младшего школьника, выражающихся в особенностях восприятия литературного текста: неустойчивость и неорганизованность уровней восприятия текста, наглядно-образный характер памяти, эмоциональность и произвольность внимания).

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения

2.1 Исследование уровней сформированности критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения

Констатирующий эксперимент был организован на базе МБУ «Школа имени С.П. Королёва» №49 с целью выявления начального уровня сформированности критического мышления у младших школьников. В экспериментальной группе - 2 «Б» класс (32 человека), а контрольной - 2 «А» класс (30 человек).

В теоретической главе проведен анализ научной литературы, на его основе выявлены компоненты критического мышления, определены показатели. Для проведения педагогического эксперимента подобран и адаптирован комплекс диагностических методик (Таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта эксперимента по исследованию сформированности компонентов критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Логичность мыслительных действий и операций	Способность следовать логике вещей и событий	Тест на мышление ребенка «Последовательность событий» (Бернштейн А.Н.); Методика исследования словесно-логического мышления Э. Ф. Замбацвявичене;
Самостоятельность мышления	Умение выдвигать новые идеи и находить нужные ответы и решения, не прибегая к мнению и частой помощи учителя или одноклассника	Опросные листы (методика Ступницкой М.); Диагностика самостоятельности мышления (Ясюкова Л.А.);
Гибкость мышления	Готовность рассматривать новые варианты, менять свою точку зрения	Изучение гибкости мышления (анаграммы); Методика «Простые аналогии»;

Продолжение таблицы 1

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Осознанность мышления	Рефлексия собственного мыслительного процесса, наблюдение за собственными действиями	Методика «Нелепицы» Немова Р. С.; Измерение самооценки по методике Дембо-Рубинштейн, модифицированной. Прихожан А. М (вариант для младших школьников).

На констатирующем этапе эксперимента участники были распределены по трем уровням сформированности критического мышления. Уровни проявления критического мышления изложены в работе Дубиной Е. О [21], на которую мы опирались при обобщении количественных и качественных показателей развития каждого из компонентов критического мышления младших школьников.

Низкий – школьник демонстрирует слабую способность следовать логике вещей и событий, низкий уровень рефлексии собственного мыслительного процесса, неспособность выделять очевидные ошибки и менять точку зрения, сформировать свое мнение без помощи учителя или одноклассников.

Средний – школьник следует логике вещей и событий с незначительными затруднениями, способен к рефлексии собственного мыслительного процесса, но пропускает очевидные ошибки, может менять точку зрения и сформировать свое мнение без помощи учителя или одноклассников.

Высокий – школьник следует логике вещей и событий, осуществляет рефлексии собственного мыслительного процесса, способен менять точку зрения и сформировать свое мнение без помощи учителя или одноклассников.

Рассмотрим ход проведения диагностических методик.

Тест на мышление ребенка «Последовательность событий» (Бернштейн А.Н.) предполагал использование умения младшего школьника обнаруживать последовательность в череде событий. Перед ребенком в произвольном порядке расположены картинки. Школьник должен понять, каким сюжетом они связаны, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинке рассказ. В случае, если школьник самостоятельно нашел последовательность картинок и составил логический рассказ, ему был присвоен высокий уровень сформированности; если он правильно нашел последовательность, но не смог составить хорошего рассказа – средний; и низкий, если составление рассказа оказалось возможным только с помощью наводящих вопросов учителя или получился нелогичный рассказ с неправильной последовательностью. Результаты представлены на Рисунке 1.

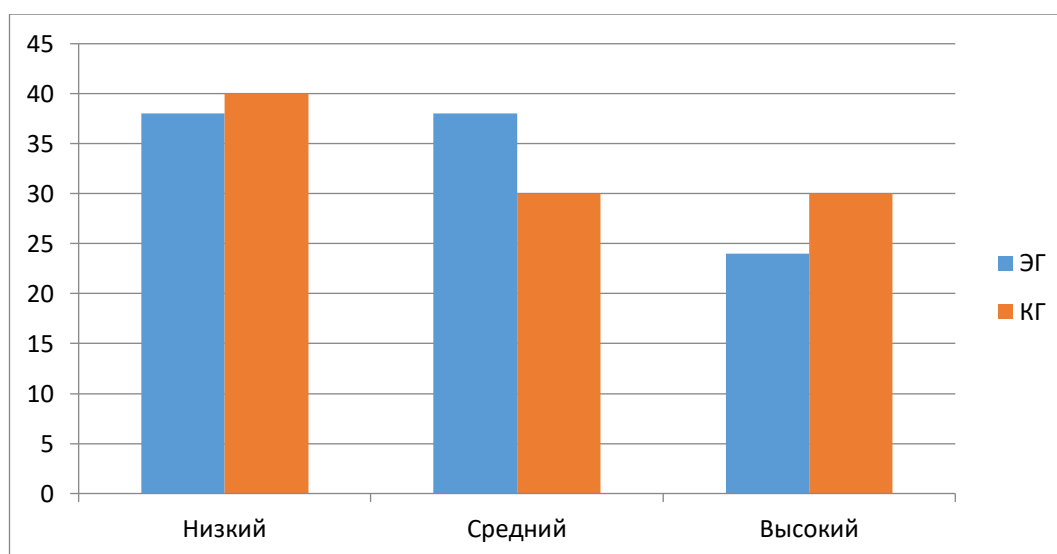


Рисунок 1 – Уровни развития логичности мыслительных действий и операций у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения теста на мышление ребенка (Бернштейн А.Н.)

Как видно из Рисунка 1, в экспериментальной группе на низком и среднем уровнях находятся одинаковое количество учеников – по 38 %. В контрольной на низком уровне находятся на 10% больше человек, чем на

среднем (40% и 30% соответственно). На высоком уровне в экспериментальной и контрольной группах находятся примерно одинаковое количество человек: 24% и 30 % (8 и 9 учеников соответственно). В большинстве случаев дети, находящиеся на низком уровне, затруднялись выполнять задание без подсказок учителя. Это говорит о том, что способность следовать логике вещей не развита на достаточном уровне.

Методика исследования Замбацявичене Э. Ф. разработана на основе теста структуры интеллекта. Опросник включает четыре вербальных субтеста, 40 вербальных заданий (по 10 заданий в каждом).

В состав первого субтеста входят задания, направленные на выявление осведомленности, требующие от испытуемых дифференцировать существенные признаки предметов или явлений от несущественных, второстепенных.

Второй субтест направлен на выявление сформированности логического действия (классификация), способности к абстрагированию.

Третий субтест – задания на сформированность логического действия «умозаключения» (по решению аналогий).

Четвертый субтест направлен на сформированность обобщающих понятий (подведение двух понятий под общую категорию – обобщение). Перед предъявлением контрольных десяти заданий каждого субтеста необходимо дать несколько тренировочных, для того, чтобы помочь уяснить суть предстоящей интеллектуальной работы. Во время выполнения контрольных заданий текст может зачитываться как самим проверяющим, так и детьми про себя. К примеру: «Одно слово из пяти лишнее, оно не подходит ко всем остальным. Послушайте внимательно, какое слово лишнее? Правильный ответ подчеркните». Важно убедиться, что младший школьник правильно понял и выполнил задание, чтобы получить максимально информативный результат.

Оценка в баллах по каждому заданию получается путем суммирования всех правильных ответов по данному субтесту. Результаты представлены на Рисунке 2.

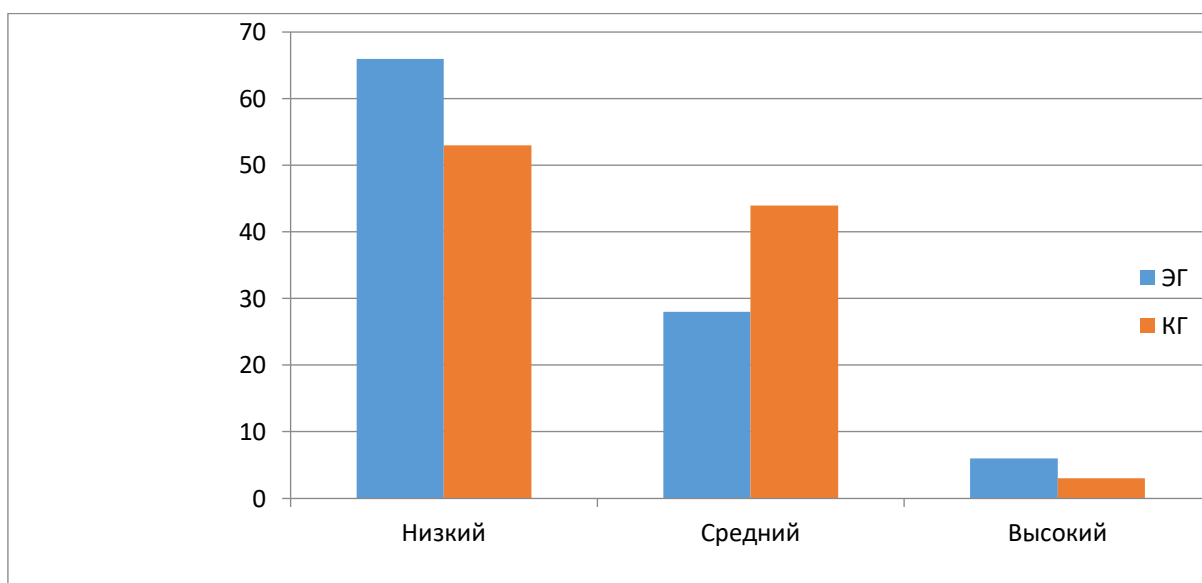


Рисунок 2 – Уровни развития логичности мыслительных действий и операций у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения методики исследования словесно-логического мышления (Замбацвявичене Э. Ф.)

Задание оказалось сложным для ребят: на высоком уровне оказались лишь 2 человека в экспериментальной и 1 в контрольной группе. На среднем уровне находятся 9 (28 %) и 13 (44 %) в экспериментальной и контрольной соответственно. Большинство младших школьников отнесены к низкому уровню: 21 (66 %) и 16 (53 %). Школьники, которые плохо справились с заданиями субтестов, отмечали, что наибольшие трудности вызвало то, что они не могли корректно обобщить или вычленить лишнее. При этом наиболее простым оказался четвертый субтест – с ним справились 75 % учащихся экспериментальной и 81 % контрольной группы. Необходимо было назвать общее слово для двух понятий – например, «шкаф» и «диван» («предметы мебели»). Справившиеся с заданием школьники верно излагали последовательность мышления, в результате которой пришли к ответу

(«Шкаф используется для хранения вещей, а диван – для сидения, и оба этих предмета являются предметом мебели»), но в остальных субтестах, где перечисляются понятия числом более четырех, результаты гораздо ниже. Это говорит о том, что большинство младших школьников затрудняются формулировать описывать предпринимаемые шаги, если последовательность требует больше, чем несколько действий, так как теряют концентрацию или не совсем в состоянии определить значение каждого понятия.

Далее переходим к измерению уровня **самостоятельности мышления**. Опросные листы по методике Ступницкой М. предназначены к заполнению не участниками эксперимента, а учителями, которые регулярно проводят уроки в экспериментальной и контрольной группах. Педагогам предлагается выбрать наиболее подходящую характеристику и поставить галочку на пересечении выбранного утверждения и фамилии учащегося. Характеристика касается учебной работы детей, которая постоянно проявляется на уроках. В каждой графе умений и навыков есть варианты, которые описывают степень самостоятельности ученика. К примеру, на вопрос, умеет ли выделять новое в учебном материале ученик, есть три варианта: способен выделить самостоятельно, нуждается в помощи, испытывает значительные затруднения.

Каждой позиции, выбранной учителем для каждого ученика, соответствует определенный балл. В соответствии с суммарным количеством баллов ученики двух классов были распределены на трех уровнях: низкий уровень (9-15 баллов), средний уровень (16-23 балла), высокий уровень (24-31 балла). Результаты представлены на Рисунке 3.

Наименьшее количество человек в группах оказалось на высоком уровне – всего 3 в экспериментальной и 1 в контрольной. Большинство учеников находятся на низком уровне – 50 % в экспериментальной и 60 % в контрольной. На средний уровень приходится по 41 % и 37 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Учителя низко оценили, как ученики воспринимают устную информацию: больше половины

учащихся обеих групп нуждаются в дополнительных разъяснениях или даже в пошаговом предъявлении с пошаговым контролем усвоения.

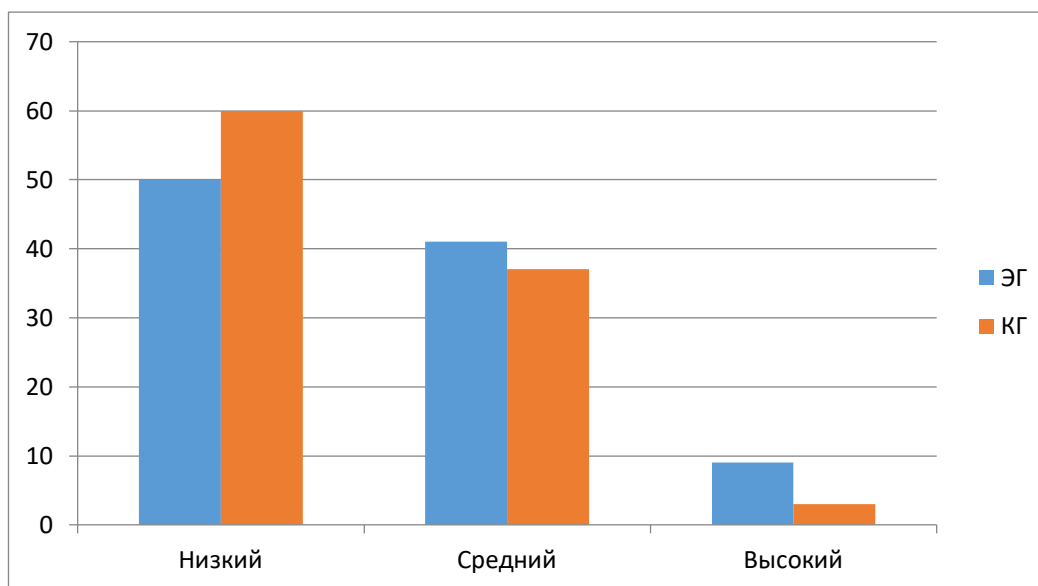


Рисунок 3 – Уровни развития самостоятельности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения опросных листов (методика Ступницкой М.)

Даже давая правильный ответ, они не всегда могут аргументировать его, обосновать свою точку зрения. По мнению наблюдающих, успешно воспроизводят заданный учителем алгоритм и в ряде случаев может действовать оригинальным, творческим способом только 9 и 3 % учащихся в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Это значит, что большинство учащихся не привыкло мыслить самостоятельно, предпочитает следовать подробным указаниям учителя и присоединиться к уже известной точки зрения.

Диагностика самостоятельности мышления (автор Ясюкова Л.А.) представляет собой семь логических задач с тремя вариантами ответа, в каждой необходимо либо продолжить цифровой ряд, либо обнаружить соответствие среди предложенных вариантов. Для каждой задачи верный только один ответ. В результате проведения методики ученики были распределены на высокий, средний и низкий уровни по количеству

правильных ответов (6-7 баллов – высокий, 5-4 балла – средний, менее 3 баллов – низкий). Результаты представлены на Рисунке 4.

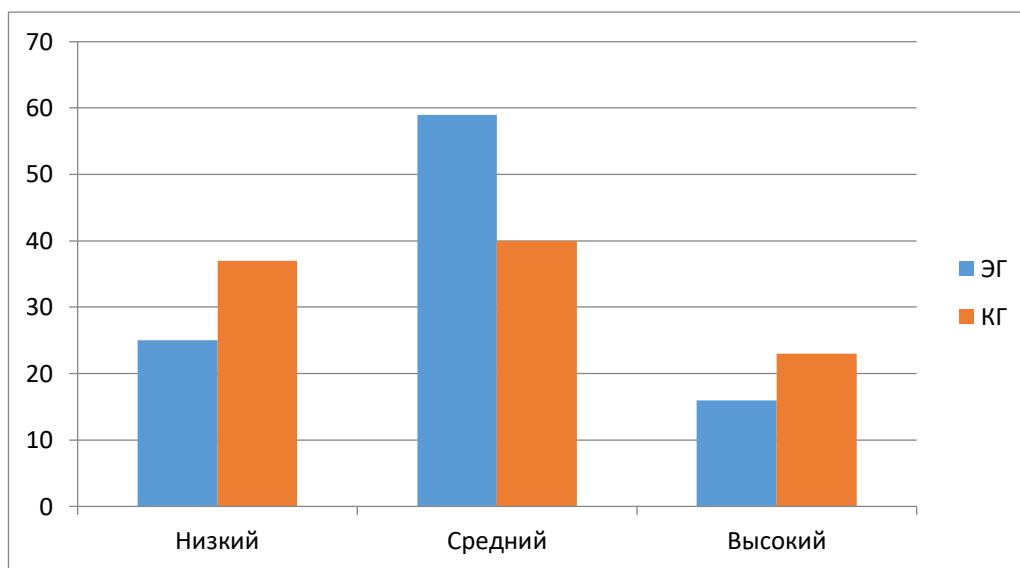


Рисунок 4 – Уровни развития самостоятельности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения диагностики самостоятельности мышления (автор Ясюкова Л.А.)

В экспериментальной группе только 5 человек оказалось на высоком уровне (16 %), 19 (59 %) – на среднем, 8 (25 %) – на низком. Похожие результаты в контрольной группе: 7 (23 %) на высоком, 12 (40 %) на среднем, 11 (37 %) на низком. Высокий балл характерен для лиц, которые сразу видят, какой способ действий надо использовать, если задания сложные, способ действия отыскивают самостоятельным рассуждением. Гораздо больше школьников на низком и среднем уровнях: они нуждаются в предварительных или постоянных инструкциях, и если не дан четкий алгоритм, то он какое-то время школьники пытаются самостоятельно найти способ, каким надо действовать. Однако чаще пытаются вспомнить, где были выполнены похожие задания, нежели идти путем логических рассуждений.

Следующий шаг в исследовании был связан с изучением уровня развития гибкости мышления школьников. В ходе проведения методики «Анаграммы» младшим школьникам было предложено найти исходное понятие в словах, преобразованных путем перестановки входящих в них

букв), к примеру: «лбкк» (блок), «еравшн» (реванш), «окамднри» (командир). По количеству верно угаданных слов, младшие школьники были распределены на три уровня (Рисунок 5).

В экспериментальной группе на высоком и среднем уровне находятся почти одинаковое количество человек – 12 (38 %) и 11 (34 %). При этом на низком расположены 9 человек (28 %). В контрольной группе ситуация следующая: 12 (40 %) на высоком, 8 (27 %) на среднем и 10 (33 %) на низком. С этим заданием справились большинство учащихся, для них складывание слогов в слова было интересной игрой. Затруднения возникли у ребят с недостаточно сформированными навыками чтения.

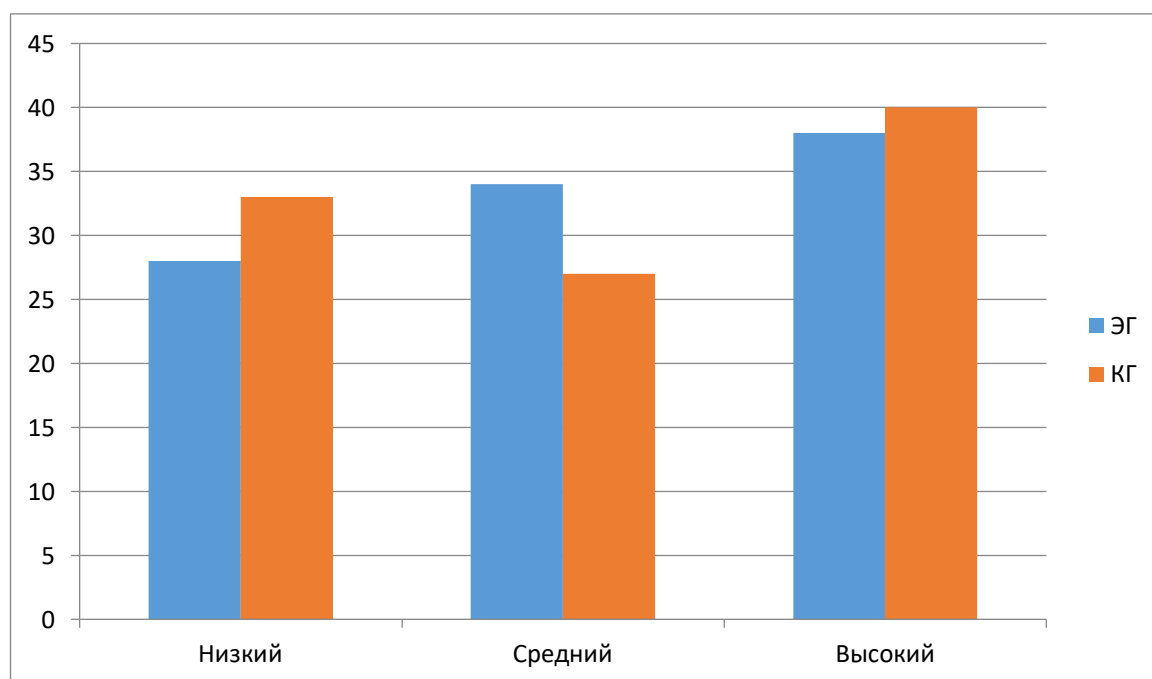


Рисунок 5 – Уровни развития гибкости мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения методики «Анаграммы»

Методика «Простые аналогии» также представляет собой увлекательное задание, которые второклассники выполняли с удовольствием. Ребятам было предложено выбрать правильный ответ на основе установления смысловой связи между словами, основываясь на аналогии.

Тест выглядел следующим образом: «Лошадь : Жеребенок = Корова : ?». Поняв смысл сочетания первых двух слов, дети дописывали недостающее во вторую пару из предложенных вариантов, то есть «теленок».

Результаты анализа проведения методики представлены на Рисунке 6.

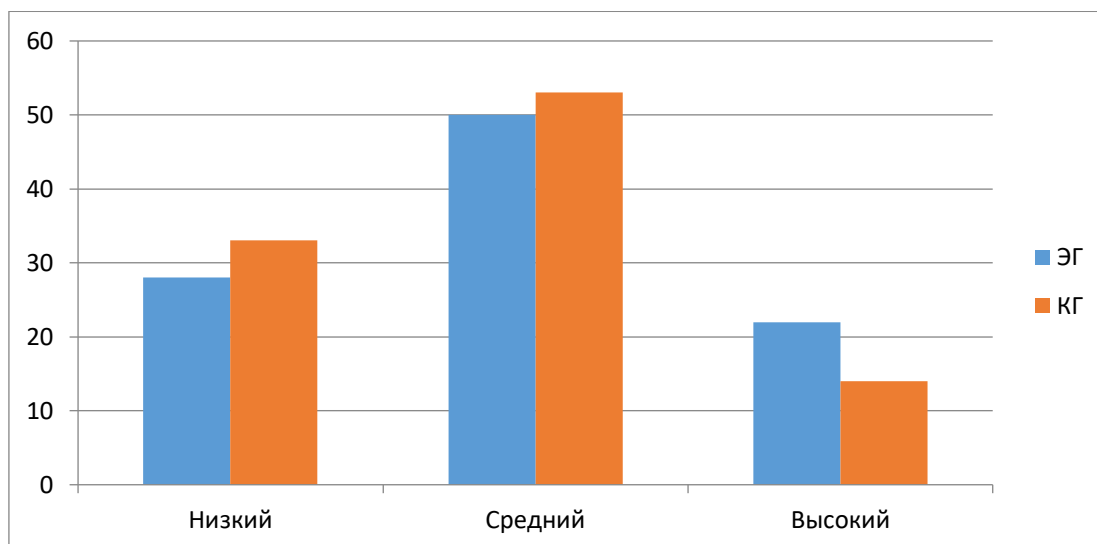


Рисунок 6 – Уровни развития гибкости мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения методики «Простые аналогии»

Экспериментальная группа справилась с заданием несколько лучше, чем контрольная, однако количество детей, находящихся на среднем уровне в обеих группах, одинаково – 16 (50 и 53% соответственно). В экспериментальной на низком 9 ребят (28 %), в контрольной – 10 (33%), на высоком – 7 (22%) и 4 (14 %). Второклассники, допустившие наибольшее количество ошибок, самые первые сдали листочки с ответами, вероятно, недостаточно тщательно обдумав задание, что говорит о недостаточной готовности рассматривать новые варианты, менять свою точку зрения.

С помощью этой методики «Нелепицы» определяется умение ребенка рассуждать логически, прослеживая собственные действия, то есть уровень осознанности мышления. Школьнику показывают картинку, на которой изображены несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Участнику

эксперимента необходимо записать, все ли находится на своем месте и правильно ли нарисовано. Затем необходимо описать, как на самом деле должно быть и почему, время ограничено. Распределение по уровням происходило в соответствии с баллами. 7-6 баллов – высокий, 5-4 балла – средний, менее 3 – низкий.

Результаты проведения методики представлены на Рисунке 7.

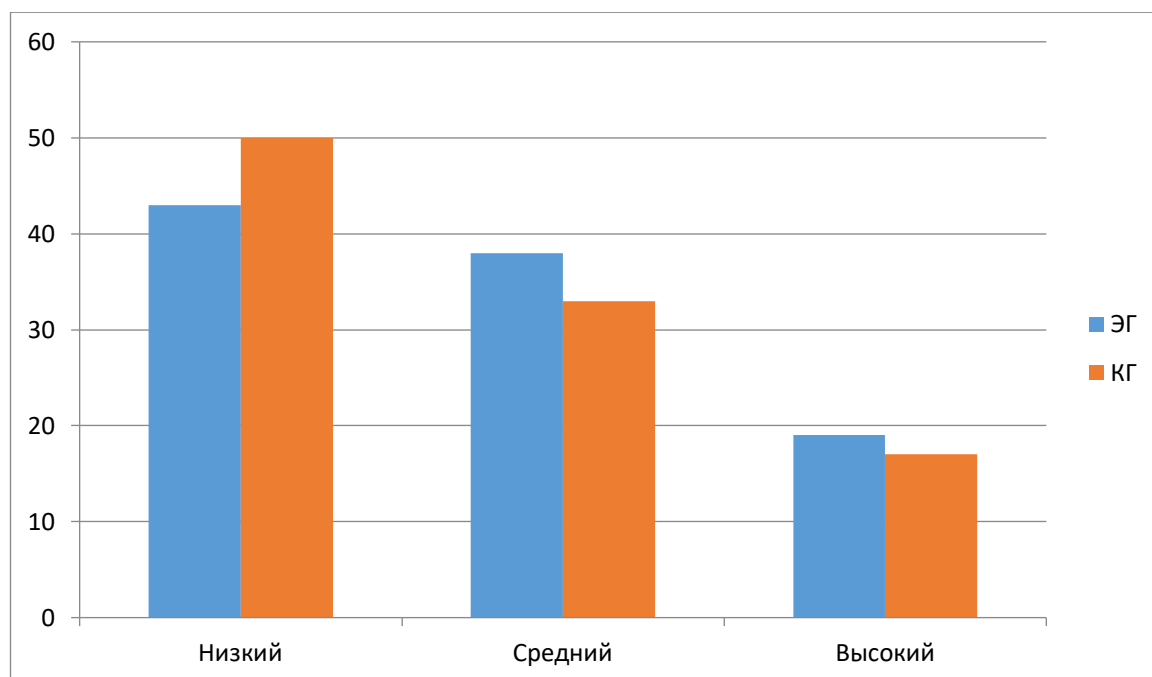


Рисунок 7 – Уровни развития осознанности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения методики «Нелепицы» Немова Р. С.

В экспериментальной группе большинство учащихся оказались на низком уровне – 14 (43 %), чуть меньше – 12 (38 %) на среднем. На высоком осталось только 6 человек (19 %). В контрольной на высоком оказалось только 5 (17 %), 10 (33 %) на среднем и половина учащихся - 15 (50 %) на низком.

Учащиеся, продемонстрировавшие низкий уровень, за отведенное время не успевали заметить все имеющиеся на картинке нелепицы, а главное, не успевали удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того,

сказать, как на самом деле должно быть. Вместо 7 имеющихся нелепиц они объясняли самые элементарные (например: рыба сидит на дереве, а должна жить в воде, потому что она погибнет без неё).

Методика измерения самооценки представляет собой вариант известной методики Дембо-Рубинштейн, модифицированной Прихожан А. М. (вариант для младших школьников). Бланк методики содержит 8 вертикально расположенных линий, представляющими собой биполярные шкалы. Верхняя и нижняя линии отмечены черточками, середина - точкой. Каждая линия имеет название сверху и снизу: 0 здоровый - больной; 1 аккуратный - неаккуратный; 2 умелый – неумелый.

После тренировочного задания дети понимают, как оценивать себя с помощью этих линий, и приступают к основному тесту. Затем средние данные испытуемого и его результаты по каждой шкале сравниваются со стандартными значениями, и школьники объясняют, по какой причине отметили именно такой результат. Результаты распределения по уровням в результате анализа проведенной работы приведены на Рисунке 8.

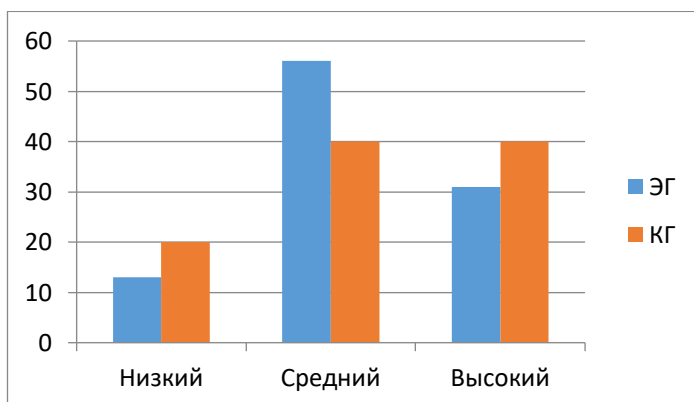


Рисунок 8 – Уровни развития осознанности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам проведения методики Дембо-Рубинштейн, модифицированной А. М. Прихожан (вариант для младших школьников)

Большинство школьников находятся на среднем уровне: 18 (56 %) в экспериментальной и 12 (40 %) в контрольной. На высоком - 10 (31 %) и 12 (40%), на низком - 4 (13 %) и 6 (20%). Второклассники в большинстве оценили себя на среднем уровне, что не всегда соответствует действительности, но говорит об их стремлении соответствовать требованиям. Что касается объяснения последовательности действий, большинство руководствуются не столько логикой, сколько эмоциями: «Потому что мне хочется, чтобы у меня было много друзей», «Потому что хороших учеников не любят, а я хочу иметь много друзей».

При этом половина опрошенных в обеих группах в трети случаев не способны объяснить, почему дали именно такую самооценку, что говорит о недостаточной сформированности осознанности мышления.

После проведения всех диагностических методик данные были обобщены: суммированы показатели по уровням по данным каждого диагностического среза, а затем полученная сумма разделена на количество проведенных срезов с целью вычислить средний показатель по уровню. Общее количество находящихся на высоком, среднем и низких уровнях сформированности критического мышления как в экспериментальной, так и в контрольной группах представлено на Рисунке 9.

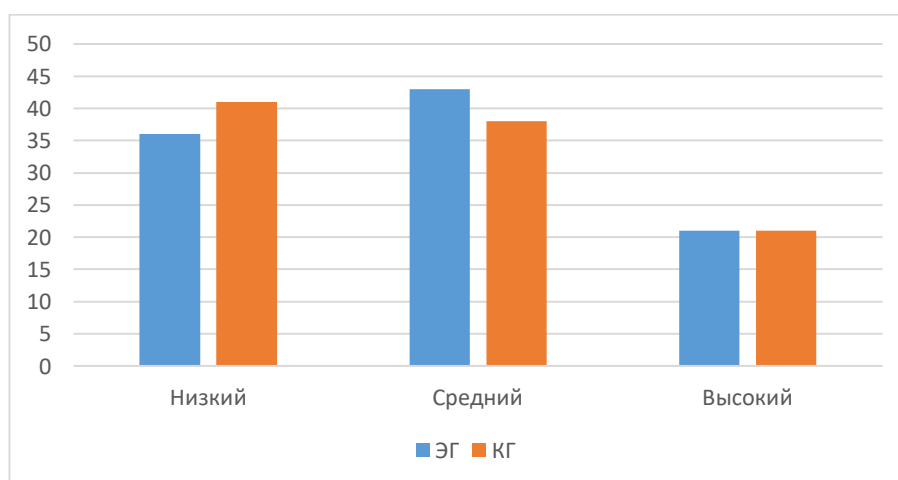


Рисунок 9 – Уровни сформированности критического мышления у детей младшего школьного возраста по результатам проведения констатирующего эксперимента (в процентах)

Как видно из Рисунка 9, количество находящихся на высоком уровне школьников одинаковое в контрольной и экспериментальной группах – по 21 %. В экспериментальной большинство отнесено на средний уровень (43 %), еще 36 % - к высокому. В контрольной группе лидирует низкий уровень – к нему отнесено 41 % школьников. К среднему при этом отнесены 38 % учащихся.

Таким образом, полученные в ходе эксперимента результаты свидетельствуют о том, что необходима целенаправленная организованная работа по развитию компонентов критического мышления, так как у младших школьников преобладают средний и низкий уровни критического мышления; на недостаточном уровне сформировано умение выдвигать новые идеи, задачи и находить нужные ответы и решения, не прибегая к мнению и частой помощи учителя; готовность рассматривать новые варианты проявляется редко; большинство учащихся не в состоянии воспроизвести последовательное рассмотрение предпринимаемых шагов и осуществлять рефлекссию собственного мыслительного процесса.

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения

С целью развития компонентов критического мышления у младших школьников был организован формирующий эксперимент на базе МБУ «Школа имени С.П. Королёва» № 49 г.о.Тольятти. Работа была организована во 2 «Б» классе (экспериментальная группа) на уроках литературного чтения.

Были поставлены следующие задачи:

1. Разработать и апробировать комплекс заданий по развитию критического мышления, соответствующий специфике учебного процесса на уроке литературного чтения, а также возрастным и психологическим особенностям второклассников.

2. Развить у школьников готовность рассматривать новые варианты, менять свою точку зрения; следовать логике вещей и событий, рефлексия собственного мыслительного процесса, а также умение выдвигать новые идеи, задачи и находить нужные ответы и решения, не прибегая к мнению и частой помощи других.

3. Организовать учебный процесс в соответствии с педагогическими условиями, необходимыми для успешного процесса развития критического мышления, в частности: учитель должен контролировать процесс осмысления информации и своевременно формулировать вопросы нужного характера; быть открытым нестандартным способам решения задач; создавать на уроках атмосферу ожидания большого количества различных мнений и формировать у учащихся чувство ответственности за принятое решение, а также уважение и умение ценить мнения других; привлечение к активной парной и групповой работе учащихся, а также применение разнообразных традиционных и инновационных методов и приемов, развивающих критическое мышление; соблюдение определенной структуры урока, на котором используются элементы технологии развития критического мышления: актуализация, осознание, рефлексия; при построении учебного процесса необходимо учитывать специфику возрастных характеристик младшего школьника, выражающихся в особенностях восприятия литературного текста: неустойчивость и неорганизованность уровней восприятия текста, наглядно-образный характер памяти, эмоциональность и произвольность внимания.

В комплекс заданий были включены как задания с инфографикой, так и с традиционными технологиями. Распределение приемов развития критического мышления по урокам происходило согласно тематическому

планированию и содержанию учебных произведений с учетом перечисленных педагогических условий. Задания были включены всего в десять уроков литературного чтения (Приложение А).

Процесс развития критического мышления у второклассников был построен следующим образом:

1 ступень. Вводная часть: актуализация - пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации.

2 ступень. Основная часть: осознание - получение новой информации.

3 ступень. Заключительная часть: рефлексия - осмысление, рождение нового знания.

Подход к организации учебного процесса на трех ступенях отличался. Рассмотрим процесс подробнее.

На первой ступени поощрялось высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться. Высказывания фиксировались, так как любое из них было важным для дальнейшей работы. На этом этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний. Активно использовалась групповая работа, которая позволяет услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать и выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными. Обмен мнениями может способствовать и появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение преподавателю или сразу в большой аудитории. Работа в небольших группах позволяет таким учащимся чувствовать себя более комфортно.

Так, первым занятием, вошедшим в цикл уроков, стал урок по сказке «Теремок». Необходимо было показать учащимся сущность и удобство инфографики. Для занятия был использован интернет-сервис easel.ly. Этот сайт не доступен на русском языке, однако все манипуляции выполняются учителем, который вполне способен осуществлять простые действия,

руководствуясь знаниями английского. Младшим школьникам предлагалось прочитать сказку и создать по ней инфографику. Необходимо изобразить теремок и заселить его героями в порядке их появления. Учитель выполняет все манипуляции на интерактивной доске и уточняет, как именно изобразить взаимодействие объектов инфографики (например, стрелками). В процессе работы осуществляется визуальный пересказ «Теремка», составляется план сказки, и школьники могут пересказать её без затруднений. В процессе совместного создания инфографики второклассники развивают последовательность мышления, проговаривая вслух каждое логическое действие, а также осознанность мышления, так как наблюдают за собственными действиями для продвижения к цели – визуального пересказа сказки.

На второй ступени учитель становится источником новой информации, готовый к ясному и привлекательному изложению. Если школьники работали с текстом, учитель отслеживал степень активности работы, внимательности при чтении. Для организации работы с текстом учитель предлагал различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном.

Чтобы информация, предлагаемая учителем, действительно была подана в привлекательной форме, использовалась яркая и интересная инфографика. Так, на уроке по произведению Ш. Перро «Кот в сапогах» было несколько заданий, включающих разные виды работ.

Предлагалась инфографика о жанре сказок, происходило ее обсуждение. На первом изображении находились самые известные персонажи сказок, рядом с которыми обозначены их сильные стороны в стиле, принятом в видеоиграх. Например, у Ильи Муромца – ум и сила, Василисы Прекрасной – удача и магия (Приложение). Младшим школьникам предлагалось придумать сюжет с любыми из изображённых героев – и объяснить, как обозначенные качества помогут им взаимодействовать. Для этого задания необходима определенная гибкость мышления, готовность

отойти от традиционных сюжетов придумать что-то свое, предложить свою идею, проявить самостоятельность мышления.

На второй инфографике изображен сюжет «Красной шапочки» без каких-либо пояснений, только узнаваемые схематичные фигуры, совершающие определенные действия (Приложение). Задача школьников – узнать сказку и восстановить по картинкам сюжет, развивая последовательность мышления.

После прочтения сказки детям предлагалось прочитать пословицы и подобрать подходящий к ним отрывок из сказки (Приложение). Детям потребовалось проанализировать прочитанное и сопоставить со смыслом пословиц, таким образом развивая осознанность мышления.

Другой пример подачи информации был осуществлен на занятии по произведению А.С. Пушкина. Для знакомства с писателем учитель подготовил биографические факты о нём в виде инфографики (Приложение). На изображениях содержатся интересные факты, которые описывают личность писателя. На втором изображении в виде комикса изображена дуэль А.С. Пушкина, отображена последовательность событий, деталями которой часто пренебрегают в курсе литературы. Такая форма подачи материала помогает заинтересовать школьника, привлечь его внимание, усвоить новую информацию. Также такая подача информации помогает развивать гибкость мышления, требуя от школьников усвоить новые факты, посмотреть на личность великого русского поэта с новой стороны.

Кроме того, с целью организации работы с текстом учитель предлагал различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном - прием «Уголки». Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства, используя текст и свой жизненный опыт, положительных качеств героя, другая – об отрицательных, подкрепляя свой ответ выдержками из текста. Данный прием используется после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод. Здесь детям необходимо прослеживать и проговаривать вытекающие друг из друга

факты, развивая последовательность и осознанность мышления. Совместный вывод и анализ помогают сопоставлять точки зрения учеников, аргументировать позицию в процессе дискуссии.

На третьей ступени, на фазе рефлексии, школьники систематизировали новую информацию по отношению к уже имеющимся у них представлениям. Использовалось сочетание индивидуальной и групповой работы. В процессе индивидуальной работы ученики, с одной стороны, производили отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы, а также наиболее значимой для реализации поставленных ранее индивидуально целей. С другой стороны, они выражали новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивали причинно-следственные связи.

На уроке по изучению рассказа Л.Н. Толстого «Филиппок» после прочтения произведения происходил анализ образа героя произведения. Учащиеся поделились на две группы. Одной из них необходимо ответить на вопросы и изобразить ответы в инфографике (создать графический портрет): Как описывает героя автор? Как он выглядит, во что одет, какие привычки или яркие черты говорят о его внутреннем мире? Почему герой поступил именно так? Вторая группа должна «прочитать» инфографику: интерпретировать изображенную информацию. Первая группа развивает осознанность мышления, используя возможность выразить в словах конкретные вещи, которые необходимо вычленил в тексте. Кроме того, каждый ученик в обеих группах получает возможность без помощи учителя самостоятельно найти способ решения поставленной задачи. Сама групповая работа предполагает необходимость каждого члена группы рассматривать варианты друг друга, принимать или отвергать точку зрения товарища, тем самым развивая гибкость мышления. Это пример групповой работы, проводимой на третьем этапе.

В качестве индивидуальной работы было предложено следующее задание на уроке по рассказу В. Драгунского «Тайное становится явным».

После прочтения рассказа ребятам предлагалось нарисовать инфографику (вручную, без графических редакторов или сайтов) три аргументированных совета главному герою: например «не совершай поступки, за которые потом будет стыдно» и рисунок, изображающий милиционера, который пришел пожурить главного героя за выброшенную овсянку. Советы могут касаться поведения и поступков героя. Это задание предлагалось ребятам как домашняя работа, а на самом уроке происходило обсуждение инфографики и ее анализ. Работа носила самостоятельный характер с целью предоставить второклассникам возможность развить умение выдвигать собственные идеи и решения, не принимая ничьей помощи. Обсуждение результатов на уроке не только с интересом воспринимается учениками, желающими показать результат своей творческой работы, но и позволило привлечь ребят к рефлексии собственного мыслительного процесса. Сравнивая свою работу и работу сверстников, школьник анализировал собственные действия и давал им оценку.

Кроме того, после всех пройденных заданий учащимся давалось больше возможностей самим создавать инфографику. На уроке на тему «Мой любимый писатель-сказочник» ученикам заранее давалось задание подготовить инфографику с пятью фактами из биографии их любимого писателя-сказочника (как на уроке про Пушкина и Крылова). Это задание «наоборот»: раньше учитель разрабатывал инфографику для детей, теперь же дети, познакомившись с этим приемом, должны сами попробовать свои силы. Эта работа требует внимательного ознакомления с биографией любимого писателя и выделения фактов, которые следует изобразить графически. Факт может быть любым, но должен характеризовать автора определенным образом. Так, школьник получает возможность создать что-то свое и преподнести это аудитории.

Также был использован прием «Знаю, узнал, хочу узнать». Дети самостоятельно составляют таблицу о том, что знали о представленных писателях (выбрать одного или двух) и произведениях, что узнали нового и

что хотели бы узнать. Второкласснику необходимо проанализировать информацию, которую он усвоил из инфографики, подготовленной его одноклассником, и решить для себя, что из этой информации для него новое, что – уже известное, а что вызывает дополнительные вопросы (осознанность мышления). Восприятие новых фактов, поданных с точки зрения сверстника, развивает гибкость мышления.

Были реализованы необходимые педагогические условия. Учитель контролировал процесс осмысления информации в соответствии с этапами процесса развития компонентов критического мышления, поощрял нестандартные способы решения задач и большое количество мнений, предлагая большое количество заданий с возможностью проведения дискуссии. При этом дискуссии проводились по правилам, требующих относиться с уважением к чужому мнению. Была организована активная парная и групповая работа учащихся, разработанные задания содержали разнообразные традиционные и инновационные методы и приемы, развивающие критическое мышление.

Соблюдалась структура урока (актуализация, осознание, рефлексия), как и на уроке, так и на ступенях процесса в целом. Разработанные задания учитывали специфику возрастных характеристик младшего школьника, выражающихся в особенностях восприятия литературного текста, в частности, неустойчивость и неорганизованность уровней восприятия текста, наглядно-образный характер памяти, эмоциональность и произвольность внимания. Внедренные в учебный процесс задания вызвали интерес у второклассников, больше остальных ребята увлекались заданиями, где нужно было нарисовать и изучить инфографику. Школьники признавались, что не привыкли видеть на уроках картинки, на которых все изображено кратко и понятно, и хотели бы чаще изучать предмет таким образом. Понимание того, что инфографика должна содержать емкую, наглядную информацию, пришло не сразу: сначала школьники затруднялись в изображении своей версии инфографики, предлагая либо слишком много текста, либо отказываясь от

него вообще, отдавая предпочтение неинформативным, но красочным иллюстрациям. К концу работы умение выделять и представлять главное улучшилось, и с заданием изобразить пять фактов биографии любимого писателя справились все.

Младшие школьники были заинтересованы в создании собственной инфографики при помощи существующих программ и сервисов, однако им было предложено только рисование от руки по причине ограниченного времени урока и возможных затруднений в силу их возраста. Однако задание создать электронную инфографику можно смело поручать в средней школе, где ученики гораздо более ориентированы на подобную работу. В этом случае смартфоны и планшеты вместо того, чтобы отвлекать и мешать учебному процессу, могут стать помощником учителя, и не только на уроке литературы.

Второклассники отметили, что гораздо легче справляются с пересказом произведения, если после прочтения составить схему событий, как на уроке по сказке «Теремок». Некоторые стали использовать этот прием при подготовке домашних заданий по литературе и другим предметам. Также инфографика помогла заинтересовать школьников биографиями писателей – той части урока, которую ребята обычно не запоминают или запоминают плохо, потому что им трудно удержать в голове случайные факты из жизни автора. Игровая форма представления писателя позволяет заинтересовать ученика, «приблизить» фигуру автора к современным реалиям, сделать информацию актуальной и интересной.

Что касается традиционных технологий, ребятам понравились задания на рассуждение (угадывание дальнейшего сюжета в «Принцессе на горошине», анализ содержания «Если бы я был девчонкой» и рисование диаграмм), обсуждение было настолько активным, а желающих высказаться так много, что приходилось ограничивать и прерывать выступающих по причине временных рамок урока.

Таким образом, в целом комплекс заданий вызвал интерес у младших школьников, они активно включались в работу и с удовольствием выполняли её. Все задания были направлены на формирование компонентов критического мышления.

2.3 Контрольный срез

Контрольный этап эксперимента был организован на базе МБУ «Школа имени С.П. Королёва» № 49 г.о. Тольятти с целью выявления начального уровня сформированности критического мышления у младших школьников. В экспериментальной группе - 2 «Б» класс (32 человека), а контрольной - 2 «А» класс (30 человек). Был использован тот же комплекс диагностических методик, что и на контрольном этапе эксперимента.

Повторное проведение теста на мышление ребенка «Последовательность событий» (Бернштейн А.Н.) показало следующие результаты (Рисунок 10).

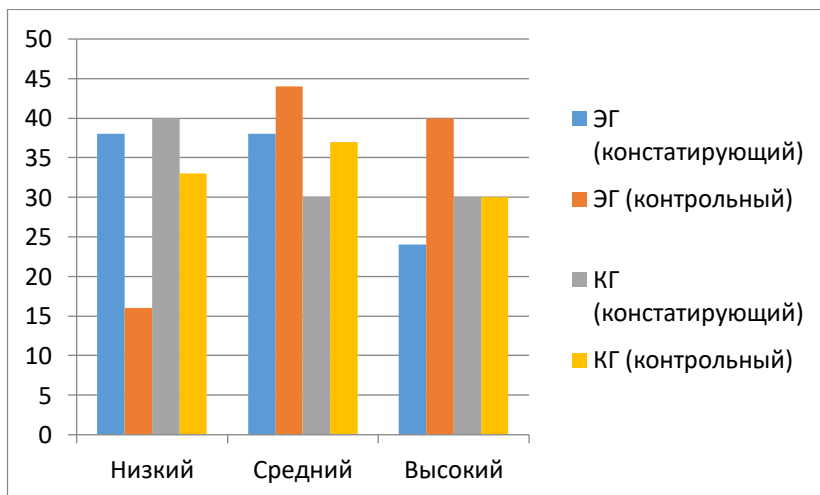


Рисунок 10 – Уровни развития логичности мыслительных действий и операций у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения теста на мышление ребенка «Последовательность событий» (Бернштейн А.Н.)

Как видно из диаграммы, в экспериментальной группе произошли положительные изменения. Количество находящихся на низком уровне снизилось на 22 %, увеличилось на 6 % на среднем и на 16 % на высоком. В контрольной группе изменения лишь небольшие: 2 человека перешли с низкого уровня на средний.

Повторное проведение методики исследования Э. Ф. Замбацявичене показало следующие результаты (Рисунок 11).

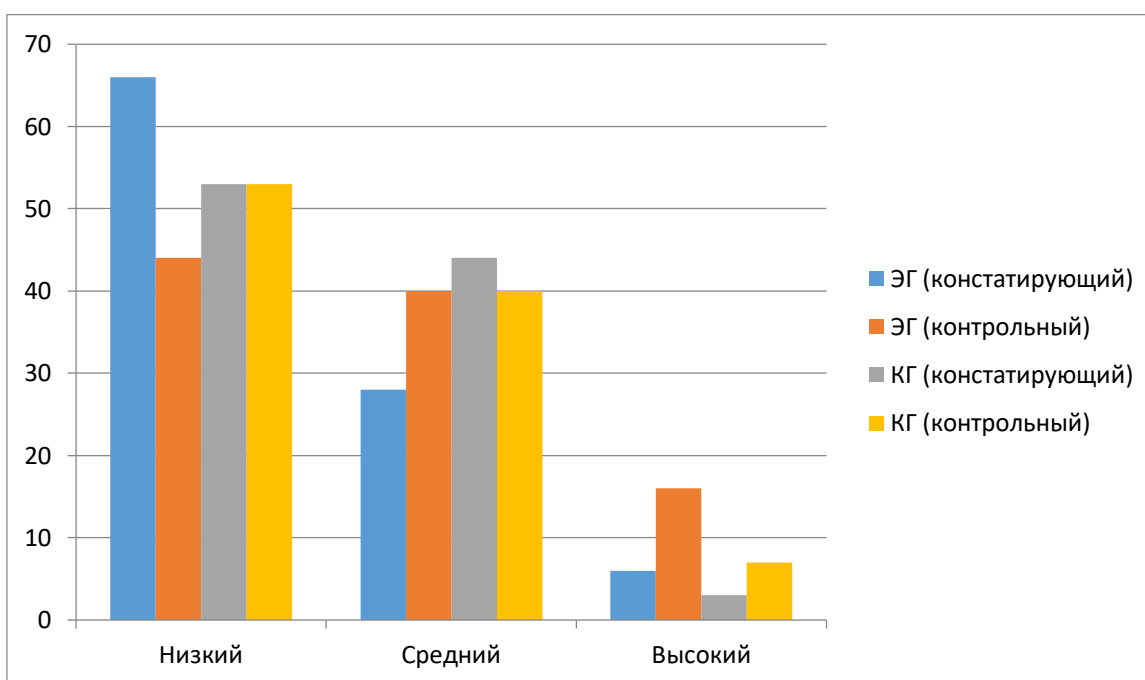


Рисунок 11 – Уровни развития логичности мыслительных действий и операций у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения методики исследования словесно-логического мышления (Замбацявичене Э. Ф.)

На 22 % снизилось количество находящихся на низком уровне в экспериментальной группе. На 12 % увеличилось количество учеников на среднем и на 10 % на высоком. В контрольной на 4 % снизилось количество учащихся на среднем и на столько же увеличилось на высоком.

Уровень самостоятельности мышления был повторно измерен с помощью опросных листов по методике Ступницкой М. (Рисунок 12).

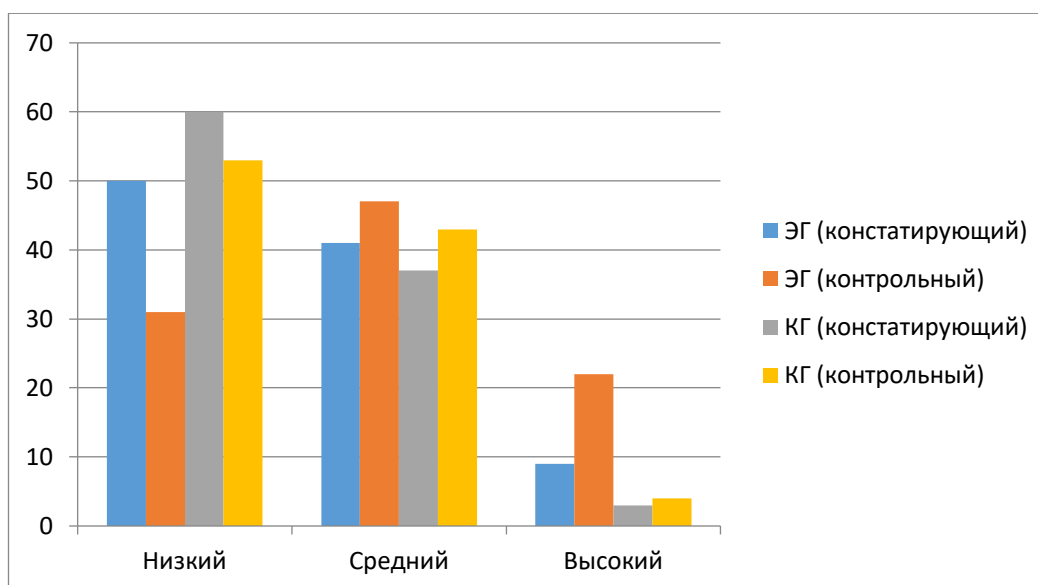


Рисунок 12 – Уровни развития самостоятельности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения опросных листов (методика Ступницкой М.)

Количество учеников на низком уровне в экспериментальной группе снизилось а 19 %, а на среднем и низком уровне увеличилось на 6 и 13 % соответственно. В контрольной группе два человека перешли с низкого на средний уровень. Опросные листы позволили выявить динамику в уровне самостоятельности мышления у школьников.

Положительные изменения наблюдаются по каждому из компонентов критического мышления. Также была проведена повторная диагностика самостоятельности мышления (автор Ясюкова Л.А.). Школьникам были повторно предложены семь логических задач с тремя вариантами ответа, данные распределены в соответствии со шкалой баллов по высокому, среднему и низкому уровнях. Результаты представлены на Рисунке 13.

Наблюдаются положительные изменения в контрольной группе. Анализ результатов показывает, что на 19 % снизилось количество учеников на низком уровне, в то время как увеличилось на 3 % на среднем и на 16 % на высоком в экспериментальной группе. В контрольной два ученика перешли с низкого на средний уровень.

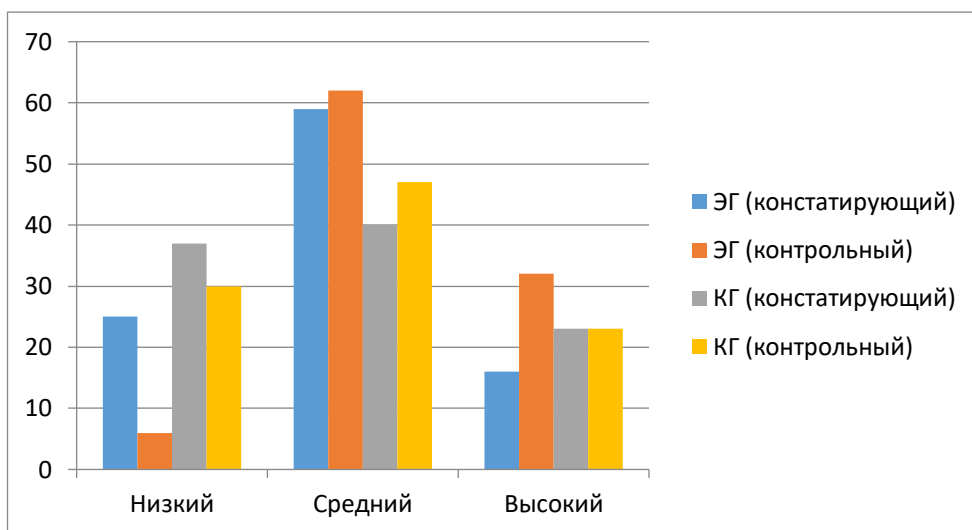


Рисунок 13 – Уровни развития самостоятельности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения диагностики самостоятельности мышления (автор Ясюкова Л.А.)

Далее было необходимо повторно исследовать гибкость мышления школьников. В ходе проведения методики «Анаграммы» (Рисунок 14).

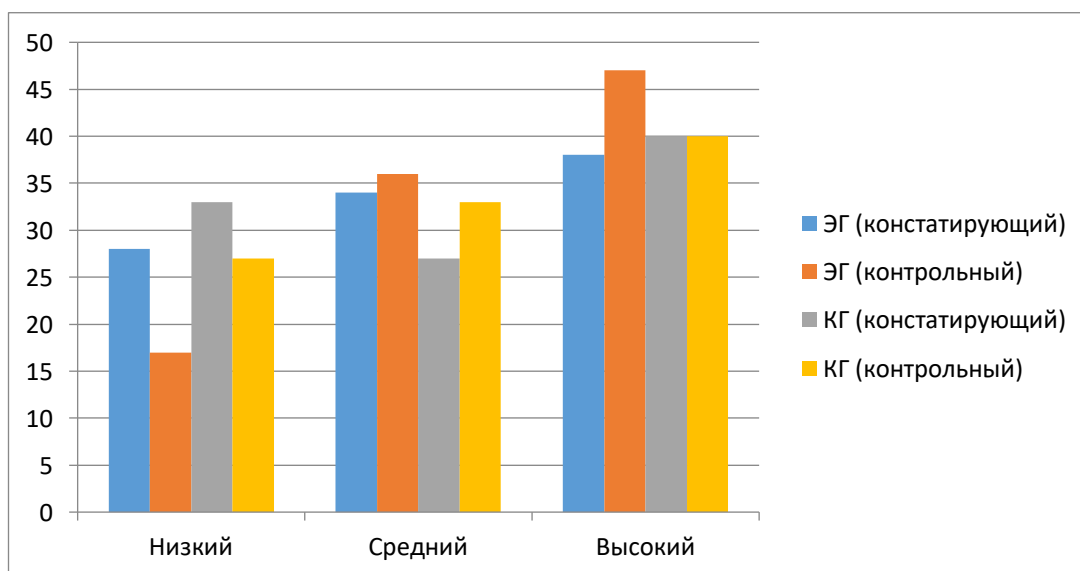


Рисунок 14 – Уровни развития гибкости мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения методики «Анаграммы»

В экспериментальной группе и здесь наблюдаются положительные изменения: на 11 % снизилось количество учащихся на низком уровне, в то время как увеличилось на 2 % на среднем и на 9 % на высоком. Что касается контрольной группы, в ней на 6 % уменьшился процент учащихся на низком и на столько же увечился на среднем.

Далее была повторно проведена Методика «Простые аналогии» (Рисунок 15).

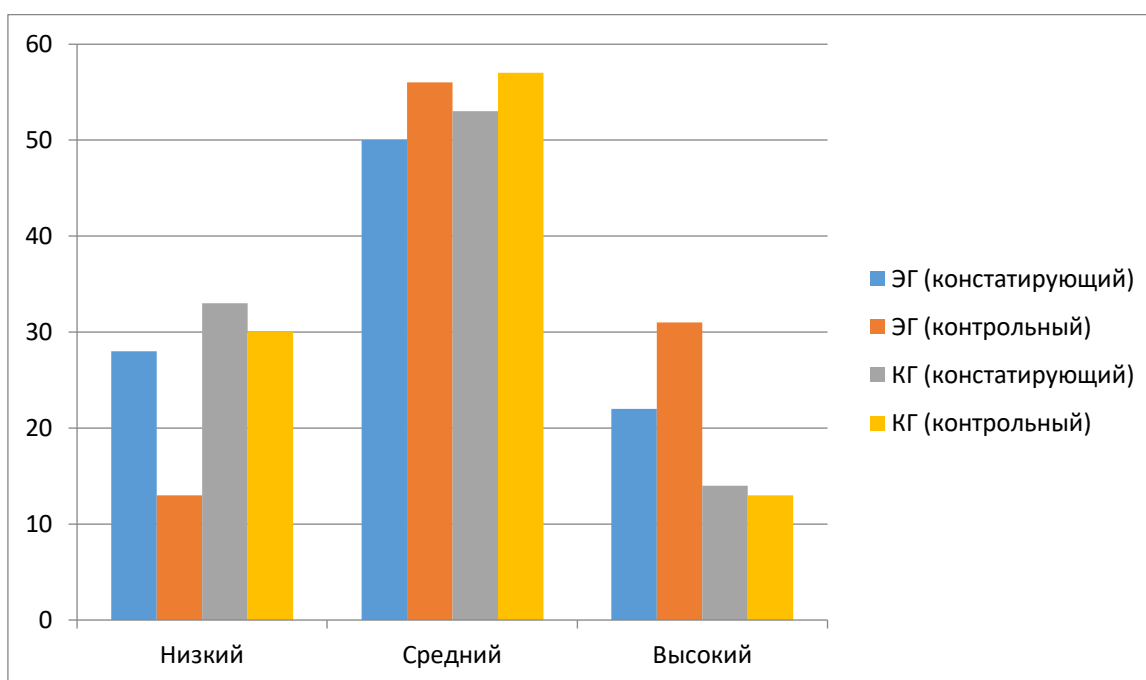


Рисунок 15 – Уровни развития гибкости мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения методики «Простые аналогии»

В экспериментальной группе снизилось количество учеников на низком уровне – на 15 %. При этом увеличилось на 6 % на среднем и на 9 % на высоком. В контрольной группе один ученик перешел с низкого уровня на средний.

Результаты повторного проведения методики «Нелепицы» отображены на Рисунке 16.

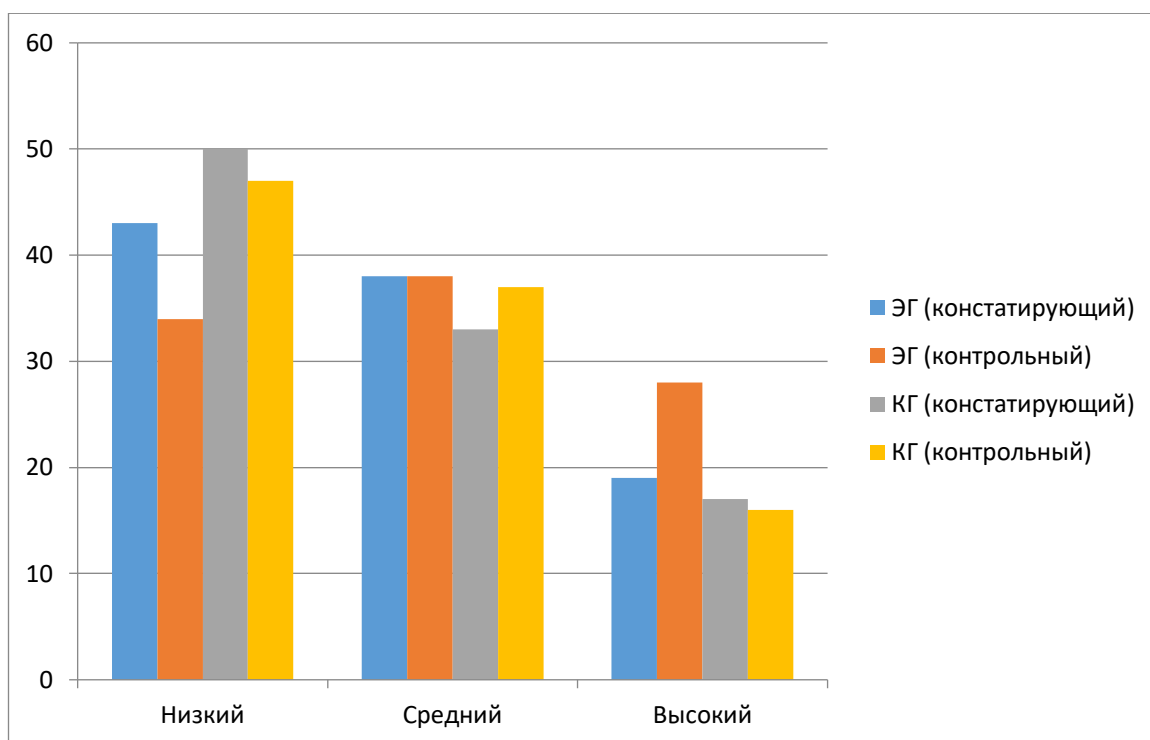


Рисунок 16 – Уровни развития осознанности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения методики «Нелепицы» Немова Р. С.

В экспериментальной группе количество учеников на низком уровне снизилось на 9 % и увеличилось на столько же на высоком. В контрольной группе только один человек перешел с низкого уровня на средний.

Методика измерения самооценки также была повторно проведена, результаты на Рисунке 17.

В экспериментальной группе почти уравнилось количество учеников на среднем и высоком уровнях, так как количество человек на низком уровне снизилось на два, на среднем уменьшилось на шесть, а на высоком увеличилось на двенадцать.

В контрольной группе один человек перешел со среднего уровня на высокий. В целом изменения в контрольной группе не несут значительного характера и не позволяют сделать вывод о какой-либо динамике по каждому из компонентов критического мышления.

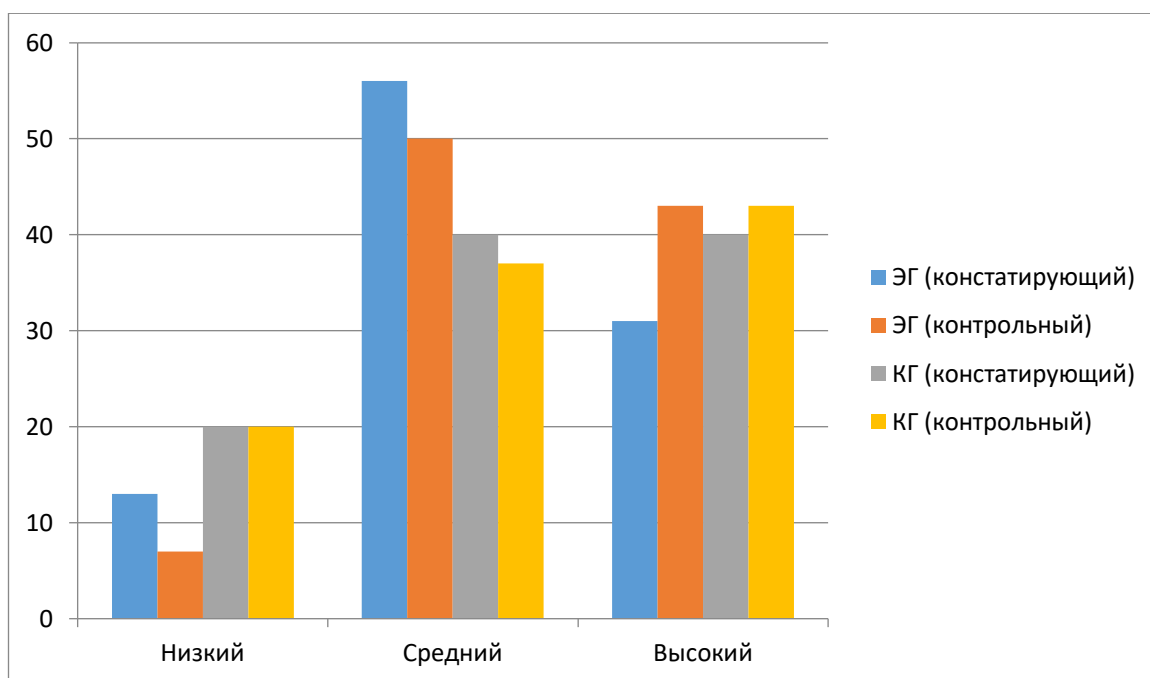


Рисунок 17 – Уровни развития осознанности мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения методики Дембо-Рубинштейн, модифицированной Прихожан А.М. (вариант для младших школьников)

После повторного проведения всех диагностических методик еще раз были обобщены: суммированы показатели по уровням по данным каждого повторного диагностического среза, а затем полученная сумма разделена на количество проведенных срезов с целью вычислить средний показатель по уровню. Данные представлены на Рисунке 18.

Как видно из диаграммы, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика уровня развития компонентов критического мышления. Так, на высоком уровне количество учеников увеличилось на 11 %, а на среднем на 14 %

Самые большие изменения произошли на низком уровне: учеников стало меньше на 25 %, они перешли на более высокий уровень. В контрольной группе наблюдаются незначительные изменения: на 1 % на высоком, на 3 % на среднем и низком.

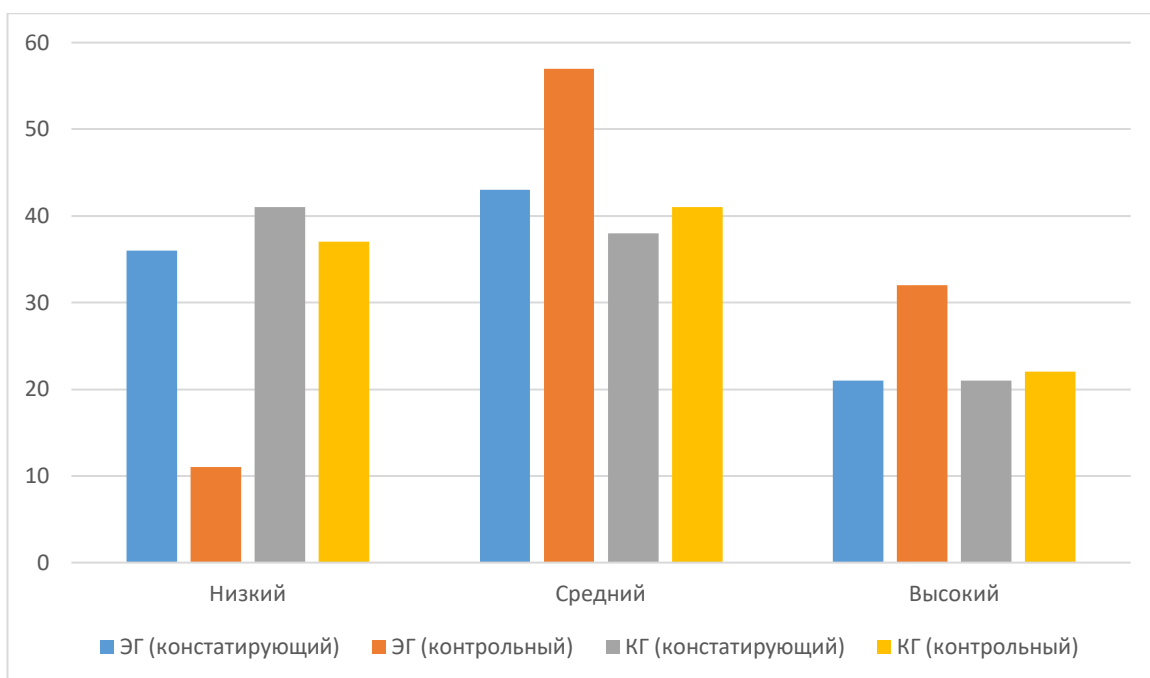


Рисунок 18 – Уровни критического мышления у детей младшего школьного возраста (в процентах) по результатам повторного проведения контрольного эксперимента

Таким образом, незначительные изменения в контрольной группе и положительная динамика в экспериментальной группе доказывают, что комплекс разработанных заданий, а также организованная работа с созданием ряда педагогических условий оказались эффективными в развитии компонентов критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.

На основе проведенной работы возможно сформулировать выводы по второй главе.

Опытно-экспериментальная работа по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения была организована в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

На констатирующем этапе эксперимента было организовано исследование уровней сформированности критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения по определенным компонентам и показателям критического мышления при помощи специально подобранного комплекса диагностических методик. Оказалось, что количество школьников на высоком уровне в контрольной и экспериментальной группах одинаковое – по 21 %. В экспериментальной большинство отнесено на средний уровень (43 %), еще 36 % - к высокому. В контрольной группе лидирует низкий уровень – к нему отнесено 41 % школьников. К среднему при этом отнесены 38 % учащихся. Эти результаты доказали необходимость целенаправленной организованной работы по развитию компонентов критического мышления.

На формирующем этапе эксперимента был разработан и апробирован комплекс заданий по развитию критического мышления, соответствующий специфике учебного процесса на уроке литературного чтения, а также возрастным и психологическим особенностям второклассников. Учебный процесс был организован в соответствии с педагогическими условиями, необходимыми для успешного процесса развития критического мышления, в частности: учитель должен контролировать процесс осмысления информации и своевременно формулировать вопросы нужного характера; быть открытым нестандартным способам решения задач; создавать на уроках атмосферу ожидания большого количества различных мнений и формировать у учащихся чувство ответственности за принятое решение, а также уважение и умение ценить мнения других; привлечение к активной парной и групповой работе учащихся, а также применение разнообразных традиционных и инновационных методов и приемов, развивающих критическое мышление; соблюдение определенной структуры урока, на котором используются элементы технологии развития критического мышления: актуализация, осознание, рефлексия; при построении учебного процесса необходимо учитывать специфику возрастных характеристик младшего школьника,

выражающихся в особенностях восприятия литературного текста: неустойчивость и неорганизованность уровней восприятия текста, наглядно-образный характер памяти, эмоциональность и произвольность внимания.

Констатирующий этап эксперимента показал незначительные изменения в контрольной группе и значительную положительную динамику в экспериментальной группе: в первом случае на высоком уровне количество учеников увеличилось на 11 %, а на среднем на 14 %. Самые большие изменения произошли на низком уровне: учеников стало меньше на 25 %, они перешли на более высокий уровень. В контрольной группе изменения зафиксированы всего в 1 % на высоком, на 3 % на среднем и низком уровнях сформированности компонентов критического мышления. Данные результаты подтверждают эффективность организованной работы и комплекса разработанных заданий.

Заключение

В главе «Теоретические основы формирования критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения» была рассмотрена проблема исследования критического мышления младших школьников в психолого-педагогической литературе и изучены условия формирования критического мышления в младшем школьном возрасте на уроках литературного чтения.

И зарубежные, и отечественные исследователи по-разному подходят к проблеме формирования критического мышления у младших школьников. В научной литературе не существует единого определения этого термина, но большинство исследователей отмечают, что критическое мышление - это ответственное мышление, которое выносит правильные суждения, потому что основано на критериях, само себя исправляет и учитывает контекст. Недостаточное внимание к проблеме формирования основ критического мышления у младших школьников является причиной низкого уровня критического мышления у учеников старших классов, так как база для развития должна сформироваться уже в самом начале обучения в школе. Специфика учебного процесса на уроке литературного чтения в начальной школе как раз располагает к использованию разнообразных методов и приемов, которые развивают критическое мышление ребенка. При этом процесс будет успешен только в том случае, если реализован комплекс педагогических условий, среди которых определенная роль учителя на всех этапах формирования компонентов критического мышления, создание на уроках атмосферы ожидания большого количества различных мнений, формирование у учащихся чувства ответственности за принятое решение, привлечение к активной парной и групповой работе учащихся, а также применение разнообразных традиционных и инновационных методов и приемов, развивающих критическое мышление; соблюдение определенной

структуры урока; учет специфики возрастных характеристик младшего школьника.

Во второй главе проведена опытно-экспериментальная работа по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента осуществлено и исследование уровней сформированности критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения с целью выявления изменений. На первом этапе эксперимента выявлена недостаточная сформированность компонентов критического мышления, к которым относится гибкость, осознанность, самостоятельность и последовательность мышления.

На формирующем этапе эксперимента была организована работа в экспериментальной группе, в которую входила реализация перечисленных педагогических условий, а также разработка и апробация комплекса заданий. В комплекс заданий были включены как задания с инфографикой, так и с традиционными технологиями. Распределение приемов развития критического мышления по урокам происходило согласно тематическому планированию и содержанию учебных произведений с учетом перечисленных педагогических условий. Задания были включены всего в десять уроков литературного чтения. Процесс формирования проходил по трем взаимосвязанным ступеням: вводная часть (актуализация), основная часть (осознание), заключительная часть (рефлексия).

Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность проведенной работы.

Список используемой литературы

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. С. 568.
2. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
3. Бейтуллаева Э. А. Особенности осознанного чтения у младших школьников // Проблемы Науки. 2018. №6 (126). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-osoznannogo-chteniya-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 24.03.2020).
4. Богданова С. Ю., Каверина О. А. Самостоятельное обучение в контексте развития критического мышления // Преподаватель XXI век. 2019. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnoe-obuchenie-v-kontekste-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya> (дата обращения: 24.03.2020).
5. Бойко Е.Н., Никитина Е.Д., Логачева М.К. Интернет-технологии как современные средства обучения в вузе: практический опыт (на примере СИУ РАНХиГС) // МНКО. 2019. №1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-tehnologii-kak-sovremennye-sredstva-obucheniya-v-vuze-prakticheskij-opyt-na-primere-siu-ranhigs> (дата обращения: 24.03.2020).
6. Векслер С.И. Современные требования к уроку. М.: Просвещение, 1985. 128 с.
7. Волков Е. В. Развитие критического мышления. М., 2004. 87 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь : сборник. Москва : АСТ : Астрель, 2011. 637 с.
9. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие. М.: Академический проект, 2004. 251 с.
10. Гнатенко Е. П. Восприятие и понимание образа-персонажа младшими школьниками в процессе работы над художественным

произведением // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка . 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-i-ponimanie-obraza-personazha-mladshimi-shkolnikami-v-protssesse-raboty-nad-hudozhestvennym-proizvedeniem> (дата обращения: 24.03.2020).

11. Голубев О. Б., Горохова Ю.А. Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе // Ярославский педагогический вестник. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-osobennosti-primeneniya-obrazovatelnoy-infografiki-v-uchebnom-protssesse> (дата обращения: 24.03.2020).

12. Голубева С. В., Крылова Д. С. Использование метода «Шесть думательных шляп» Э. де Боно для формирования у младших школьников личностных результатов начального общего образования // Молодой ученый, 2017. №48. С. 178-180. URL: <https://moluch.ru/archive/182/46752/> (дата обращения: 25.03.2020).

13. Гончарова И. И., Деханова О. А. Формирование личностных универсальных действий младших школьников на уроках литературного чтения // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2018. №24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnostnyh-universalnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov-na-urokah-literaturnogo-chteniya> (дата обращения: 24.03.2020).

14. Горев П. М., Колобова Н. Г., Зобнина Н. С., Сырцева Н. Н., Брагина О. С. Приемы работы с инфографикой в учебном процессе общеобразовательной школы // Концепт. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-raboty-s-infografikoy-v-uchebnom-protssesse-obscheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 04.02.2020).

15. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (электронный ресурс). URL: <http://government.ru/docs/30832/> (дата обращения: 24.03.2020).

16. Григорьева Н.В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Научный компонент. 2019. №3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sposob-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii-1> (дата обращения: 24.03.2020).
17. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Университет, 1988. 560 с.
18. Грошева Е. К., Ризман М. Н. Критическое мышление и его роль в современном мире // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. №3 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-ego-rol-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 24.03.2020).
19. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сборник статей. Томск, Пеленг, 1995. 144 с.
20. Джеймс В. Психология: Биографический библиографический словарь. СПб.: Евразия, 1999. 336 с.
21. Дубина Е. О. Формирование навыков критического мышления в рамках школьного образовательного процесса // Лингвокультурология. 2018. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-kriticheskogo-myshleniya-v-ramkah-shkolnogo-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 24.03.2020).
22. Душечкина Е. В. Детское творчество как результат восприятия художественного текста // Детские чтения. 2018. №1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-tvorchestvo-kak-rezultat-vozpriyatiya-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 24.03.2020).
23. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1993. 187 с.
24. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 223 с.
25. Затеева Т. Г., Начарова Л. А. Формирование умений оценивания учебных достижений младших школьников на уроках литературного чтения

// Kant. 2018. №2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-umeniy-otsenivaniya-uchebnyh-dostizheniy-mladshih-shkolnikov-na-urokah-literaturnogo-chteniya> (дата обращения: 24.03.2020).

26. Зверева Е. А. Условия использования учебного диалога в работе с художественным текстом на уроках литературного чтения в начальной школе // Преподаватель XXI век. 2008. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-ispolzovaniya-uchebnogo-dialoga-v-rabote-s-hudozhestvennym-tekstom-na-urokah-literaturnogo-chteniya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 24.03.2020).

27. Исаева Л.А. Содержание теории и методики начального литературного образования на современном этапе // МНКО. 2018. №6 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-teorii-i-metodiki-nachalnogo-literaturnogo-obrazovaniya-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 24.03.2020).

28. Исенова А. Д. Роль инфографики в формировании познавательных универсальных учебных действий младших школьников // Молодой ученый, 2017. №13. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41369/> (дата обращения: 10.12.2019).

29. Кайдалова Ю.Н., Емелина Е.В. Применение творческих заданий на уроках литературного чтения как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников // Инновационная наука. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tvorcheskih-zadaniy-na-urokah-literaturnogo-chteniya-kak-sredstvo-formirovaniya-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh> (дата обращения: 24.03.2020).

30. Катханова Ю. Ф., Корзинова Е. И., Игнатьев С. Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. №4 (228). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 24.03.2020).

31. Киргизова Е. В., Романцова Н. Ф. Инфографика как средство визуализации и коммуникации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sredstvo-vizualizatsii-i-kommunikatsii> (дата обращения: 24.03.2020).

32. Кларин М. В. Инновационное образование: дидактический анализ // Педагогика. 2014. № 6. С. 32-39.

33. Кларин М. В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 54-62.

34. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник. М. : ЦГЛ, 2005. С.5-12.

35. Кожухметова А.М. Воспитание конкурентоспособного поколения через технологию "развитие критического мышления" // Педагогическая наука и практика. 2018. №2 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-konkurentosposobnogo-pokoleniya-cherez-tehnologiyu-razvitie-kriticheskogo-myshleniya> (дата обращения: 24.03.2020).

36. Колганова Н. Е. Читательская компетентность младших школьников: сущность, структура, показатели // Гаудеамус. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-kompetentnost-mladshih-shkolnikov-suschnost-struktura-pokazateli> (дата обращения: 24.03.2020).

37. Колодезникова С. И. Особенности восприятия литературного произведения младшими школьниками // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-voSPIriatiya-literaturnogo-proizvedeniya-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 24.03.2020).

38. Липкин А.И. Философия науки : учебник для магистратуры. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 512 с.

39. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

40. Махрова М.М. Русскоязычная инфографика XXI века: теоретический и практический аспекты // Вестник ННГУ. 2018. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkoazychnaya-infografika-xxi-veka-teoreticheskiy-i-prakticheskiy-aspekty> (дата обращения: 24.03.2020).

41. Мироненко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П. Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. №1 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-kriticheskogo-myshleniya-u-obuchayuschih-sya-v-obshcheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 24.03.2020).

42. Мокшина Ю.Л. Инфографика как инструмент визуализации на уроках русского языка и литературы // EduNeo. URL: <https://www.eduneo.ru/infografika-kak-instrument-vizualizacii-na-urokax-russkogo-yazyka-i-literatury/> (дата обращения: 10.12.2019).

43. Мошкова О.М. Роль визуального восприятия ребенка в усвоении чтения // Евразийский Союз Ученых. 2015. №3-1 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vizualnogo-voSPIriyatiya-rebenka-v-usvoenii-chteniya> (дата обращения: 24.03.2020).

44. Орлова В.Р., Кублицкая О.В. Роль инфографики и мемов в изучении истории зарубежной литературы в образовательной организации высшего образования: новые подходы к визуализации // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-infografiki-i-memov-v-izuchenii-istorii-zarubezhnoy-literatury-v-obrazovatelnoy-organizatsii-vysshego-obrazovaniya-novye-podhody-k> (дата обращения: 24.03.2020).

45. Павлова Е.П., Павлова В.А. Роль творческого пересказа в проблеме восприятия художественного произведения младшими школьниками // МНКО. 2019. №4 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tvorcheskogo-pereskaza-v-probleme-voSPIriyatiya-hudozhestvennogo-proizvedeniya-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 24.03.2020).

46. Павлова Е.П., Павлова В.А. Роль творческого пересказа в проблеме восприятия художественного произведения младшими школьниками // МНКО. 2019. №4 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tvorcheskogo-pereskaza-v-probleme-vozpriyatiya-hudozhestvennogo-proizvedeniya-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 24.03.2020).

47. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Междунар. пед. академия, 1994. 674 с.

48. Пол Р.У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире // Центр критического размышления и морального критического анализа Государственного университета Sonoma, 1990. 572 с.

49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.

50. Рудкова С. Г. Сопровождение литературного образования младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-literaturnogo-obrazovaniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 24.03.2020).

51. Сахановская О.Н. Психологические особенности младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №3-7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 24.03.2020).

52. Седова А. С., Ваганова О. И., Кутепов М. М. Развитие критического мышления как одна из основных целей современного образования // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-kak-odna-iz-osnovnyh-tseley-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.03.2020).

53. Семенова О. М. Содержание понятия "критическое мышление учителя" // Поволжский педагогический вестник. 2018. №3 (20). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-kriticheskoe-myshlenie-uchitelya> (дата обращения: 27.02.2020).

54. Семенова О.М. Личностно ориентированный и проблемно-диалогический подходы к формированию критического мышления будущего учителя // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 125-129.

55. Смахина А. В. Ресурсы развития потребности в чтении младшего школьника // ИСОМ. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-razvitiya-potrebnosti-v-chtenii-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 24.03.2020).

56. Смахина А.В. Психолого-педагогические ресурсы развития потребности в чтении младших школьников // Вестник БГУ. 2016. №4 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-resursy-razvitiya-potrebnosti-v-chtenii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 24.03.2020).

57. Содномов С. Ц. Критерии литературного развития и уровни восприятия художественного произведения младшими школьниками // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-literaturnogo-razvitiya-i-urovni-vozpriyatiya-hudozhestvennogo-proizvedeniya-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 24.03.2020).

58. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1979. 398 с.

59. Турышева О. Н. Ребенок, подросток, юноша: инфантильное чтение в литературном изображении // Уральский филологический вестник. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rebenok-podrostok-yunosha-infantilnoe-chtenie-v-literaturnom-izobrazhenii> (дата обращения: 24.03.2020).

60. Фарафонова Н.Н. Развитие критического мышления у дошкольников // Педагогическая наука и практика. 2019. №4 (26). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-doshkolnikov>
(дата обращения: 24.03.2020).

61. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.

62. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар. изд. СПб.: Питер, 2000. 503 с.

63. Хамроева Ф. Б. Выразительное чтение и его роль в развитии речи младших школьников // Достижения науки и образования. 2020. №2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazitelnoe-chtenie-i-ego-rol-v-razvitiirechi-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 24.03.2020).

64. Ходикова Н. А. Логика и критическое мышление: история и современность // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2019. №3 (203). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logika-i-kriticheskoe-myshlenie-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 24.03.2020).

65. Холодный Ю. И., Тарапанова Е. А. Информационно-психологическая безопасность, лженаука и критическое мышление // Социально-политические науки. 2018. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-lzhenauka-i-kriticheskoe-myshlenie> (дата обращения: 24.03.2020).

66. Хоменко О. В. Инфографика как современный инструмент визуальных коммуникаций // ОТО. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sovremennuyu-instrument-vizualnyh-kommunikatsiy> (дата обращения: 24.03.2020).

67. Шкабара Н. И., Павлушова Е. А. Применение новых форм обучения русскому языку как иностранному (элементарный уровень обучения). Инфографика // Известия ВГПУ. 2018. №3 (126). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-novyh-form-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-elementarnyy-uroven-obucheniya-infografika> (дата обращения: 24.03.2020).

68. Штерн В. Умственная одаренность. Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. М.: Союз, 1997. 128 с.

69. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1978. 598 с.

70. Яковлева Э. В. Теория Уолтера Липпмана и ее отражение в современной медиареальности // Молодой ученый. 2016. №14. С. 622-625. URL <https://moluch.ru/archive/118/32600/> (дата обращения: 25.03.2020).

71. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. 575 p.

72. Tufte E. The Visual Display of Quantitative Information. Cheshire: Graphic Press. 2001.213 p.

Приложение А
Задания к урокам

Таблица А.1 – Содержание заданий к урокам

№ урока	Изучаемое произведение	Задание	Порядок выполнения задания
1	Сказка «Теремок»	Создать визуальный пересказ сказки в виде инфографики	Младшим школьникам предлагается прочитать сказку и создать инфографику. Необходимо изобразить теремок и заселить его героями в порядке их появления. Учитель уточняет, как именно изобразить взаимодействие объектов инфографики (например, стрелками). В процессе работы осуществляется визуальный пересказ «Теремка», составляется план сказки, и школьники могут пересказать её без затруднений.
2	Л.Н.Толстой «Филиппок»	Создать графический портрет героя в виде инфографики	После прочтения произведения происходит анализ образа героя произведения. Учащиеся делятся на две группы. Одной из них необходимо ответить на вопросы и изобразить ответы в инфографике (создать графический портрет): Как описывает героя автор? Как он выглядит, во что одет, какие привычки или яркие черты говорят о его внутреннем мире? Почему герой поступил именно так? Вторая группа должна «прочитать» инфографику: интерпретировать изображенную информацию. Первая группа развивает осознанность мышления, используя возможность выразить в словах конкретные вещи, которые необходимо вычленив в тексте. Кроме того, каждый ученик в обеих группах получает возможность без помощи учителя самостоятельно найти способ решения поставленной задачи. Сама групповая работа предполагает необходимость каждого члена группы рассматривать варианты друг друга, принимать или отвергать точку зрения товарища, тем самым развивая гибкость мышления.

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

№ урока	Изучаемое произведение	Задание	Порядок выполнения задания
3	В. Драгунский «Тайное становится явным»	Создать инфографику «Три аргументированных совета главному герою»	После прочтения рассказа ребятам предлагается нарисовать инфографику (вручную, без графических редакторов или сайтов) три аргументированных совета главному герою: например «не совершай поступки, за которые потом будет стыдно» и рисунок, изображающий милиционера, который пришел пожурить главного героя за выброшенную овсянку. Советы могут касаться поведения и поступков героя. Это задание предлагалось ребятам как домашняя работа, а на самом уроке происходило обсуждение инфографики и ее анализ.
4	Ш. Перро «Кот в сапогах»	Упражнения с инфографикой на гибкость и последовательность мышления	Учитель заранее готовит инфографику о жанре сказок, происходит ее обсуждение. На первом изображении находятся самые известные персонажи сказок, рядом с которыми обозначены их сильные стороны в стиле, принятом в видеоиграх. Например, у Ильи Муромца – ум и сила, Василисы Прекрасной – удача и магия. Младшим школьникам предлагается придумать сюжет с любыми из изображённых героев – и объяснить, как обозначенные качества помогут им взаимодействовать. Для этого задания необходима определенная гибкость мышления, готовность отойти от традиционных сюжетов придумать что-то свое, предложить свою идею, проявить самостоятельность мышления. На второй инфографике изображен сюжет «Красной шапочки» без каких-либо пояснений, только узнаваемые схематичные фигуры, совершающие определенные действия. Задача школьников – узнать сказку и восстановить по картинкам сюжет, развивая последовательность мышления.

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

№ урока	Изучаемое произведение	Задание	Порядок выполнения задания
		Работа с вопросником	Задание предполагает самостоятельную работу, где ребенок сам находит нужные ответы и решения, не прибегая помощи учителя.
		Подбор пословиц	После прочтения сказки детям предлагается прочитать пословицы и подобрать подходящий к ним отрывок из сказки. Детям требуется проанализировать прочитанное и сопоставить со смыслом пословиц, таким образом развивая осознанность мышления. Работа с текстом. Прочитайте пословицы. Подберите подходящий к ним отрывок из сказки. Глупо просто горевать — надо выхода искать. Знай, кому добро творишь и кого за что даришь. Каков дар — таков и поклон. Видит око далеко, ум — еще дальше.- И сила перед разумом поклоняется.
5	А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»	Обсуждение инфографики по биографии писателя	Для знакомства с писателем учитель готовит биографические факты о нём в виде инфографики. На изображениях содержатся интересные факты, которые описывают личность писателя. На втором изображении в виде комикса изображена дуэль А.С. Пушкина, отображена последовательность событий, деталями которой часто пренебрегают в курсе литературы. Задача учащихся – познакомиться с фактами и обсудить новые факты.
		Прием «Уголки»	Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства, используя текст и свой жизненный опыт, положительных качеств героя, другая – об отрицательных, подкрепляя свой ответ выдержками из текста. Данный прием используется после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод.

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

№ урока	Изучаемое произведение	Задание	Порядок выполнения задания
6	И.А.Крылов «Стрекоза и муравей»	Создание инфографики И.А. Крылова	Для знакомства с писателем учитель готовит биографические факты о нём в виде инфографики, аналогично с А.С. Пушкиным.
		Написание творческих работ	Детям предлагается написать сказку или стихотворение на тему того, как продолжали развиваться события после разговора Стрекозы и Муравья. Процесс творчества предполагает самостоятельную работу, причем важно, чтобы ребенку не помогали родители. Если младшему школьнику постоянно подсказывают родители и педагоги, он не видит необходимости учиться работать в одиночку и надеяться только на себя.
7	Проект «Мой любимый писатель-сказочник»	Создание инфографики «Пять фактов о любимом писателе»	Ученикам заранее дается задание подготовить инфографику с пятью фактами из биографии их любимого писателя-сказочника (как на уроке про Пушкина и Крылова). Это задание «наоборот»: раньше учитель разрабатывал инфографику для детей, теперь же дети, познакомившись с этим приемом, должны сами попробовать свои силы. Эта работа требует внимательного ознакомления с биографией любимого писателя и выделения фактов, которые следует изобразить графически. Факт может быть любым, но должен характеризовать автора определенным образом. Так, школьник получает возможность создать что-то свое и преподнести это аудитории.
		Прием «Знаю, узнал, хочу узнать»	Дети самостоятельно составляют таблицу о том, что знали о представленных писателях (выбрать одного или двух) и произведениях, что узнали нового и что хотели бы узнать. Второкласснику необходимо проанализировать информацию, которую он

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

№ урока	Изучаемое произведение	Задание	Порядок выполнения задания
			усвоил из инфографики, подготовленной его одноклассником, и решить для себя, что из этой информации для него новое, что – уже известное, а что вызывает дополнительные вопросы (осознанность мышления).
8	В. Осева «Волшебное слово»	Инфографика «Восстановите последовательность событий»	После ознакомления с произведением учитель предлагает ребятам инфографику, на которой изображены кружки с надписями: Разговор с Леной. Беседа за обедом. Встреча со стариком. Возвращение в сквер. Разговор с бабушкой. Ребят необходимо еще раз просмотреть текст и расставить стрелки, обозначающие верную последовательность событий (последовательность мышления).
		Игра «Верите ли вы, что...»	Игра проводится между двумя командами. Первая группа выдвигает необычные предположения (называет так называемые «волшебные слова»), а вторая решает, являются ли они волшебными и почему. Эта игра требует как гибкости мышления (готовности рассматривать новые варианты), так и его осознанности (отдавать отчет в том, почему именно я так думаю).
9	Э. Успенский «Если бы я был девчонкой»	Составление диаграмм Венна	В качестве инфографики здесь предлагается использовать диаграммы Венна (диаграммы с пересечением). После чтения стихотворения вслух учитель предлагает ученикам назвать те домашние дела, перечисленные в

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

№ урока	Изучаемое произведение	Задание	Порядок выполнения задания
			<p>произведения, которые делают девочки, мальчики, а также девочки и мальчики одновременно. Последние записываются на пересечении кругов «Мальчики» и «Девочки». Ученики обсуждают, в чем смысл стихотворения и почему учитель записывает домашние дела в определенном месте на диаграмме. Важно предоставить возможность ученикам рассуждать самостоятельно. Второклассникам требуется аргументировать свои предложения и обсудить чужие. Точки зрения могут отличаться. В конце занятия необходимо проанализировать проделанную работу и подвести итоги.</p>
10	Г.Х. Андерсен «Принцесса на горошине»	Сочинить концовку сказки	<p>Учитель не называет названия произведения, которое ребята будут читать. Происходит чтение вслух до того момента, как принцесса появляется у ворот замка, затем учитель останавливается и просит школьников выдвигать предположения, как же герои сказки будут проверять, настоящая ли она принцесса. Варианты схематично можно фиксировать на доске в виде инфографики. Затем школьникам предлагается прочитать вторую половину сказки и обсудить, сравнить получившиеся сюжеты, проанализировать поступки героев. В конце занятия запланировано подведение итогов.</p>