

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 психология»
(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование критического мышления младших школьников в процессе проектной деятельности

Обучающийся

Ю.В. Горбикова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Т.В. Емельянова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2023

Аннотация

Выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа) представляет решение проблемы выявления возможности формирования критического мышления у обучающихся младшего школьного возраста через проектную деятельность, которая актуальна на сегодняшний день.

Целью бакалаврской работы является создание и апробация содержания проектной деятельности, которое будет способствовать формированию критическому мышлению обучающихся младшего школьного возраста.

В процессе работы по теме исследования решаются следующие задачи: посредством анализа психолого-педагогических и методических трудов изучить сущностную характеристику критического мышления, специфику его формирования у детей младшего школьного возраста, а также возможности проектной деятельности для формирования особенности формирования критического мышления; выделить критерии сформированности критического мышления в младшем школьном возрасте, подобрать диагностический инструментарий и выявить актуальный уровень сформированности критического мышления у младших школьников посредством подобранных методик; организовать и провести педагогическое исследование формирования критического мышления посредством проектной деятельности; обобщить результаты опытно-экспериментальной работы по формированию критического мышления.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы. Текст бакалаврской работы изложен на 62 страницах, включая приложения. Текст работы иллюстрирован 14 таблицами, 12 рисунками.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические аспекты формирования критического мышления у младших школьников	8
1.1. Сущностная характеристика критического мышления и специфика его формирования у обучающихся начальной школы.....	8
1.2. Особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности.....	17
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию критического мышления у младших школьников при реализации проектной деятельности.....	28
2.1 Выявление актуального уровня сформированности критического мышления у младших школьников.....	28
2.2 Организация опытнo-экспериментальной работы по формированию критического мышления посредством проектной деятельности.....	41
2.3 Обобщение результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию критического мышления.....	50
Заключение.....	58
Список используемой литературы.....	60

Введение

Качество образования во все времена, а в настоящий момент особенно определяется не большим объемом знаний, эрудицией, а умением самостоятельно добывать знания, а затем, опираясь на знания и опыт, решать жизненные проблемы.

Формирование знаний – важнейшее условие умственного развития, обучение обобщенной системе приемов умственной деятельности и ее передачи, формирование общих приемов учебной деятельности: слушания, наблюдения, умения контролировать свою работу и другое. Сегодня можно найти много литературы о новых педагогических технологиях, но очень мало среди них универсальных решений, которые можно использовать на разных предметах и в разных типах классов, особенно в начальной школе.

На современном этапе развития общества человека окружает мощное информационное поле, в котором трудно ориентироваться не только детям, но и взрослым. Для успешного усвоения новых знаний, умений и навыков, включая самостоятельную организацию учебного процесса, ученикам необходимо овладеть универсальными учебными действиями.

Современному учителю необходимо применять и разнообразить различные технологии обучения для того, чтобы построить процесс обучения ученика таким образом, чтобы развить у каждого ребенка интерес и желание учиться, сформировать набор универсальных учебных действий, которые позволят ему самостоятельно осуществлять процесс обучения и обеспечат способность к самостоятельной организации учебной деятельности. Приемы развития критического мышления реализуются при формировании отдельных учебных действий с использованием современных образовательных технологий: техники проблемного диалога, техники продуктивного чтения, техники оценки хода обучения.

Технологии развития критического мышления (ТРКМ) являются одним из инновационных методов, позволяющих достичь положительных

результатов в формировании мыслительной деятельности учащихся младших классов, и направлены не на обучение в течение всей жизни, а на обучение в течение всей жизни. Современное образование должно быть ориентировано не только на учебные предметы, но и на стили мышления и деятельности школьников. Концепция развития образования в Российской Федерации до 2025 года подчеркивает необходимость воспитания у учащихся младших классов умения критически мыслить и решать сложные проблемы путем анализа окружающей среды и соответствующей информации. Кроме того, важно сравнивать и рассматривать альтернативные точки зрения, принимать правильные решения, общаться с другими людьми и участвовать в дискуссиях.

С начала XX века вопросу развития критического мышления в преподавании естественных наук уделяется большое внимание. Исследования в современной психолого-педагогической литературе подтверждают важность, характер и пути формирования критического мышления как практической образовательной проблемы (Д. Клустер, Д. Халперн, И.В. Муштавинская), работы, посвященные проблемам критического мышления (Л.С. Выготский, Г.В. Сорина, Е.И. Федотовская, Д. Халперн); работы, раскрывающие содержание и детали процесса формирования критического мышления в начальной школе (Я.В. Занков, А.В. Запорожец, З.И. Калмыкова, В.Ф. Корнилова, Г.А. Цукерман).

Чтобы быть успешными, современные учащиеся должны уметь анализировать информацию и выделять главное, выражать свое отношение к полученным знаниям и отбрасывать неактуальную, неточную и ненужную информацию. Дети не рождаются с этими навыками; их нужно воспитывать. Чтобы решить эту задачу, нам необходимо развивать критическое мышление у детей начальной школы. Кроме того, не следует забывать, что в начальной школе у детей очень высокий уровень доверия, и они верят всему, что говорят им взрослые. Это еще одна причина, по которой необходимо развивать критическое мышление, начиная с младшего школьного возраста.

Сегодня количество доступной нам информации намного превышает нашу способность ее обрабатывать. Кроме того, большая часть информации является ложной и недостоверной.

Те, кто развивает критическое мышление, смогут эффективно обрабатывать поступающую информацию, взвешенно и четко оценивать последствия своих решений и принимать различные точки зрения и мнения.

Основная цель исследования – создать и апробировать содержание проектной деятельности, которое будет способствовать формированию критическому мышлению обучающихся младшего школьного возраста.

Объектом исследования является процесс реализации проектной деятельности в начальной школе.

Под предметом исследования понимается формирование критического мышления обучающихся начальной школы в ходе проектной деятельности.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что формирование критического мышления в проектной деятельности будет более успешным, если:

- целенаправленно внедрить в ход проектной деятельности методы и приемы рассуждения, обсуждения, выделения главного, рефлексии;
- разработать тематику проектов, близкую и интересную обучающимся.

Для решения поставленной цели необходимо решить задачи исследования:

- посредством анализа психолого-педагогических и методических трудов изучить сущностную характеристику критического мышления, специфику его формирования у детей младшего школьного возраста, а также возможности проектной деятельности для формирования особенности формирования критического мышления;
- выделить критерии сформированности критического мышления в младшем школьном возрасте, подобрать диагностический инструментарий и выявить актуальный уровень сформированности

критического мышления у младших школьников посредством подобранных методик;

– организовать и провести педагогическое исследование формирования критического мышления посредством проектной деятельности;

– обобщить результаты опытно-экспериментальной работы по формированию критического мышления.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ и синтез научной, психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования, изучение нормативно-правовых документов по проблеме исследования;

– эмпирические (практические) методы: формирующий эксперимент и методы обработки и интерпретации: обработка поэтапной реализации методов и приемов.

База исследования: МОУ «Изварская средняя общеобразовательная школа» Волосовского района Ленинградской области. В исследовании принимали участие обучающиеся две группы 4-х классов: первая группа – экспериментальная – в количестве 11 человек, вторая группа – контрольная – 11 человек.

Практическая значимость: материалы исследования (результаты и содержание проектной деятельности) могут быть использованы учителями начальной школы для формирования критического мышления в проектной деятельности в своей работе.

Структура работы: выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа) состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы. Текст работы проиллюстрирован 14 таблицами и 12 рисунками, в которых обобщаются результаты проведения диагностики на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования критического мышления у младших школьников

1.1. Сущностная характеристика критического мышления и специфика его формирования у обучающихся начальной школы

Приобретение знаний важно, но это не главная цель сегодняшнего образовательного процесса. Главная задача сегодня научить детей мыслить критически. Критическое мышление – это навык, который помогает человеку успешно справляться с требованиями 21 века, понимая, почему он учится, что он делает и зачем он это делает.

Критическое мышление – это вид интеллектуальной деятельности человека, характеризующийся высокой степенью восприятия, понимания и объективного доступа к окружающему нас полю информации.

Термин «критическое мышление» «используется в учебной среде уже несколько десятилетий, при этом разные педагоги по-разному интерпретируют это понятие. Для большинства педагогов и методистов критическое мышление подразумевает мышление более высокого уровня. Более высокий уровень означает, что оно находится на последнем, высшем уровне иерархии когнитивных способностей» [22, с. 222].

Например, Д. Клустер выделяет пять пунктов в определении того, что такое критическое мышление:

– «критическое мышление – это независимое мышление. Когда учебная программа основана на принципах критического мышления, каждый человек формирует свои собственные идеи, суждения и убеждения независимо от других. Дети должны быть достаточно свободны, чтобы мыслить самостоятельно и самостоятельно решать даже самые сложные проблемы;

- информация является отправной точкой критического мышления, а не конечным пунктом. Знания создают мотивацию, без которой критическое мышление невозможно;
- критическое мышление предполагает постановку вопросов и уточнение ответов на них;
- критическое мышление требует убедительных рассуждений. Хороший мыслитель может найти собственное решение проблемы и подкрепить его здравыми, хорошо обоснованными аргументами. Он также знает, что могут существовать и другие решения той же проблемы, и пытается доказать, что выбранное им решение логичнее и разумнее других;
- критическое мышление – это социальное мышление» [14].

Любая мысль подвергается проверке и сомнению, когда ею делятся с другими, или, как писала философ Х. Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в присутствии людей. Мы совершенствуем и углубляем свои взгляды, когда спорим, читаем, рассуждаем, дискутируем и обмениваемся идеями с другими» [1, с. 15].

Критическое мышление это способность анализировать информацию, выделять важное, оценивать ее достоверность, принимать обоснованные решения и вырабатывать собственное мнение. Эта способность развивается в процессе обучения и требует от учащихся навыков самостоятельной работы и критического мышления [3; 5].

Выготский Л.С. неоднократно подчеркивал в своих трудах, «что критическое мышление не является врожденной способностью, а формируется в процессе обучения и взаимодействия с окружающим миром. Для его развития необходимо создание соответствующей образовательной среды, которая бы стимулировала интерес к знаниям, развивала навыки самостоятельной работы и поиска информации» [2].

Особое внимание Л.С. Выготский уделял развитию критического мышления у детей начальной школы. Он считал, что в этом возрасте

формируются основы мышления и речи, которые являются основой для дальнейшего развития личности. Для формирования критического мышления у детей начальной школы Л.С. Выготский предлагал «использовать различные методы обучения, такие как игры, диалоги, дискуссии и проблемные ситуации. Он считал, что важно стимулировать детей к самостоятельной работе, поиску информации и анализу ее достоверности» [2].

Г.В. Сориная является одним из исследователей, которые считают, что «формирование критического мышления является важной задачей начальной школы, которая помогает учащимся развивать необходимые навыки и способности для успешной жизни в современном мире» [25; 26]. По ее мнению, «критическое мышление – это способность анализировать и оценивать информацию, принимать обоснованные решения и вырабатывать собственное мнение. Оно включает в себя критический анализ, оценку, интерпретацию и синтез информации» [25]. Она также выделяет несколько ключевых характеристик критического мышления:

- «аналитический подход к информации: критически мыслящие люди стремятся разобраться в информации, выделить главное и понять ее значение.
- самоконтроль: они постоянно следят за своими мыслями, действиями и решениями, чтобы не допустить ошибок.
- обоснованность: критически мыслящие люди всегда стремятся найти обоснование для своих мыслей и решений.
- гибкость мышления: они готовы изменить свое мнение, если появится новая информация или аргументы» [25].

По мнению Г.В. Сориной, «специфика формирования критического мышления у обучающихся начальной школы, заключается в использовании специальных методов и приемов обучения. Рекомендуется использовать игры, дискуссии, проблемные ситуации и проектную деятельность, которые способствуют развитию аналитических и критических способностей. Также

важно создавать условия для свободного выражения мнений и дискуссий, что помогает развивать у детей самостоятельность и уверенность в своих мыслях. Одним из ключевых элементов формирования критического мышления является обучение логическим операциям и анализу информации» [25].

Американский педагог Д. Клустер выделяет «следующие характеристики. Во-первых, критическое мышление – это независимое мышление, которое имеет индивидуальный характер. Во-вторых, критическое мышление требует информации, которая является начальной точкой обучения, а не конечной. Знания создают мотивацию, без которой критическое мышление невозможно. В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и понимания проблемы, которую необходимо решить. В-четвертых, критическое мышление ищет убедительные аргументы. Мыслитель находит свое решение проблемы и подкрепляет его убедительными аргументами. Он также осознает, что возможны и другие решения той же проблемы, и пытается доказать, что выбранное им решение более логично и рационально, чем другие решения. В-пятых, критическое мышление – это социальное мышление. Когда мы обсуждаем, читаем, спорим, защищаем и обмениваемся мнениями с другими, мы улучшаем и углубляем свои взгляды» [14, с. 18-25].

По мнению Е.И. Федотовской, «критическое мышление – это способность анализировать информацию, выделять главное, оценивать ее достоверность и принимать обоснованные решения на основе полученных знаний» [27; 28]. Федотовская Е.И. также считает, что критическое мышление должно быть основой обучения в начальной школе. Она отмечает, что «формирование критического мышления у детей начинается с развития их познавательных интересов, любопытства и желания узнать больше о мире. Важным элементом этого процесса является обучение детей основам логики и анализа информации» [27]. Для формирования критического мышления в

начальной школе Е.И. Федотовская предлагает использовать «различные методы и приемы, такие как:

- игры, задачи и упражнения, которые помогают развивать логическое мышление и способность к анализу информации;
- работа с текстами, которая помогает детям выделять главное, оценивать достоверность информации и делать выводы;
- обучение критическому мышлению в рамках изучения различных предметов, таких как история, география, биология и другие» [27].

В исследовании Д. Халперн критическое мышление понимается как «способность анализировать, оценивать и синтезировать информацию, выдвигать гипотезы и аргументированно их защищать, принимать решения на основе логических выводов» [29]. Д. Халперн выделяет «четыре основных компонента критического мышления: анализ, оценка, выводы и коммуникация. Анализ предполагает разложение сложной информации на составляющие, определение смысла и связей между ними. Оценка включает в себя оценку достоверности и значимости информации, а также оценку своих собственных знаний и умений. Выводы – это логические заключения на основе анализа и оценки информации. Коммуникация предполагает умение выражать свои мысли и идеи в письменной или устной форме, а также умение слушать и понимать точки зрения других людей» [29].

По мнению Д. Халперна, «формирование критического мышления у обучающихся начальной школы должно начинаться с развития навыков анализа и оценки информации, например, через работу с текстами разного типа. Затем необходимо обучать детей выдвигать гипотезы и делать выводы на основе анализа и оценки информации. Важно также развивать навыки коммуникации, учить детей выражать свои мысли и аргументированно защищать свои точки зрения» [29, с. 211-214].

Для успешного формирования критического мышления «учитель должен создавать условия для развития у детей навыков анализа, оценки, выводов и коммуникации, использовать методы и приемы, способствующие

развитию критического мышления. Такие методы могут включать в себя дискуссии, проблемные задания, решение задач, анализ текстов и другое. Важно также обратить внимание на индивидуальные особенности каждого ребенка и помочь ему развить его уникальный потенциал. Критическое мышление предполагает постоянную готовность искать новые (или уже известные, но неактуальные для мыслящего субъекта) факты, нормы и ценности, которые могут обнаружить истинную ложность, логическую нерациональность или неприемлемость с точки зрения нормативных или ценностных идей (например, неактуальность)» [29].

Критическое мышление связано с готовностью постоянно пересматривать устоявшиеся взгляды мыслящего субъекта. Однако «критическое мышление предполагает преемственность с устоявшейся точкой зрения, поскольку всегда должна быть основа для критики. Так зародилась критическая традиция» [6, с. 55].

Процесс критического осмысления явления состоит из четырех этапов:

- «принятие взглядов тех, кто шел впереди;
- проверка внутренней согласованности этих взглядов и уважение к тому, что считается установленными фактами, нормами и ценностями;
- четкое выявление противоречий или несоответствий фактам, нормам и ценностям;
- разработка нового видения, которое позволяет избежать этих противоречий и несоответствий».

Эти четыре шага образуют цикл критического осмысления, который можно повторять бесконечно» [6, с.39].

Критическое мышление состоит из двух компонентов:

- «поиск несоответствий (критическое отношение);
- аргументы, которые пытаются доказать эти несоответствия (критическая аргументация)» [6, с.40].

В этом отношении аргументация – это «инструмент, который применим как к критическому мышлению, так и к догматизму. Различие

между этими двумя видами мышления определяется тем, является ли отношение критическим или догматическим» [7, с. 88].

Задача теории аргументации построить модель аргументации, воспроизводящую основные черты реального аргументативного процесса средствами, по крайней мере, более сложными, чем сам процесс моделирования. Модель также должна иметь некоторое сходство с оригиналом в важных аспектах.

Основы аргументации, ценности, интересы и установки также являются отправной точкой для критического мышления.

Критическое мышление «имеет различные уровни рассуждений, характеризующиеся различными отношениями между логическими и когнитивными компонентами:

- эмпирический уровень критическая проверка фактов;
- теоретический уровень критическое рассмотрение теорий;
- метатеоретический уровень критическое рассмотрение норм и ценностей» [8, с. 44].

У младших школьников критическое мышление только начинает развиваться, они склонны принимать информацию без критического анализа.

Одним из проявлений критического мышления у младших школьников является «способность задавать вопросы. Они могут спрашивать о том, что происходит вокруг них, обращать внимание на детали и искать объяснения. Однако, вопросы иногда поверхностны, не связаны с сутью проблемы» [31].

Другое проявление критического мышления у младших школьников – способность выделять главную идею. Они могут понимать, что некоторые факты и детали важны, а другие не имеют большого значения. Однако, у них могут быть сложности с выделением главной идеи в тексте или задаче.

Младшие школьники также могут начинать оценивать информацию. Они могут задавать себе вопросы о том, правдива ли информация, искать доказательства и проверять ее достоверность. Однако, они могут быть склонны принимать информацию, которую им предоставляют, без проверки.

Особенности критического мышления у младших школьников связаны с их возрастными особенностями. Они еще не имеют большого опыта и знаний, поэтому им может быть сложно анализировать информацию и принимать обоснованные решения. Они также могут быть склонны к принятию информации без критического анализа из-за своей доверчивости.

Развитие критического мышления у младших школьников требует систематической работы над развитием навыков анализа, оценки и принятия обоснованных решений. Это может быть достигнуто через обучение логическому мышлению, развитие навыков чтения и анализа текстов, а также проведение дискуссий и обсуждений в классе.

Основываясь на работе Д. Халперна, выделим следующие критерии критического мышления у младших школьников, которые будут рассмотрены в практической части работы: «внимание и наблюдение, анализ и синтез, установление причинно-следственных связей, индукция; способность к абстрактному мышлению» [29, с. 37].

Диагностировав эти критерии, мы можем далее определить три уровня сформированности критического мышления в младших классах (по А.С. Байрамову) – таблица 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности критического мышления

Уровень	Показатель	Проявления
Зарождающейся критичности (низкий)	Учащийся замечает ошибки и несоответствия в представлении когнитивных объектов, но еще не способен понять и объяснить эти ошибки.	Низкий уровень оценки, умение доказывать свои положения, отсутствие способности видеть очевидные ошибки, низкий уровень манипулирования мышлением
Проявляющейся критичности (средний)	Учащийся выявляет несоответствия и ошибки в когнитивных объектах, но не пытается обнаружить их источник.	Умеренный уровень целенаправленности и организованности, умение доказывать и опровергать, отсутствие способности видеть ошибки в собственном мнении, умение видеть ошибки

Продолжение таблицы 1

Уровень	Показатель	Проявления
Позитивной критичности (высокий)	Учащийся не только размышляет о взаимосвязи и взаимозависимости частей когнитивного объекта и выявляет в них ошибки и несоответствия, но и раскрывает причины их возникновения и указывает пути и способы их устранения	Способность выявлять и объяснять причины и возможности ошибок, находить способы устранения ошибок, сильные основные мыслительные операции и навыки

Диагностическая карта процесса формирования критического мышления представлена в таблице 1.

Таблица 2 – Диагностическая карта формирования критического мышления

Критерии	Показатели	Диагностическая методика
Внимательность и наблюдательность	Установить уровень наблюдательности и внимания у людей разного возраста	Тест на наблюдательность и внимательность Шульте
Анализ и синтез	Способность к анализу и синтезу предметов и действий	Метод «Простые аналогии», Вильям Гордон
Установление причинно-следственных связей	Умение устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и предметами	Тест «Закончи предложение», автор Сакс-Леви
Умение обобщать	Способность к обобщению	Методика «Исключение лишнего», автор Амтхауэр
Умение абстрактно мыслить	Определение уровня абстрактного мышления	Методику К. Йерасека

Критическое мышление у обучающихся может быть сформировано на разных уровнях.

Низкий уровень – обучающийся не проявляет самостоятельности при выполнении заданий, особые затруднения испытывает при выполнении творческих заданий, мыслительные навыки развиты недостаточно.

Средний уровень – обучающийся при выполнении заданий демонстрирует определенную степень независимости, в большинстве случаев проявляет способность творчески мыслить, обладает развитыми навыками рефлексии, деятельность характеризуется достаточной степенью

осмысленности. Большинство учащихся ищут информацию, когда им это интересно. Однако, рассуждения не всегда логичны.

Высокий уровень – значительная степень самостоятельности при выполнении заданий, высокий уровень творческой активности и рефлексии. Саморефлексия осуществляется объективно, деятельность осмысленна, обучающийся может легко найти необходимую информацию. Обучающийся способен оценивать логические рассуждения, находить главную мысль в длинном потоке информации и рефлексивно оценивать содержание текста.

Итак, критическое мышление – это определенный тип мышления, направленный на оценку того или иного явления со свободным мнением и способностью аргументировать свой выбор. Основной характеристикой критического мышления является способность анализировать информацию, оценивать ее достоверность и принимать обоснованные решения. Основными уровнями развития критического мышления являются эмпирический, теоретический и метатеоретический. Эти характеристики направлены на формирование целостного понимания конкретного явления на основе адекватной оценки этого явления.

Формирование критического мышления у детей младшего школьного возраста требует создания соответствующей образовательной среды и использования различных методов обучения с целью стимулирования интереса к знаниям и развития навыков самостоятельной работы.

1.2. Особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности

Раскрывая особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности следует обратиться к определению понятия проектной деятельности.

Проектная деятельность напрямую связана с американским психологом и исследователем Дж. Дьюи, который критиковал популярную в США в тот

же период идею школьного преподавания как оторванную от реальной жизни и абстрактный, догматический взгляд на все обучение, основанный на приобретении и усвоении знаний. Поэтому Дж. Дьюи предложил реформу, суть которой заключалась в следующем: «Знания должны быть получены только из практической работы и личного опыта школьников. Знание, которое можно назвать познанием, духовным образованием, ведущим к какой-то цели, может быть получено только в процессе близкого и реального участия в деятельности общественной жизни» [6, с. 12-13].

Дьюи Дж. высказывает девиз, который он считает одним из ключевых аргументов современного проектного обучения: «Учиться, делая» [6, с.20].

Кроме того, Дж. Дьюи выделяет условия, которые непосредственно влияют на успешное обучение в школе, а именно: «проблематизация учебного материала; инициатива детей и связь между обучением и жизнью детей» [6].

Дьюи Дж. утверждает, что «ребенок усваивает материал не просто слушая его или воспринимая его органами чувств, а обучаясь вместе с ним как активный субъект своего собственного обучения в силу своей потребности в знании» [6].

Килпатрик У.Х. и Коллингс Э. также уделяли большое внимание проектной деятельности в своих исследованиях [12; 23].

Килпатрик У.Х. понимал проектную деятельность так: «Это серия опытов, связанных между собой таким образом, что информация, полученная из одного опыта, помогает развить и обогатить весь поток других опытов» [12].

Поэтому был сделан вывод, что «ни правительство, ни учителя не должны влиять на формирование школьной программы, которую могут создать только сами дети, с помощью своих учителей и в процессе обучения, извлекая ее основные принципы из окружающей среды» [12].

Проектная деятельность широко представлена не только в работах зарубежных психологов и педагогов. Российские исследователи также

заинтересовались этой темой в начале XX века. Более того, основные идеи проектного обучения зародились в России, как и в США.

Большое влияние на проектную деятельность в нашей стране оказали Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и другие. По их мнению, «этот метод способствует развитию творческой инициативы и самостоятельности учащихся, а также взаимосвязи между знаниями, полученными на курсах с использованием метода проектов, и их последующим практическим применением» [10; 18; 20].

Шульгин В.М., Крупенина М.В. и Игнатъев Б.В. указывали, что проектная деятельность является единственным средством преобразования учебного процесса и что обучение будет осуществляться на основе и в связи с практической деятельностью учащихся. В 1929-1930 годах распространение проектной деятельности и единой концепции развивающего обучения привело к популяризации и публикации комплексных программ проектов. Согласно этой философии обучения, как часто утверждали многие практикующие учителя, «учащиеся сталкиваются с различными реальными ситуациями, сталкиваются с проблемами и отвечают на них, используя свои инстинкты и привычки, а также свои знания для достижения целей обучения. Однако такие цели часто носят лишь узко прагматический характер и не способствуют полноценному развитию обучающегося» [19; 20].

Полат Е.С. отмечает, что «современное понимание проектной деятельности основано на применении широкого спектра проблемных, экспериментальных и исследовательских методов для достижения значимых и практических результатов для учащихся, с одной стороны, и создания трудностей, с учетом различных условий и ситуаций, для решения и реализации результатов, с другой» [22, с. 147]. Для достижения таких результатов, продолжает Е.С. Полат, «необходимо научить детей самостоятельно мыслить, выявлять и решать трудности, привлекать различные области знаний, уметь прогнозировать результаты и возможные последствия различных решений, уметь определять причинно-следственные

связи» [22, с. 148].

В 1988 году группа ученых (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.В. Зимняя, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) определила метод проектной деятельности как единую концепцию среднего образования, которая служит одним из условий перестройки школьного образования. Создатели этой концепции настаивают на том, что «данный метод не только способствует лучшему усвоению предметных знаний, но и направляет способы овладения этими знаниями, участвует в формировании познавательных и творческих способностей детей» [8, с. 28].

По мнению Зимней И.А., «личность выступает как субъект деятельности, которую она формирует в процессе деятельности и во взаимодействии с другими, самостоятельно определяя вид и характеристики этих действий» [9, с. 56]. С позиции личностно-ориентированного подхода цели проектной деятельности должны определяться самими учащимися с учетом

- интересов;
- особенностей личности;
- потребностей;
- мотивации;
- компетенции.

В соответствии с этим меняется базовая схема взаимодействия преподавателя и обучающегося, а личностно-ориентированное обучение вызывает изменение базовой схемы взаимодействия.

Зимняя И.Я. утверждает: «Вместо универсальной схемы субъект-объектного взаимодействия $S \rightarrow O$, в которой S учитель, субъект педагогического воздействия и контроля, а O ученик, объект, следует принять субъект-объектную схему равноправного партнерского учебного сотрудничества. Другими словами, обучение осуществляется по схеме $S_1 \leftrightarrow S_n$, где S_1 учитель, человек, проявляющий неподдельный интерес к предмету обмена, сам являющийся партнером, информативным, интересным

собеседником и значимым человеком для учеников, а S_n единый интерактивный, коллективный, собранный субъект обмена учеников как партнеров» [9, с. 57].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что целью проектной деятельности является развитие самостоятельной активной и познавательной практической деятельности в процессе решения личностно значимых проблем, результатом которой является открытие ключевых закономерностей научных понятий и их полное усвоение [17; 21; 24].

Проектная деятельность способствует развитию критического мышления у участников.

Занков Л.Б., «один из наиболее известных российских педагогов, активно развивал идеи о значимости проектной деятельности для формирования критического мышления у детей и подростков. Он считал, что проектная деятельность является эффективным способом развития критического мышления у учащихся» [7].

Согласно Л.Б. Занкову, критическое мышление это способность анализировать информацию, выделять в ней главное и существенное, оценивать ее достоверность и значимость, сравнивать различные точки зрения и делать обоснованные выводы. Он считал, что проектная деятельность способствует развитию всех этих навыков [7].

Особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности, выделяемые Л.Б. Занковым, включают:

- «активное использование знаний и опыта учащихся в проектной деятельности учащиеся работают над реальными задачами, используя свои знания и опыт. Это позволяет им лучше понимать материал, углубляться в изучаемую тему и находить новые решения.
- развитие критического мышления через обсуждение в проектной деятельности учащиеся работают в группах, что позволяет им обсуждать свои идеи, аргументировать свою точку зрения и слушать

других. Это способствует развитию критического мышления и умения анализировать информацию.

– самостоятельность и ответственность в проектной деятельности учащиеся самостоятельно выбирают тему и задачи, которые они будут решать. Это требует от них ответственности и самостоятельности, что способствует развитию критического мышления.

– ориентация на результат в проектной деятельности учащиеся работают над конкретными задачами и получают результат. Это помогает им видеть цель своей работы и оценивать ее результаты, что также способствует развитию критического мышления» [7].

Запорожец А.В. – известный российский педагог, автор множества работ по образованию и развитию личности. Одной из наиболее значимых тем в его трудах является формирование критического мышления у учащихся в процессе проектной деятельности. Подход А.В. Запорожца к формированию критического мышления в процессе проектной деятельности предполагает «активное участие учащихся в процессе обучения, развитие навыков самостоятельного мышления и творческого подхода к решению задач, а также организацию коллективной работы и обратной связи» [8].

Основные особенности подхода А.В. Запорожца к формированию критического мышления в проектной деятельности сформулированы следующим образом:

– «стимулирование самостоятельности и творческого мышления. Проектная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся могли самостоятельно определять цели и задачи проекта, выбирать способы и методы его реализации, а также оценивать результаты своей работы. Это помогает развивать у них навыки самостоятельного мышления, принятия решений и творческого подхода к решению задач;

– развитие навыков анализа и синтеза информации. В процессе проектной деятельности учащиеся должны работать с большим

объемом информации, анализировать ее, выделять главное и синтезировать полученные знания. Это помогает развивать у них критическое мышление, способность к анализу и оценке информации;

- организация коллективной работы. Проектная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся работали в группах и сотрудничали друг с другом. Это помогает развивать у них навыки коммуникации, коллективной работы, а также способность к критическому мышлению в коллективе;
- обратная связь и рефлексия. Важным элементом проектной деятельности является обратная связь и рефлексия над проделанной работой. Учащиеся должны получать обратную связь от учителя и своих товарищей по проекту, а также анализировать свои ошибки и успехи. Это помогает им развивать навыки самооценки и критического мышления над своей работой» [8].

В трудах З.И. Калмыковой внимание уделяется следующим особенностям формирования критического мышления в процессе проектной деятельности:

- активное участие учащихся в проектной деятельности. Для формирования критического мышления необходимо, чтобы учащиеся были активными участниками проектной деятельности, а не просто слушателями лекций или зрителями демонстраций;
- работа в группах способствует развитию критического мышления, так как позволяет учащимся обмениваться мнениями и идеями, обсуждать различные варианты решения проблем;
- формирование умения анализировать информацию. В проектной деятельности учащиеся должны научиться анализировать информацию из различных источников, выделять главное и второстепенное, оценивать ее достоверность;
- развитие критического мышления через решение практических задач. Формирование критического мышления должно происходить на

практике, через решение реальных задач, которые требуют принятия обоснованных решений;

– развитие критического мышления через рефлексию. Учащиеся должны научиться анализировать свою работу, выявлять ошибки и недочеты, а также оценивать свои достижения и прогресс в развитии критического мышления» [11, с. 29-32].

По мнению Корниловой В.Ф., «проектная деятельность способствует развитию коммуникативных навыков, информационной грамотности, творческих способностей и ориентации на решение проблемы» [16]. Она выделяет несколько особенностей формирования критического мышления в процессе проектной деятельности:

– «ориентация на решение проблемы: проектная деятельность предполагает решение конкретной проблемы, что способствует развитию критического мышления. В процессе работы над проектом учащиеся вынуждены анализировать информацию, искать альтернативные решения, оценивать их эффективность и выбирать наилучший вариант;

– развитие коммуникативных навыков: проектная деятельность требует от участников коммуникации и сотрудничества. Учащиеся общаются между собой, обмениваются идеями, предлагают свои решения проблемы, обсуждают их и приходят к общему знаменателю. Это развивает не только коммуникативные навыки, но и способность слушать других, учитывать их мнение и работать в команде.

– активное использование информационных технологий: в процессе проектной деятельности учащиеся активно используют информационные технологии для поиска, анализа и оценки информации. Это способствует развитию информационной грамотности и умения работать с большим объемом информации.

– развитие творческих способностей: проектная деятельность предполагает нахождение нестандартных решений проблемы, что

требует от участников творческого мышления. Учащиеся вынуждены мыслить нестандартно, экспериментировать и искать новые подходы к решению задачи» [16].

Согласно концепции Г.А. Цукерман, «проектная деятельность позволяет ученикам развивать не только знания и умения в конкретной предметной области, но и способности к анализу, оценке и синтезу информации» [30]. Важными особенностями формирования критического мышления в процессе проектной деятельности, выделенными Г.А. Цукерман, являются:

- «ориентация на решение реальных проблем и задач: проектная деятельность предполагает работу над реальными проблемами и задачами, что позволяет ученикам учиться анализировать ситуацию, определять цели и задачи, разрабатывать стратегии решения проблем.
- развитие навыков критического мышления: проектная деятельность требует от младших школьников критического подхода к анализу информации, оценке ее достоверности и значимости, выработке собственной позиции и аргументации;
- коллективная работа: проектная деятельность предполагает работу в группах, что способствует развитию навыков коммуникации, умению работать в коллективе, обмену опытом и знаниями;
- самостоятельность и ответственность: проектная деятельность требует от младших школьников самостоятельности в выборе темы, планировании работы, поиске информации и анализе результатов. Она также развивает ответственность за свои действия и результаты работы» [30].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет выделить основные особенности формирования критического мышления в процессе проектной деятельности:

- развитие аналитических навыков. В процессе работы над проектом участники должны анализировать информацию, оценивать ее достоверность и значимость, выделять главное и второстепенное;
- обучение критическому мышлению. Проектная деятельность позволяет участникам учиться различать факты от мнений, строить аргументацию, выявлять причинно-следственные связи;
- развитие творческих способностей. В процессе работы над проектом участники должны предлагать нестандартные решения, искать новые идеи и подходы;
- обучение коммуникативным навыкам. Для успешной реализации проекта участники должны уметь эффективно общаться, выстраивать конструктивный диалог и убеждать других в своей точке зрения;
- развитие самоконтроля и самооценки. В процессе проектной деятельности участники должны уметь анализировать свои действия, выявлять ошибки и недостатки, а также корректировать свою работу.
- подготовка к принятию решений проектная деятельность помогает участникам развивать навыки принятия решений на основе обоснованных аргументов и оценки рисков.

Таким образом, проектная деятельность является эффективным инструментом для формирования критического мышления у участников, позволяющим развивать навыки анализа, оценки и синтеза информации, способности к самостоятельной работе и работе в коллективе, а также ответственность за свои действия и результаты работы [4; 13; 15]. В процессе работы над проектом они развивают аналитические, творческие и коммуникативные навыки, а также учатся принимать обоснованные решения.

Сформулируем выводы по первой главе.

Критическое мышление – это определенный тип мышления, направленный на оценку того или иного явления со свободным мнением и способностью аргументировать свой выбор. Основной характеристикой критического мышления является способность анализировать информацию,

оценивать ее достоверность и принимать обоснованные решения. Основными уровнями развития критического мышления являются эмпирический, теоретический и метатеоретический. Эти характеристики направлены на формирование целостного понимания конкретного явления на основе адекватной оценки этого явления.

Критическое мышление является важным навыком, который требуется развивать у младших школьников. Хотя они только начинают осваивать этот навык, они уже способны задавать вопросы, выделять главную идею и оценивать информацию.

Проектная деятельность – это подход к достижению целей конкретного вида деятельности, основанный на разработке проблемной ситуации и решении проблемы в ограниченные сроки, с определенным представлением результатов решения. Проектная деятельность предполагает, что ученики работают над проектами, которые им интересны и имеют практическую ценность. Они изучают тему проекта, собирают информацию, анализируют ее, создают план и решают проблемы в процессе выполнения проекта. Основная идея проектной деятельности заключается в том, что ученики не просто получают знания, но и развивают навыки и умения, которые им помогут в реальной жизни. В процессе работы над проектом они учатся коммуникации, сотрудничеству, решению проблем и критическому мышлению. Проектная деятельность является эффективным инструментом для формирования критического мышления у участников, позволяющим развивать навыки анализа, оценки и синтеза информации, способности к самостоятельной работе и работе в коллективе, а также ответственность за свои действия и результаты работы. В процессе работы над проектом они развивают аналитические, творческие и коммуникативные навыки, а также учатся принимать обоснованные решения.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию критического мышления у младших школьников при реализации проектной деятельности

2.1 Выявление актуального уровня сформированности критического мышления у младших школьников

Целью опытнo-экспериментальной работы является разработка и апробация содержания проектной деятельности, которая благоприятствует формированию критического мышления у младших школьников при реализации проектной деятельности.

Исследование проводилось с 10 марта по 10 мая 2023 на базе МОУ «Изварская средняя общеобразовательная школа», д. Извара Волосовского района Ленинградской области. В исследовании принимали участие две группы обучающихся 4-х классов: первая группа – экспериментальная (ЭГ) – в количестве 11 человек, вторая группа – контрольная (КГ) – 11 человек. Для диагностики уровней сформированности критического мышления нами были подобраны тесты:

- для диагностики наблюдательности использовали тест на наблюдательность и внимательность. Цель диагностики – «установить уровень наблюдательности и внимания у людей разного возраста; задача теста состоит в поиске чисел от 1 до 90 самым быстрым способом; цифры расположены в хаотичном порядке и разного размера, уровень наблюдательности определяется в зависимости от времени решения данной задачи» [26];
- для диагностики способности к анализу и синтезу выбран метод «Простые аналогии» Вильяма Гордона. «Целью диагностики является изучение способности к анализу и синтезу предметов и действий. Данная диагностика заключается в том, что испытуемому необходимо выполнить анализ пары слов, которые размещены слева; анализ

заключается в том, что происходит установление логической связи между этими словами; из слов, которые расположены справа нужно построить пару, выбрав нужное для них понятие» [26];

– для диагностики умения устанавливать причинно-следственные связи нами был выбран тест «Закончи предложение» Сакса-Леви. «Цель диагностики: нахождение уровня умения устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и предметами; данный тест предназначен для того, чтобы испытуемый смог продолжить идею предложения, которое было ему озвучено» [26];

– для определения навыка обобщения использовалась методика «Исключение лишнего», автор Рудольф Амтхауэр. «Цель методики – изучение способности к обобщению; в данной методике испытуемому необходимо выбрать одно слово, которое, по его мнению, является лишним среди четырех предложенных» [26];

– для диагностирования уровня абстрактного мышления применили методику К. Йерасека, цель которой – «определение уровня абстрактного мышления у детей до 12 лет; в данной методике испытуемому необходимо отвечать на поставленные вопросы, которые будут касаться обобщения, сравнения, установления причинно-следственных связей» [26].

Данные методики выбраны потому, что они позволяют оценить различные аспекты критического мышления, такие как наблюдательность, анализ и синтез, установление причинно-следственных связей, обобщение и абстрактное мышление. Кроме того, эти методики имеют достаточную научную обоснованность и широко используются в практике диагностики критического мышления.

Предложенные методики проводились в игровой форме и с учетом особенностей психологического развития детей младшего школьного возраста.

Оценка вышеприведенных методик проводилась следующим образом: высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно выполняет задание без ошибок; средний уровень (2 балла) – ребенок самостоятельно выполняет задание и допускает 1 ошибку (или была подсказка взрослого); низкий уровень (1-0 баллов) – ребенок допускает 2 или 3 ошибки при выполнении задания, требуется помощь взрослого.

На основании суммы баллов по всем методикам можно выявить общий уровень сформированности критического мышления у младших школьников:

13-15 баллов – высокий уровень сформированности критического мышления у младших школьников характеризуется высокой внимательностью и наблюдательностью, способностью анализировать и синтезировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, обобщать и абстрактно мыслить, а также в способности к самокритике и поиску альтернативных решений.

8-12 баллов – средний уровень сформированности критического мышления у младших школьников проявляется в способности анализировать информацию, но не всегда корректно оценивать ее достоверность и применимость, имеются трудности с установлением причинно-следственных связей, а также не всегда готовы к самокритике и поиску альтернативных решений.

0-7 балла – низкий уровень сформированности критического мышления у младших школьников характеризуется низкой внимательностью и наблюдательностью, неумением анализировать и синтезировать информацию, неспособностью устанавливать причинно-следственные связи, обобщать и абстрактно мыслить, также проявляется в склонности к поверхностному пониманию, недостаточной готовности к самокритике и поиску альтернативных решений.

Сводная таблица результатов по всем методикам представлена в приложении А, таблица А.1.

Результаты диагностики теста на внимательность и наблюдательность нами были отображены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни развития внимательности и наблюдательности

Уровень внимательности и наблюдательности	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	2	3
Средний	3	3
Низкий	6	5

Для наглядности мы отобразили результаты диагностики на диаграмме (рисунок 1).

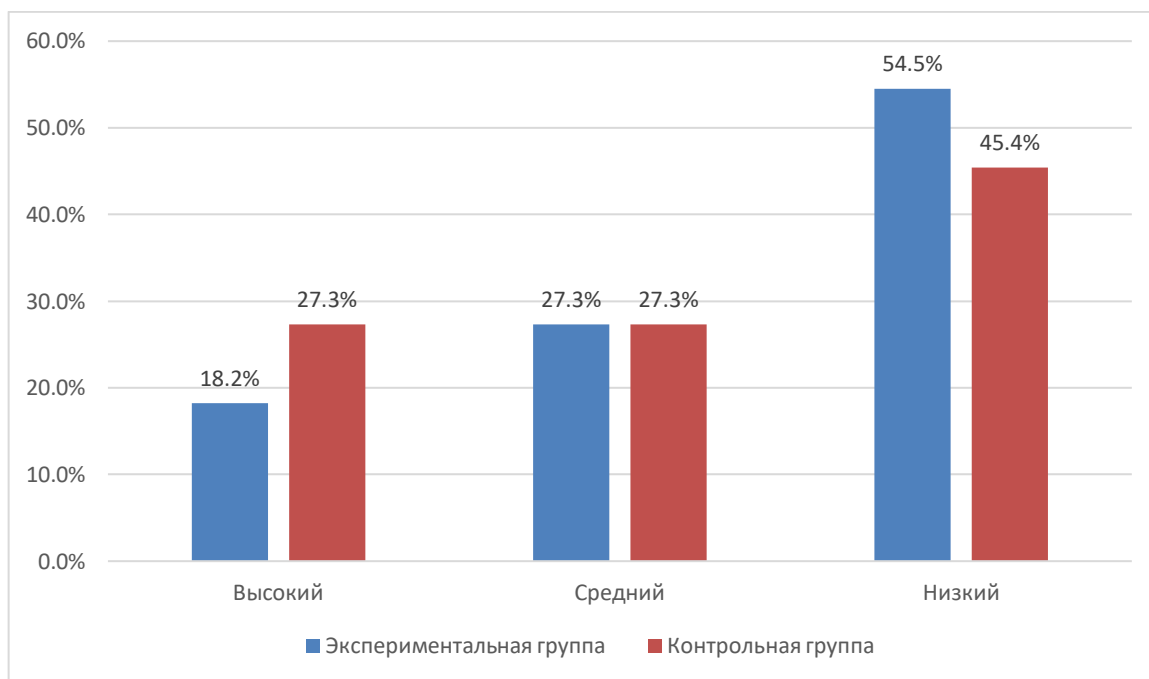


Рисунок 1 – Уровни развития внимательности и наблюдательности

Полученные данные говорят о том, что только 2 (18,2%) ученика в экспериментальной группе и 3 (27,3%) в контрольной имеют высокий уровень. Высокий уровень внимательности и наблюдательности у детей младшего школьного возраста проявляется в том, что они обращают внимание на детали, быстро замечают изменения в окружающей среде, умеют анализировать информацию и делать выводы. Они также могут быть

более организованными и ответственными, умеют планировать свои действия и следить за своими делами.

3 (27,3%) ученика в экспериментальной группе и 3 (27,3%) в контрольной имеют средний уровень внимательности и наблюдательности. Средний уровень внимательности и наблюдательности означает, что дети могут замечать некоторые детали, но не всегда уделяют им достаточно внимания. Они могут быть менее организованными и ответственными, чем дети с высоким уровнем внимательности и наблюдательности.

6 (54,5%) учеников в экспериментальной группе и 5 (45,4%) в контрольной имеют низкий уровень внимательности и наблюдательности. Низкий уровень внимательности и наблюдательности у детей младшего школьного возраста проявляется в том, что они могут пропускать важные детали и не замечать изменений в окружающей среде. Они могут быть менее организованными и ответственными, чем дети с высоким и средним уровнями внимательности и наблюдательности. В таком случае, рекомендуется проводить тренинги и упражнения, которые помогут развить эти навыки у детей.

Далее мы провели диагностику по методике «Простые аналогии», результаты которой продемонстрированы в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни умения проводить анализ и синтез

Уровень умения проводить анализ и синтез	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	2	1
Средний	4	4
Низкий	5	6

Полученные данные наглядно отображены на рисунке 2.

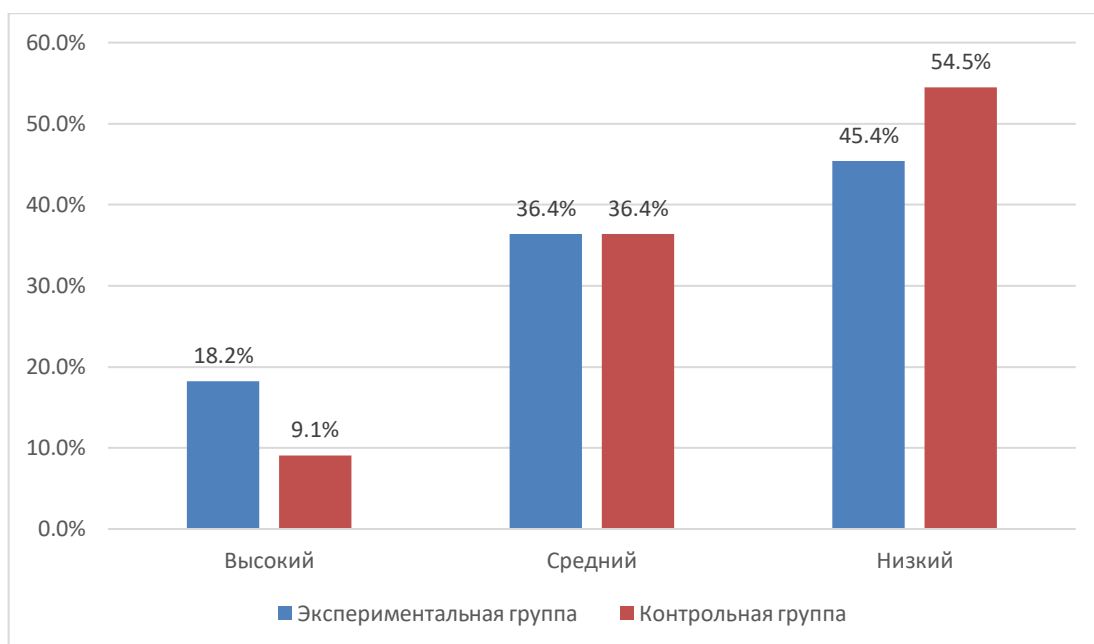


Рисунок 2 – Уровни умения проводить анализ и синтез

Полученные данные говорят о том, что у 2 (18,2%) обучающихся экспериментальной группы и 1 (9,1%) контрольной – высокий уровень сформированности анализа и синтеза. Высокий уровень умения осуществлять анализ и синтез у детей младшего школьного возраста проявляется в том, что они умеют анализировать информацию, выделять главное, находить связи и закономерности между явлениями. Они также умеют синтезировать информацию, создавать новые идеи и решать задачи.

Средний уровень у 4 (36,4%) учеников экспериментальной группы и 4 (36,4%) учеников контрольной группы. Средний уровень умения осуществлять анализ и синтез означает, что дети могут анализировать информацию, но не всегда уделяют ей достаточно внимания. Они также могут иметь трудности с синтезом информации и созданием новых идей.

Низкий уровень лишь у 5 (45,5%) школьников экспериментальной группы и 6 (54,5%) контрольной группы. Низкий уровень умения осуществлять анализ и синтез у детей младшего школьного возраста проявляется в том, что они могут иметь трудности с пониманием информации, выделением главного и нахождением связей между явлениями.

Они также могут иметь трудности с созданием новых идей и решением задач. В таком случае, рекомендуется проводить тренинги и упражнения, которые помогут развить эти навыки у детей.

Далее мы провели тестирование «Простые аналогии», результаты которого показаны в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни умения устанавливать причинно-следственные связи

Уровень умения устанавливать причинно-следственные связи	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	1	3
Средний	4	2
Низкий	6	6

Данные таблицы мы изобразили на рисунке 3.

Из диаграммы видно, что к высокому уровню относятся только 1 (9,1%) школьник экспериментальной группы и 3 (27,3%) контрольной группы. Высокий уровень умения устанавливать причинно-следственные связи у детей младшего школьного возраста характеризуется следующими чертами: дети способны выделять главную причину из нескольких возможных; они могут объяснить, почему происходит то или иное явление; дети могут предположить, какое событие может произойти в результате определенных действий.

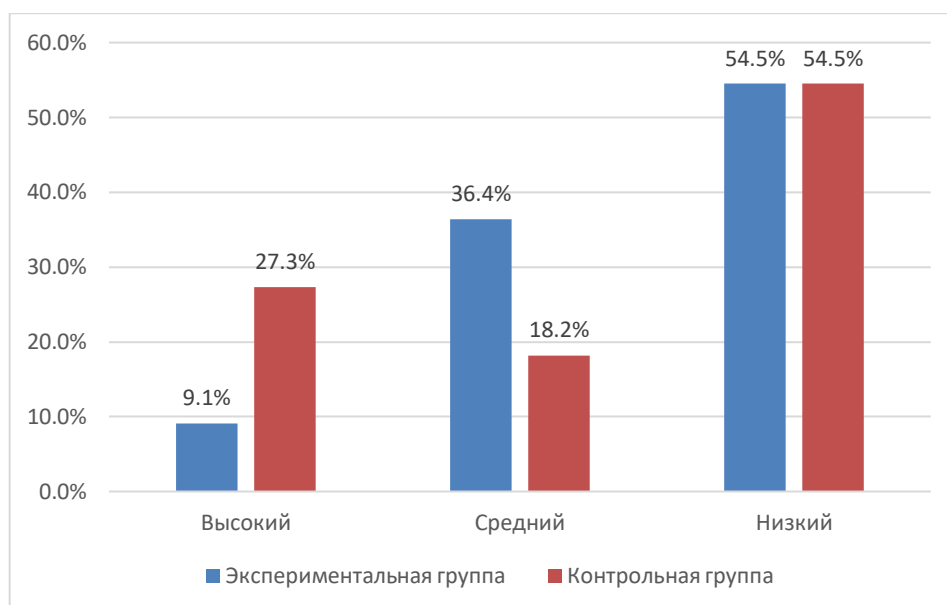


Рисунок 3 – Уровни умения устанавливать причинно-следственные связи

4 (36,4%) школьника экспериментальной группы и 2 (18,2%) учащихся контрольной группы относится к среднему уровню. Средний уровень умения устанавливать причинно-следственные связи у детей младшего школьного возраста характеризуется следующими чертами: дети могут выделить одну из возможных причин, но не всегда понимают, что она является главной; они могут объяснить простые явления, но не всегда могут справиться с более сложными; дети могут предположить, какое событие может произойти в результате определенных действий, но не всегда предугадывают последствия.

К низкому уровню относятся 6 (54,5%) школьников экспериментальной группы и 6 (54,5%) контрольной группы. Низкий уровень умения устанавливать причинно-следственные связи у детей младшего школьного возраста характеризуется следующими чертами: дети не могут выделить главную причину из нескольких возможных; они не могут объяснить, почему происходит то или иное явление; дети не могут предположить, какое событие может произойти в результате определенных действий.

Результаты методики «Исключение лишнего» были нами отображены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни умения обобщать

Уровень умения обобщать	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	2	3
Средний	4	2
Низкий	5	6

Данные таблицы наглядно отобразим на диаграмме (рисунок 4).

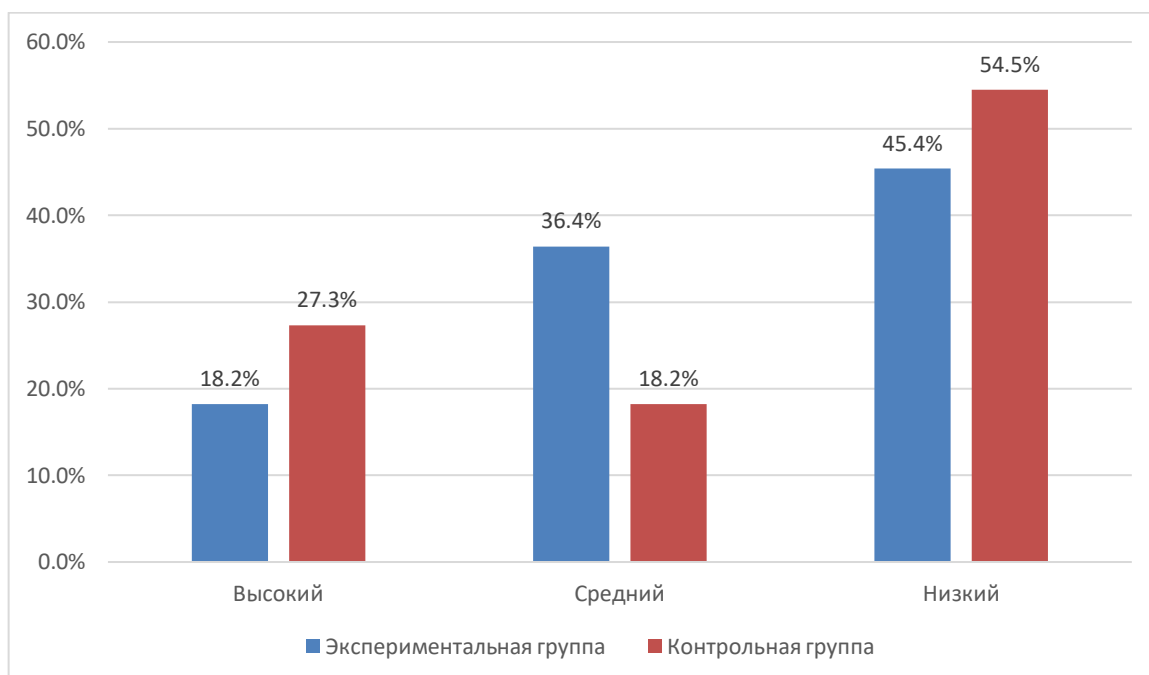


Рисунок 4 – Уровни умения обобщать

Из данной диаграммы видно, что 2 (18,2%) обучающихся экспериментальной группы и 3 (27,3%) обучающихся контрольной группы относятся к высокому уровню. Высокий уровень умения обобщать у детей младшего школьного возраста проявляется в следующих характеристиках: умение выделять общие признаки в группе объектов или явлений; способность формулировать обобщенные понятия и определять их существенные характеристики; навык использования обобщенных понятий для решения новых задач и ситуаций; умение проводить сравнения и находить отличия между объектами или явлениями на основе общих признаков.

К среднему уровню относятся 4 (36,4%) обучающихся экспериментальной группы и 2 (18,2%) ученика контрольной группы. Средний уровень умения обобщать у детей младшего школьного возраста проявляется в следующих характеристиках: наличие базовых знаний и навыков в области обобщения; способность выделять общие признаки в группе объектов или явлений, но не всегда умение формулировать обобщенные понятия; некоторые затруднения в использовании обобщенных понятий для решения новых задач и ситуаций; наличие навыков проведения сравнений и нахождения отличий между объектами или явлениями на основе общих признаков, но не всегда достаточной точности.

А к низкому относятся 5 (45,4%) обучающихся экспериментальной группы и 6 (54,5%) учеников контрольной группы. Низкий уровень умения обобщать у детей младшего школьного возраста проявляется в следующих характеристиках: отсутствие базовых знаний и навыков в области обобщения; затруднения в выделении общих признаков в группе объектов или явлений; невозможность формулировать обобщенные понятия и определять их существенные характеристики; отсутствие навыков использования обобщенных понятий для решения новых задач и ситуаций; затруднения в проведении сравнений и нахождении отличий между объектами или явлениями на основе общих признаков.

Результаты диагностики методики на определение уровня абстрактного мышления К. Йерасека показаны в таблице 5.

Таблица 5 – Уровни абстрактного мышления

Уровень абстрактного мышления	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	0	1
Средний	5	4
Низкий	6	6

Данные таблицы 5 наглядно отобразим на диаграмме (рисунок 5).

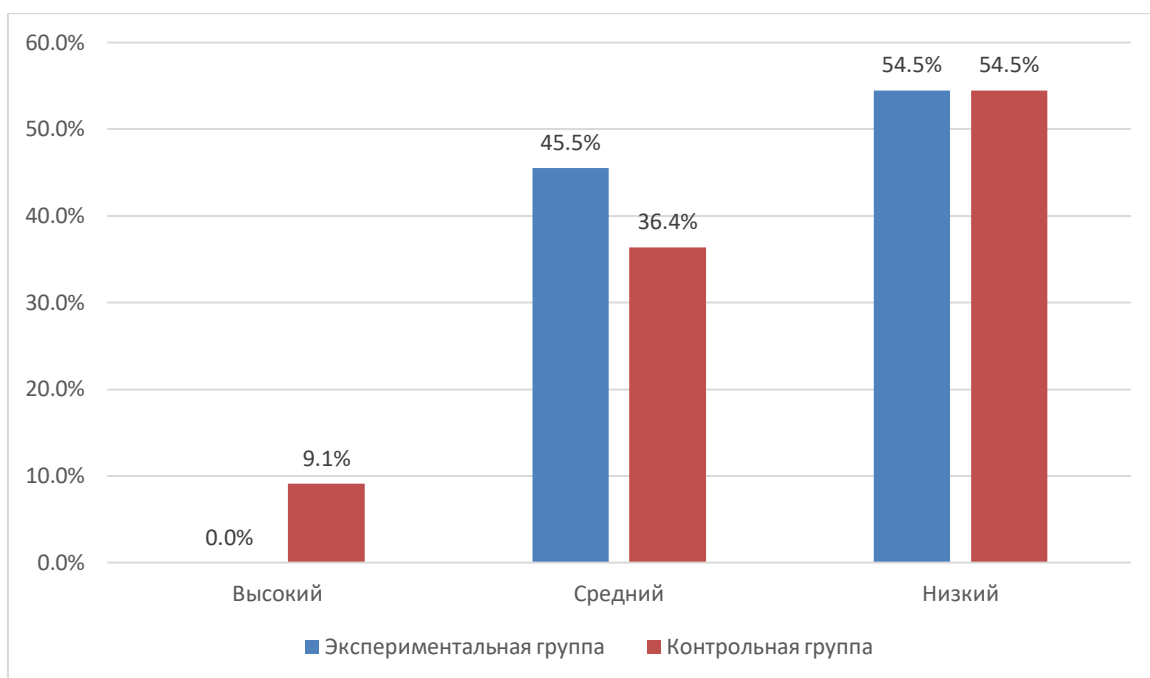


Рисунок 5 – Уровни абстрактного мышления

Полученные данные говорят о том, что только 1 (9,1%) младший школьник контрольной группы имеет высокий уровень формирования абстрактного мышления. Высокий уровень умения абстрактно мыслить у детей младшего школьного возраста характеризуется следующими особенностями: способность к абстрактному мышлению, то есть способность к обобщению, классификации и систематизации информации; умение рассуждать о предметах и явлениях, которые не наблюдаются непосредственно; умение использовать логические связи между понятиями и явлениями; умение прогнозировать последствия своих действий и принимать решения на основе логического анализа ситуации; умение выделять главное в информации и анализировать ее.

На среднем уровне находятся 5 (45,5%) школьников экспериментальной группы и 4 (36,4%) ученика контрольной группы. Средний уровень умения абстрактно мыслить у детей младшего школьного возраста характеризуется следующими особенностями: способность к абстрактному мышлению, но с некоторыми трудностями в обобщении и систематизации информации; умение рассуждать о предметах и явлениях, которые наблюдаются

непосредственно, но с трудом – о тех, которые не наблюдаются; умение использовать логические связи между понятиями и явлениями, но не всегда точно и последовательно; умение прогнозировать последствия своих действий, но не всегда учитывая все факторы; умение выделять главное в информации, но не всегда анализировать ее.

На низком находится 6 (54,5%) школьников экспериментальной группы и 6 (54,5%) учеников контрольной группы. Низкий уровень умения абстрактно мыслить у детей младшего школьного возраста характеризуется следующими особенностями: трудности в абстрактном мышлении, то есть трудности в обобщении, классификации и систематизации информации; трудности в рассуждении о предметах и явлениях, которые не наблюдаются непосредственно; неумение использовать логические связи между понятиями и явлениями; неумение прогнозировать последствия своих действий и принимать решения на основе логического анализа ситуации; трудности в выделении главного в информации и анализе ее.

По результатам диагностики критического мышления по всем пяти проведенным методикам можно выявить общий уровень сформированности критического мышления у младших школьников – таблица 6.

Таблица 6 – Уровни сформированности критического мышления у младших школьников

Уровень абстрактного мышления	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	2	3
Средний	4	2
Низкий	5	6

Данные таблицы 6 наглядно отобразим на диаграмме (рисунок 6).

Полученные данные говорят о том, что 2 (18,2%) детей экспериментальной группы и 3 (27,3%) контрольной группы имеют высокий уровень сформированности критического мышления, который характеризуется высокой внимательностью и наблюдательностью,

способностью анализировать и синтезировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, обобщать и абстрактно мыслить, а также в способности к самокритике и поиску альтернативных решений.

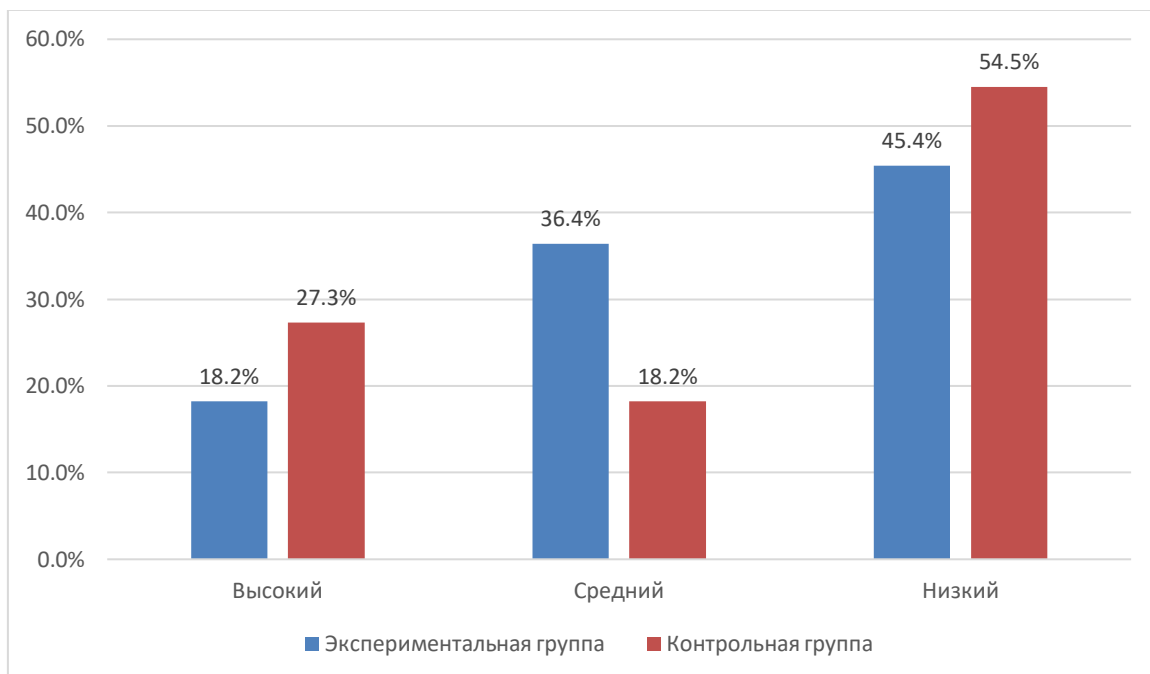


Рисунок 6 – Уровни сформированности критического мышления у младших школьников

На среднем уровне находятся 4 (36,4%) детей экспериментальной группы и 3 (27,3%) контрольной группы. Средний уровень сформированности критического мышления у младших школьников проявляется в способности анализировать информацию, но не всегда корректно оценивать ее достоверность и применимость, имеются трудности с установлением причинно-следственных связей, а также не всегда готовы к самокритике и поиску альтернативных решений.

На низком находится 5 (45,5%) детей экспериментальной группы и 6 (54,5%) контрольной группы. Низкий уровень сформированности критического мышления у этих младших школьников характеризуется низкой внимательностью и наблюдательностью, неумением анализировать и синтезировать информацию, неспособностью устанавливать причинно-

следственные связи, обобщать и абстрактно мыслить, также проявляется в склонности к поверхностному пониманию, недостаточной готовности к самокритике и поиску альтернативных решений.

Итак, по результатам констатирующего этапа эксперимента, нами был сделан вывод о том, что преобладающим уровнем критического мышления у младших школьников можно считать низкий уровень. Что требует дальнейшей работы по развитию и улучшению критического мышления у детей. Для этого необходимо проводить специальные мероприятия, направленные на развитие логического мышления, аналитических способностей, умения аргументировать свои мысли и принимать обоснованные решения. Также важно создавать условия для практического применения полученных знаний и умений в реальных ситуациях, чтобы дети могли на практике убедиться в эффективности своего критического мышления. Представляется, что именно проектная деятельность может стать эффективным инструментом развития критического мышления у детей. Она позволит детям применять полученные знания и умения на практике, развивать творческий подход к решению задач и учиться работать в команде.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы по формированию критического мышления посредством проектной деятельности

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы разработано и реализовано содержание проектной деятельности младших школьников, нацеленное на формирование критического мышления обучающихся (таблица 7).

Таблица 7 – Планирование проектной деятельности

Стадия работы над проектом	Содержание работы	Формирование критического мышления
Подготовка	<ul style="list-style-type: none"> – определение темы проекта – формирование групп для работы над проектом – обсуждение целей и задач проекта – разработка плана работы 	навык формирования проблемы
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> – изучение литературы по теме проекта – определение методов исследования – разработка критериев оценки результатов проекта – определение ролей и обязанностей участников проекта 	«умение выделять критерии для классификации объектов; умение осуществлять поиск, обработку и использование информации» [1]
Исследование	<ul style="list-style-type: none"> – сбор информации по теме проекта – анализ и обработка полученной информации – выявление проблем и противоречий в теме проекта – разработка решений для преодоления проблем 	умение устанавливать причинно-следственные связи
Выводы	<ul style="list-style-type: none"> – обсуждение результатов исследования – оценка эффективности предложенных решений – формирование выводов и рекомендаций по теме проекта 	«умение держать под контролем работу и ее результаты; умение самому находить варианты решения проблемы» [1]
Представление (защита) проекта и оценка его результатов	<ul style="list-style-type: none"> – подготовка презентации проекта – проведение защиты проекта перед учителями и одноклассниками – оценка результатов работы над проектом – анализ ошибок и недочетов, выявленных в ходе работы над проектом – формирование плана дальнейшей работы для улучшения результатов. 	«самоанализ осуществляемый всей группой и оценивание результатов своей деятельности» [1]

По данному плану проектной деятельности нами были разработаны и представлены три краткосрочных проекта, представленных в таблице 8.

Таблица 8 – Темы проектов

Название проекта	Срок	Цель	Задачи
«Имена прилагательные в сказках А.С. Пушкина»	Краткосрочный	«Изучить роль имен прилагательных и их использование в литературе» [1].	«Определить какие имена прилагательные автор употребляет в сказке; Определить имена прилагательные, употребленные в переносном значении; Определить имена прилагательные, к которым можно подобрать синонимы и антонимы» [1].
«Природа родного края»	Краткосрочный	«Знакомить детей с природой родного края, с разнообразием флоры и фауны. Сформировать у детей осознанно-правильное отношение к представителям живой природы; убеждение, что красота природы бесценна, поэтому ее надо охранять. Сформировать у детей представления о необходимости бережного и созидательного отношения к природе через различные виды деятельности» [1].	«Обогащать знания детей о природных богатствах родного края развивать интерес и любознательность детей к познанию природы своего региона воспитывать нравственно-патриотические чувства детей через ознакомление с природой при взаимодействии с родителями» [1]
«Моя семья в годы Великой Отечественной войны»	Краткосрочный	«Показать важность знания истории своей семьи в годы Великой Отечественной войны» [1].	«Проследить историю семьи в годы Великой Отечественной войны; Изучить семейные архивы и фотографии военных лет; Определить вклад семьи в дело победы над фашистской Германией» [1].

Первый проект, который нами был проведен, называется «Имена прилагательные в сказках А.С. Пушкина».

Цель: изучить роль имен прилагательных и их использование в литературе.

Задачи:

- «определить какие имена прилагательные автор употребляет в сказке;
- определить имена прилагательные, употребленные в переносном значении;
- определить имена прилагательные, к которым можно подобрать синонимы и антонимы» [1].

Тема проекта связана с изучением имен прилагательных в сказках А.С. Пушкина, что позволяет детям более глубоко понять литературный текст и расширить свой словарный запас.

Этот проект состоит из этапов:

- подготовка, постановка темы и цели проекта – в этом этапе определяются цели и задачи проекта, составляется план работы, определяются ресурсы, необходимые для реализации проекта, формируется команда проекта и распределяются роли.;
- планирование, определение источников для поиска информации; источники информации: рабочая тетрадь и учебник «Литературное чтение»; сеть Интернет, книжный фонд школьной и домашней библиотеки; работа представлена в форме исследовательской работы. Также на этом этапе определяются методы и инструменты, которые будут использоваться для реализации проекта и разрабатывается расписание работы, определяются сроки выполнения задач и контрольные точки;
- исследование – на этом этапе участники проекта собирают и анализируют информацию о теме проекта. В данном случае, младшие школьники будут изучать имена прилагательные в сказках А.С. Пушкина – «Нужно ли использовать в речи имена

прилагательные?», анализировать их значение и использование в тексте;

– на этапе анализа информации и формулирования выводов участники проекта формулируют выводы на основе полученных результатов и анализа информации. В данном случае, младшие школьники смогут сделать выводы о значимости имен прилагательных в создании образов персонажей сказок;

– защита проекта, проект представляется на уроке литературного чтения; на этом этапе участники проекта представляют свои исследования и выводы, а также оценивают результаты своей работы. В данном случае, младшие школьники смогут представить свои проекты в форме презентации или выступления перед классом, а также оценить свою работу и результаты, показав при этом то, что у них произошло формирование критического мышления.

Анализ проведения проекта показал, что его основная задача была выполнена успешно. Дети научились определять имена прилагательные, использованные автором в сказке, а также выделять их переносное значение. Они также научились подбирать синонимы и антонимы к именам прилагательным, что помогло им лучше понимать значение слов.

Следующий проект, который выполнялся обучающимися, называется «Природа родного края».

Цель: сформировать у детей представления о необходимости бережного и созидательного отношения к природе через различные виды деятельности.

Задачи:

- обогащать знания детей о природных богатствах родного края
- развивать интерес и любознательность детей к познанию природы своего региона
- воспитывать нравственно-патриотические чувства детей через ознакомление с природой при взаимодействии с родителями– сделать информационный буклет.

Этот проект также, как и предыдущий, состоит из нескольких этапов:

– подготовка, выбор темы и цели проекта. На этом этапе были определены цели и задачи проекта, выбраны участники, сформированы группы и распределены роли. Были также определены критерии оценки результатов работы;

– планирование – на этом этапе были определены методы и инструменты для проведения исследования, составлен план работы, определены сроки выполнения каждого этапа, а также распределены обязанности между участниками проекта; учебник «Окружающий мир» и рабочая тетрадь, сеть Интернет, наблюдение; отчет о проекте – составление информационного буклета;

– исследование; работая над проектом, ученики рассматривали картинку, по которой необходимо определить проблемную ситуацию и представляли способы решения данной проблемы. На этом этапе участники проекта проводили исследование природы родного края, используя различные методы, такие как наблюдение, эксперимент, интервью. Были изучены особенности местной флоры и фауны, изменения климата и экологические проблемы региона;

– выводы; на основе проведенного исследования участники проекта сделали выводы о состоянии природы родного края, выявили проблемы и предложили пути их решения. Была также сформулирована общая концепция сохранения природы региона и защита проекта;

– защита проекта, проходит на уроке окружающего мира – на этом этапе участники проекта представили свои результаты работы в форме презентации или доклада. Были оценены не только результаты, но и процесс работы, участие каждого участника и качество совместной работы. Были также выделены лучшие и наиболее эффективные решения, предложенные участниками проекта.

В результате проведения краткосрочного проекта по формированию критического мышления у младших школьников по теме «Природа родного

края» были достигнуты поставленные цели и задачи. Дети получили новые знания о природных богатствах своего региона, сформировали правильное отношение к природе и понимание необходимости ее охраны. Также были развиты интерес и любознательность детей к познанию природы и воспитаны нравственно-патриотические чувства.

Следующий проект, который выполнялся младшими школьниками, называется «Моя семья в годы Великой Отечественной войны».

Цель: показать важность знания истории своей семьи в годы Великой Отечественной войны.

Задачи:

- проследить историю семьи в годы Великой Отечественной войны;
- изучить семейные архивы и фотографии военных лет;
- определить вклад семьи в дело победы над фашистской Германией.

Тема проекта «Моя семья в годы Великой Отечественной войны» является актуальной и значимой для современных детей. Она позволяет учащимся понять важность знания истории своей семьи и страны, а также уважать и ценить подвиги предков. Этапы проекта были следующими:

- подготовка, выделение темы и цели проекта – на этом этапе была проведена вводная беседа о Великой Отечественной войне и ее значимости для нашей страны. Детям были показаны фотографии и видео материалы, рассказывающие о жизни людей во время войны. Было обсуждено, какие трудности и опасности приходилось переживать нашим предкам, как они справлялись с ними и какие уроки можно извлечь из их опыта;
- планирование, варианты работы над проектом – на этом этапе детям было предложено выбрать тему для своего проекта, связанную с жизнью и деятельностью их родственников в годы Великой Отечественной войны. Дети работали в группах по 3-4 человека, чтобы облегчить процесс сбора информации и обмена мнениями. Каждая

группа составила план работы, в котором были определены цели, задачи, методы и сроки выполнения проекта;

– исследование – на этом этапе дети начали сбор информации о своих родственниках, которые участвовали в Великой Отечественной войне. Они использовали различные источники информации, включая архивные документы, письма, фотографии, рассказы родственников и другие материалы. Дети изучили биографии своих героев, их участие в боевых действиях, жизнь на фронте и в тылу, подвиги и достижения. Они также рассмотрели социально-экономическое и культурное состояние страны в годы войны;

– анализ сделанной работы, формулирование выводов, систематизация приобретенной информации; подготовка к защите проекта во время классного часа «Разговоры о важном» – на этом этапе дети сделали выводы о том, как жизнь и деятельность их родственников влияли на ход Великой Отечественной войны и на судьбу нашей страны в целом. Они попытались выявить уроки, которые можно извлечь из опыта своих героев, и сделали выводы о значимости патриотизма, мужества, трудолюбия и других качеств в жизни человека;

– представление (защита) проекта и оценка его результатов – на этом этапе дети представили свои проекты в форме презентаций или выставок. Они рассказали о своих родственниках, показали фотографии, документы и другие материалы, которые использовали в своей работе. Дети ответили на вопросы и обсудили результаты своей работы. Проекты были оценены по критериям, определенным заранее, таким как глубина исследования, оригинальность подхода, ясность и точность представления информации и другое.

В ходе проекта учащиеся проявили активность и интерес к теме, а также развили навыки критического мышления, анализа и синтеза информации. Они смогли выявить значимые факты из истории своих семей и сделать выводы о роли семьи в годы Великой Отечественной войны. Данный

проект позволил учащимся не только получить новые знания, но и развить социальные навыки, такие как коммуникация, сотрудничество и уважение к мнению других людей.

Итак, в разработке данных проектов на важном месте находились знания из курса «Окружающего мира» и «Литературного чтения». Анализ реализованных проектов с детьми младшего школьного возраста по темам «Имена прилагательные в сказках А.С. Пушкина», «Природа родного края» и «Моя семья в годы Великой Отечественной войны» показал, что все три проекта успешно способствуют развитию критического мышления у детей.

Проект по изучению имен прилагательных в сказках А.С. Пушкина позволил детям не только узнать новые слова и их значения, но и научиться анализировать текст, выделять ключевые слова и понимать их значение в контексте сказки. Дети также учились объяснять свои мысли и аргументировать свои выводы.

Проект по изучению природы родного края помог детям понять, как важно беречь окружающую среду и как она влияет на жизнь людей. Дети учились анализировать проблемы окружающей среды и предлагать свои решения, а также оценивать эффективность принятых мер.

Проект «Моя семья в годы Великой Отечественной войны» помог детям понять значение памяти и уважения к истории своей страны и своей семьи. Дети учились анализировать исторические документы, рассказы бабушек и дедушек, а также выражать свои мысли и чувства о прошлом.

В целом, все три проекта успешно способствовали развитию критического мышления у детей, помогли им научиться анализировать информацию, формулировать свои мысли и аргументировать свои выводы. Они также позволили детям узнать новые факты о мире и себе, а также научиться работать в команде и уважать мнения других людей. Итоги формирующего этапа опытно-экспериментальной работы отражены в следующем параграфе.

2.3 Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы по формированию критического мышления

Цель контрольного эксперимента: сравнить их результаты, исходя из этого, сделать выводы.

На этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня сформированности критического мышления у детей младшего школьного возраста в экспериментальной и контрольной группах, провести анализ полученных результатов. Методики подробно были описаны в параграфе 2.1. Сводная таблица результатов по всем методикам представлена в приложении Б, таблица Б.1.

Результаты диагностики отображены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровни развития внимательности и наблюдательности

Уровень внимательности и наблюдательности	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	5	3
Средний	5	3
Низкий	1	5

Для наглядности мы отобразили результаты диагностики на диаграмме (рисунок 7).

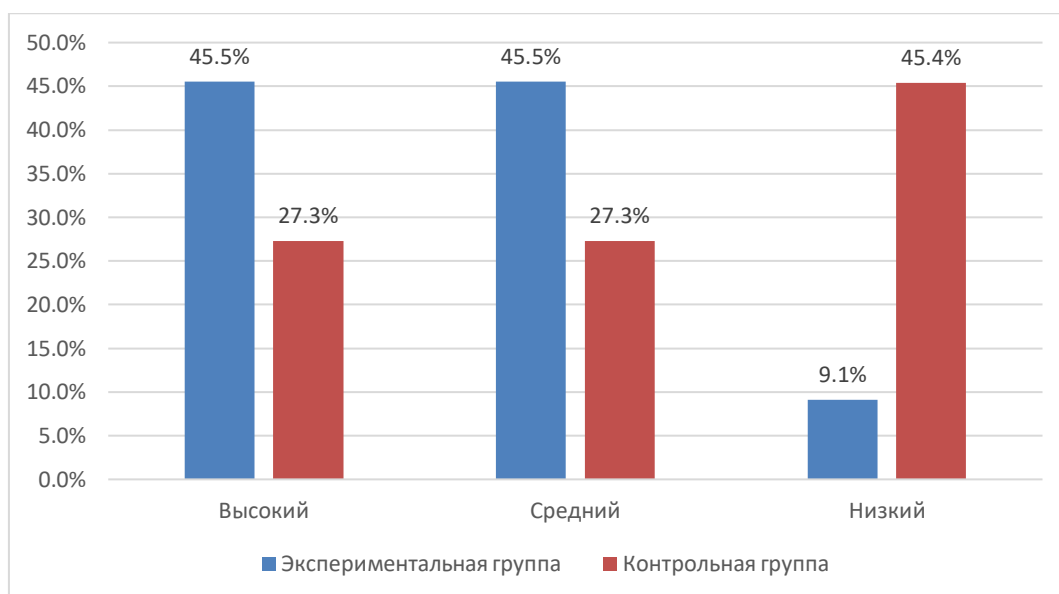


Рисунок 7 – Уровни развития внимательности и наблюдательности

Полученные данные говорят о том, что 5 (45,5%) учеников в экспериментальной группе и 3 (27,3%) в контрольной имеют высокий уровень. 5 (45,5%) учеников в экспериментальной группе и 3 (27,3%) в контрольной имеют средний уровень внимательности и наблюдательности. 1 (9,1%) ученик в экспериментальной группе и 5 (45,4%) в контрольной имеют низкий уровень внимательности и наблюдательности. Так, в контрольной группе больше учеников с низким уровнем внимательности и наблюдательности, чем в экспериментальной группе. Это может говорить о том, что проведенная работа способствовала повышению уровня внимательности и наблюдательности.

Далее мы провели диагностику по методике «Простые аналогии», результаты которой продемонстрированы в таблице 10.

Таблица 10 – Уровни умения проводить анализ и синтез

Уровень умения проводить анализ и синтез	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	6	1
Средний	3	4
Низкий	2	6

Полученные данные наглядно отображены на рисунке 8.

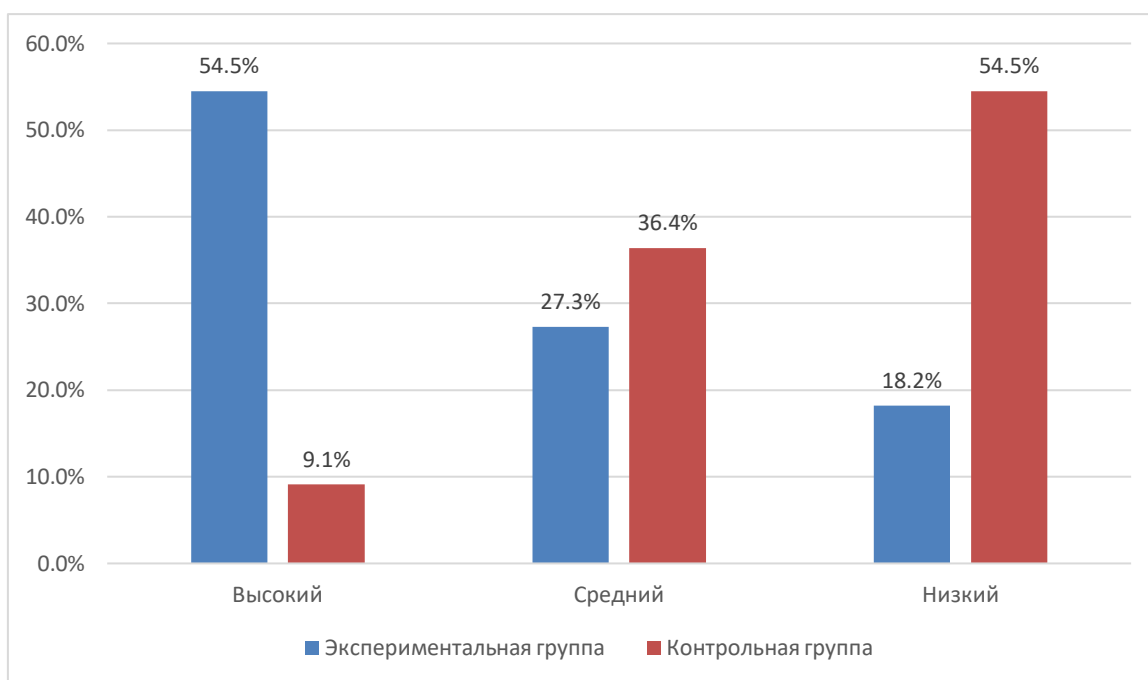


Рисунок 8 – Уровни умения проводить анализ и синтез

Полученные данные говорят о том, что у 6 (54,5%) обучающихся экспериментальной группы и 1 (9,1%) контрольной – высокий уровень сформированности анализа и синтеза. Средний уровень у 3 (27,3%) учеников экспериментальной группы и 4 (36,4%) учеников контрольной группы. Низкий уровень лишь у 2 (18%) школьников экспериментальной группы и 6 (54,5%) контрольной группы. Это значит, что экспериментальная группа показала более высокий уровень сформированности анализа и синтеза, чем контрольная группа. Однако в обеих группах все еще есть ученики с низким уровнем сформированности этих навыков.

Далее мы провели тестирование «Простые аналогии», результаты которого показаны в таблице 11.

Таблица 11 – Уровни умения устанавливать причинно-следственные связи

Уровень умения устанавливать причинно-следственные связи	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	5	3
Средний	5	2
Низкий	1	6

Данные таблицы мы изобразили на рисунке 9.

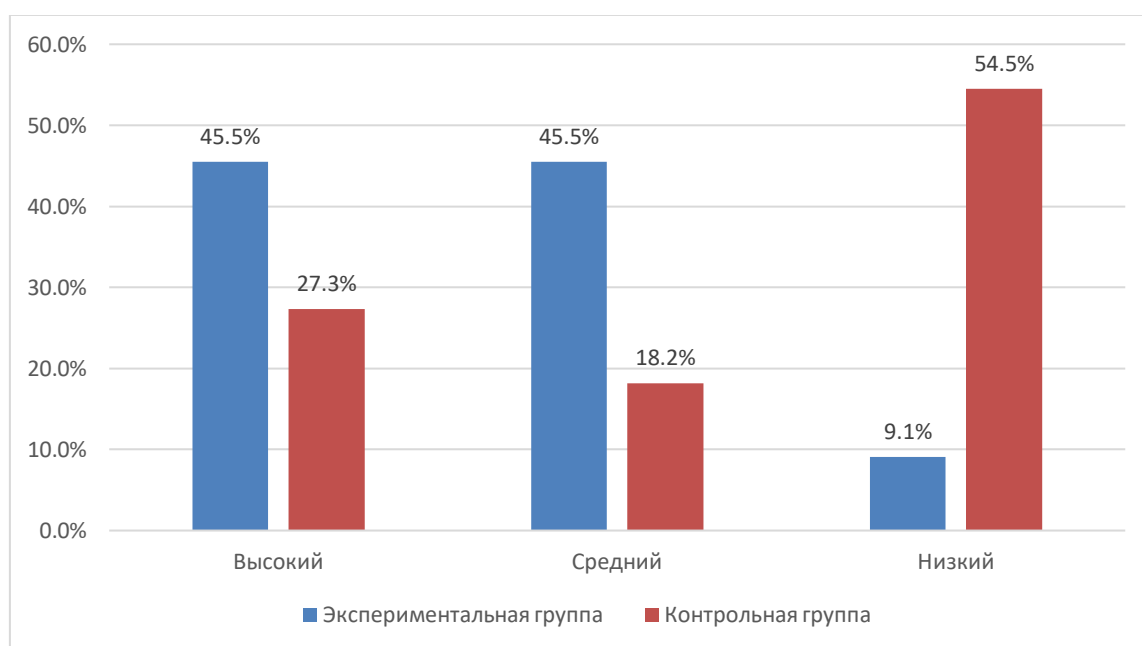


Рисунок 9 – Уровни умения устанавливать причинно-следственные связи

Из диаграммы видно, что к высокому уровню относятся 5 (45,5%) школьников экспериментальной группы и 3 (27,3%) контрольной группы. 5 (45,5%) школьников экспериментальной группы и 2 (18,2%) учащихся контрольной группы относятся к среднему уровню. К низкому уровню относятся 1 (9,1%) школьник экспериментальной группы и 6 (54,5%) контрольной группы. Это значит, что экспериментальная группа показала более высокий уровень умения устанавливать причинно-следственные связи по сравнению с контрольной группой. Большинство школьников экспериментальной группы относится к высокому и среднему уровню умения

устанавливать причинно-следственные связи, в то время как большинство учащихся контрольной группы относится к низкому уровню умения устанавливать причинно-следственные связи.

Результаты методики «Исключение лишнего» нами были отображены в таблице 12.

Таблица 12 – Уровни умения обобщать

Уровень умения обобщать	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	6	3
Средний	4	2
Низкий	1	6

Данные таблицы наглядно отобразим на диаграмме (рисунок 10).

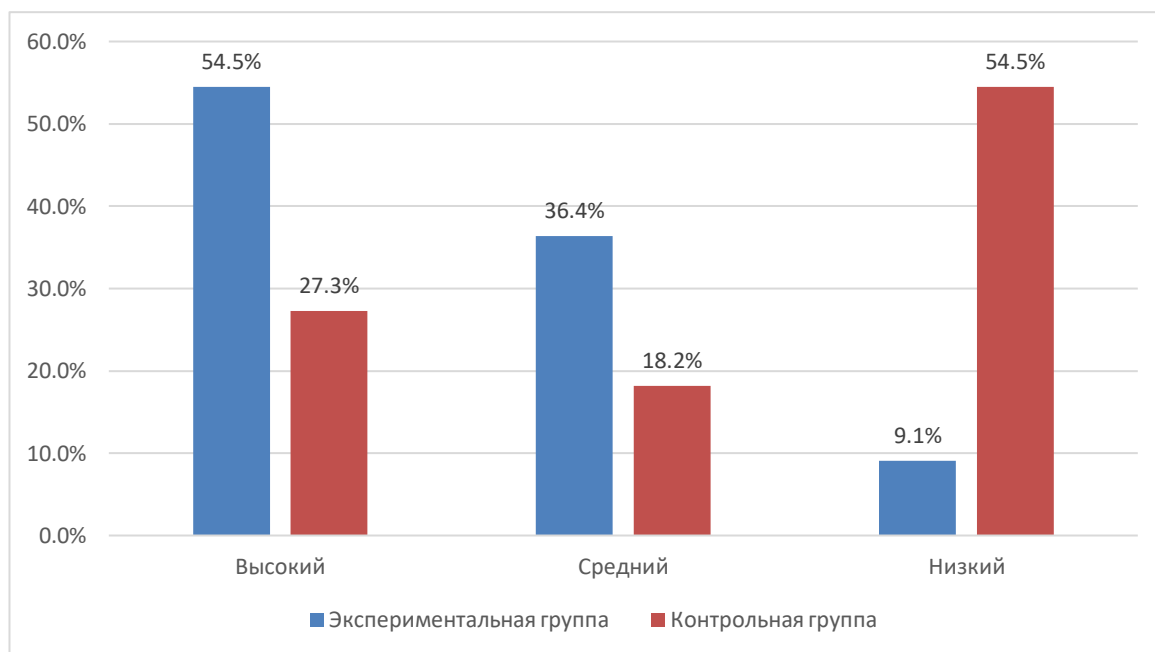


Рисунок 10 – Уровни умения обобщать

Результаты диагностики методики на определение уровня абстрактного мышления К. Йерасека показаны в таблице 13.

Таблица 13 – Уровни абстрактного мышления

Уровень абстрактного мышления	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	5	1
Средний	4	4
Низкий	2	6

Данные таблицы 5 наглядно отобразим на диаграмме (рисунок 11).

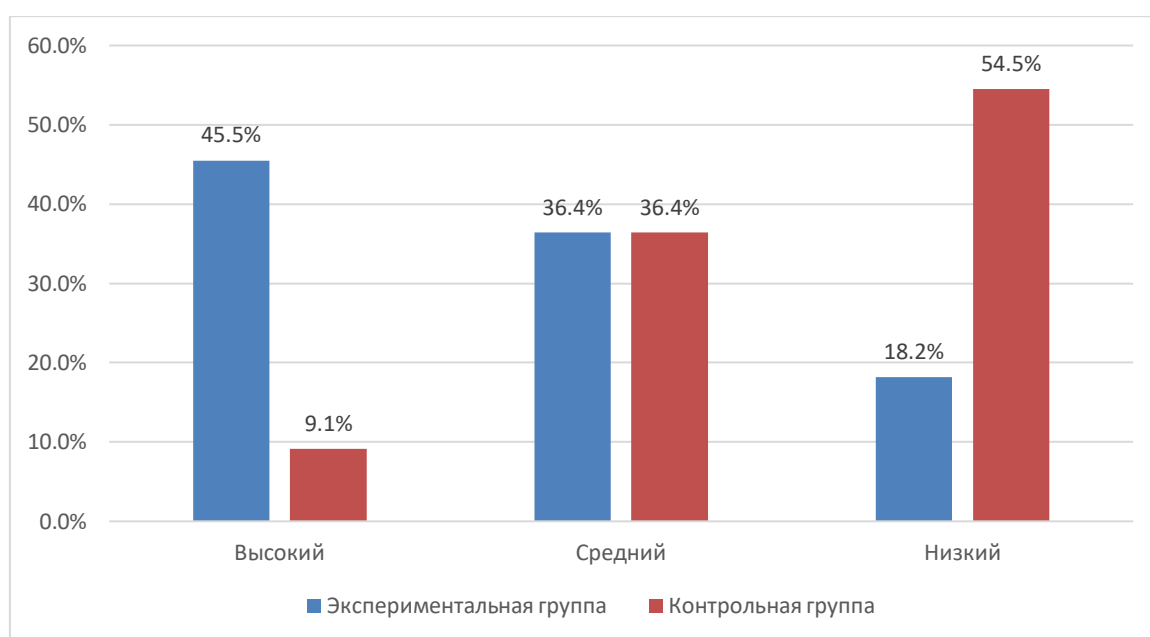


Рисунок 11 – Уровни абстрактного мышления

4 (45,5%) младших школьника экспериментальной группы и 1 (9,1%) контрольной группы имеют высокий уровень формирования абстрактного мышления. На среднем уровне находятся 4 (36,4%) школьников экспериментальной группы и 4 (36,4%) ученика контрольной группы. На низком находится 2 (18,2%) школьника экспериментальной группы и 6 (54,5%) учеников контрольной группы. Это значит, что экспериментальная группа имеет более высокий уровень формирования абстрактного мышления, чем контрольная группа. Кроме того, в экспериментальной группе больше школьников с высоким и средним уровнем формирования абстрактного мышления, а в контрольной группе больше школьников с низким уровнем.

По результатам диагностики критического мышления по всем пяти проведенным методикам можно выявить общий уровень сформированности критического мышления у младших школьников – таблица 14.

Таблица 14 – Уровни сформированности критического мышления у младших школьников

Уровень абстрактного мышления	Экспериментальная группа (количество учеников)	Контрольная группа (количество учеников)
Высокий	5	3
Средний	5	2
Низкий	1	6

Данные таблицы 6 наглядно отобразим на диаграмме (рисунок 12).

Полученные данные говорят о том, что 5 (45,5%) детей экспериментальной группы и 3 (27,3%) контрольной группы имеют высокий уровень сформированности критического мышления. На среднем уровне находятся 5 (45,5%) детей экспериментальной группы и 2 (27,3%) контрольной группы. На низком находится 1 (9,1%) ребенок экспериментальной группы и 6 (54,5%) контрольной группы.

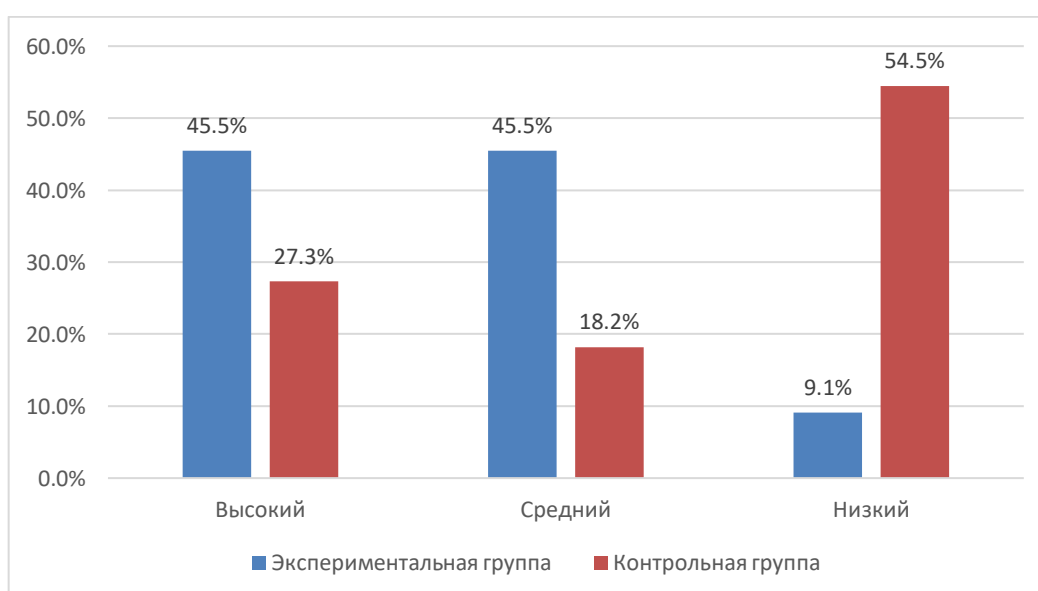


Рисунок 12 – Уровни сформированности критического мышления у младших школьников

Среди детей экспериментальной группы было больше тех, кто достиг высокого уровня сформированности критического мышления, чем в контрольной группе. Это говорит о том, что проектная деятельность позволила детям развивать навыки анализа, оценки, решения проблем и принятия решений. В процессе работы над проектом дети учились формулировать вопросы, искать информацию, обрабатывать данные, выделять главное, анализировать результаты и делать выводы. Это помогло им развивать критическое мышление и способность к самостоятельному мышлению.

Технология критического мышления располагает огромным арсеналом приёмов и стратегий. Использование этой технологии помогает учителю научить школьников самостоятельно добывать знания, при этом критически оценивая их и эффективно производя отбор актуальной и достоверной информации. Что, в свою очередь меняет их отношение к учебе, побуждает социализироваться в современном мире, меньше волноваться о допущенных ошибках во время занятий. Всё это позитивно влияет на отношения между учителем и классом.

Кроме того, проектная деятельность способствовала развитию творческого мышления, коммуникативных навыков, умения работать в коллективе и решать задачи в группе. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проектная деятельность является эффективным методом развития критического мышления у детей.

Заключение

Подводя итоги исследовательской работы, стоит отметить следующее: анализ психолого-педагогической литературы позволил нам изучить понятия «критическое мышление», «проектная деятельность». Вопросы формирования критического мышления младших школьников на протяжении многих столетий привлекали большое внимание ученых и просветителей своего времени.

Человек, умеющий мыслить критически – это одно из основных направлений начального общего образования. Вопрос развития критического мышления младших школьников рассматривается на федеральном уровне и исследуется многими учеными. Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно–ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. Для того, чтобы достигнуть цель исследования и подтвердить гипотезу исследования, нами была проведена экспериментальная работа.

В результате работы были рассмотрены понятия «критическое мышление» и «проектная деятельность» в психолого-педагогической литературе, определены особенности формирования критического мышления младших школьников.

Так же было проведено экспериментальное исследование, состоящее из трех этапов. На констатирующем этапе эксперимента проведена диагностика уровней сформированности критического мышления, обучающихся четвертого класса, который показал, что у большинства детей критическое мышление находится на довольно низком уровне.

Формирующий этап эксперимента позволил провести ряд занятий по формированию критического мышления обучающихся.

Контрольный этап подтвердил эффективность разработанных занятий по формированию критического мышления младших школьников. Данные

контрольного этапа показали, что уровень сформированности критического мышления увеличился благодаря использованию проектной деятельности.

На основе результатов, которые мы получили на констатирующем этапе эксперимента, мы провели комплекс занятий, которые специализируются на критическом мышлении с помощью проектной деятельности.

Вторая диагностика была проведена после формирующего этапа эксперимента. Для диагностирования уровня сформированности критического мышления у учеников, мы использовали методики, которые использовались так же и на констатирующем этапе эксперимента.

После обучения с использованием проектной деятельности, у младших школьников наблюдалась положительная динамика:

- устойчивое проявление познавательной активности;
- решение практических задач;
- появление у детей интереса и готовности к использованию знаний, полученных ранее;
- адекватное оценивание своих действий.

Итак, мы можно утверждать, что формирование критического мышления происходит наиболее эффективно с использованием проектной деятельности; по этой причине необходимо продолжать формирование критического мышления младших школьников.

Таким образом, задачи, поставленные в начале работы, были решены, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

Список используемой литературы

1. Арендт Х. Ответственность и суждение. М.: Издательство Института Гайдара, 2013. 352 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
3. Голицина Н. С., Сенновская И. Б. «Проектный метод»: пособие для учителя. М.: Издательство «АРКТИ», 2018. 80 с.
4. Голуб Г. Б. Основы проектной деятельности школьника. Методические рекомендации. М.: Федоров, 2016. 224 с.
5. Господникова М. К., Полянина Н. Б., Самохвалова Е. И. Проектная деятельность обучающихся. 1-4 классы. М.: Учитель, 2018. 130 с.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2010. 126 с.
7. Занков Л. В. Избранные педагогические труды; АПН СССР. М.: Педагогика, 2010. 418 с.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т.; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; Академия педагогических наук СССР; [сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. М.: Педагогика, 2016.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. 480 с.
10. Институт методов школьной работы Наша работа / Под ред. М. Крупениной, Н. Рыбникова, А. Шейнберга, В. Шульгина. М.: Работник просвещения, 1928. 290 с.
11. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 2011. 200 с.
12. Килпатрик У. Х. Большая российская энциклопедия, 2012. 528 с.
13. Киселева Н. М., Разливинских И. Н. Развитие критического мышления у младших школьников как психолого-педагогический феномен [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. №1 (33). URL: <https://cyberleninka>.

ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-mladshih-shkolnikov-kak-
psihologo-pedagogicheskiy-fenomen (дата обращения: 10.04.2023).

14. Клустер Д. Что такое критическое мышление. М.: ЦГЛ, 2015. 236 с.

15. Коньшева Н. М. Проектная деятельность школьников: современное состояние и проблемы // Начальная школа, 2016. №1. С. 17-27.

16. Корнилова В. Ф. Развитие критического мышления третьеклассников на уроках литературного чтения // Начальная школа, 2017. № 8. С. 93-99.

17. Кочеткова У. Ю. История развития проблемы проектного метода обучения в школьном образовании // Молодой ученый, 2018. № 26. С. 160-162.

18. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: В 10 т. / под ред. Н. К. Гончарова; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогов. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957-1963. 11 т.

19. На путях к методу проектов / под ред. Б. В. Игнатьева и М. В. Крупениной. М.Л. : Гос. изд-во, 2010. 224 с.

20. На путях к методу проектов. Работа сельской школы I ступени / под ред. Я. Н. Степанова, Б. В. Игнатьева и В. Н. Шульгина. М. : Работник просвещения, 2011. 118 с.

21. Матяш Н. В., Симоненко В. Д. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов. М.: Вентана-Граф, 2017. 112 с.

22. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/2917205.html> (дата обращения: 1. 05. 2022).

23. Помелов В. Б. Уильям Хёрд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога // Вестник ВятГУ. 2021. № 3. С. 39-45.

24. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность обучающихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2017. 80 с.

25. Сорина Г. В. Критическое мышление и метод экспертных групп // Эпистемология и философия науки. 2005. Т. 3, № 1. С. 194-209.

26. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета, 2012. № 8. С. 90-95.

27. Федотовская Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: На примере общественно-политической тематики, английский язык: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ин-т содержания и методов обучения РАО. М., 2015. 26 с.

28. Федотовская Е. И. Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2013. 368 с.

29. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2010. 503 с.

30. Цукерман Г. А. Коллективно-распределенная форма решения учебных задач // Новые исследования в психологии, 1980. № 2/23. С. 52-55.

31. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Академия, 2011. 383 с.