

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 у младших школьников на уроках  
литературного чтения

Обучающийся

Д.С. Дементьева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Л.А. Сундеева

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

## Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально подтвердить эффективность условий, направленных на формирование критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.

Задачи исследования: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования критического мышления у младших школьников; выявить уровень сформированности критического мышления у младших школьников, участвующих в исследовании; подобрать методики и провести диагностическое исследование уровня сформированности критического мышления у младших школьников, участвующих в исследовании; разработать и внедрить комплекс уроков литературного чтения с целью формирования критического мышления у младших школьников; проанализировать и обобщить полученные результаты исследования.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; эмпирические – педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), качественный и количественный анализ данных.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (20 наименований) и 4 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 51 страницах. Общий объем работы с приложениями – 62 страницы. Текст работы иллюстрируют 8 рисунков и 9 таблицы.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.....	8
1.1 Понятие «критическое мышление» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Условия развития критического мышления в младшем школьном возрасте на уроках литературного чтения.....	14
Глава 2 Экспериментальное исследование по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.....	20
2.1 Диагностика уровня сформированности развития критического мышления у младших школьников.....	20
2.2 Организация опытно-экспериментальной работы по формированию у младших школьников критического мышления на уроках литературного чтения.....	30
2.3 Анализ результатов исследования.....	38
Заключение.....	47
Список литературы.....	50
Приложение А Методика «Выделение существенных признаков».....	53
Приложение Б Методика исследования быстроты мышления.....	55
Приложение В Методика изучения словесно - логического мышления для детей начальных классов.....	56
Приложение Г Методика «Простые аналогии».....	60

## Введение

Актуальность данного исследования определяется несколькими ключевыми аспектами: во-первых, дети сегодня сталкиваются с большим потоком информации из разнообразных источников, которая может быть неправдивой или искажать действительность; во-вторых, необходимо учитывать множество информационных источников, воздействующих на человека; в-третьих, значительное влияние на молодое поколение оказывают средства массовой информации, включая анимационные фильмы, различные телепрограммы и прочее. В связи с этим изучение «критического мышления как характеристики человека, а также выявление условий, средств, путей, способствующих его развитию, приобретает в настоящее время особую актуальность» [19].

Непосредственно в Федеральном государственном образовательном стандарте не используется формулировка «критическое мышление», но указаны следующие направления: «формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [15].

Младший школьный возраст – это период наивысших возможностей для наиболее эффективного развития критического мышления, что отражено в работах выдающихся отечественных ученых, таких как С.И. Векслер,

Л.В. Занков, А.В. Запорожец, В.С. Конева, З.И. Калмыкова, А.И. Липкина, Г.А. Цукерман, тем самым подчёркивая актуальность данной работы.

Современное образование нацелено на развитие культуры мышления у младших школьников, чтобы помочь им раскрыть свой интеллектуальный потенциал, развитию у младших школьников мыслительных качеств и процессов, позволяющих им впоследствии решать сложные жизненные ситуации путем анализа, критически мыслить и учитывать иные мнения, взвешивать их, вести логически обоснованные дискуссии. Этот подход также подчеркивает важность адаптивности, гарантируя, что учащиеся будут способны ориентироваться во все более сложном мире. Развивая эти навыки с раннего возраста, система образования стремится подготовить учащихся к будущей академической деятельности и снабдить их инструментами, необходимыми для обучения и формирования ответственной гражданской позиции. В конечном счете, все эти инструменты направлены на формирование всесторонне развитых, мыслящих личностей.

Достигнуть подобные цели становится возможным с помощью использования различных приемов. Современные образовательные стандарты указывают на то, что будущий выпускник должен обладать способностью к самоуправлению, устойчивостью к западному влиянию и умением четко и логично формулировать свои взгляды на актуальные темы.

Исходя из актуальности данной проблемы, была сформулирована тема исследования: «Формирование критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально подтвердить эффективность условий, направленных на формирование критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.

Объект исследования: процесс формирования критического мышления у младших школьников.

Предмет исследования: условия формирования критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения.

Гипотеза исследования: для повышения эффективности развития критического мышления на уроках литературного чтения у младших школьников необходимо:

- разработать и внедрить комплекс уроков литературного чтения, направленный на формирование критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения;
- учитывать индивидуально-личностные особенности каждого учащегося.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования критического мышления у младших школьников;
- 2) выявить уровень сформированности критического мышления у младших школьников, участвующих в исследовании;
- 3) подобрать методики и провести диагностическое исследование уровня сформированности критического мышления у младших школьников, участвующих в исследовании;
- 4) разработать и внедрить комплекс уроков литературного чтения с целью формирования критического мышления у младших школьников;
- 5) проанализировать и обобщить полученные результаты исследования.

В процессе исследования были использованы различные методы:

- теоретические методы включали изучение и систематизацию психолого-педагогической литературы по теме;
- эмпирические методы включали проведение педагогического эксперимента, включающего этапы ознакомления, разработки и оценки, а также наблюдения;
- методы анализа данных включали как количественный, так и

качественный анализ собранных данных.

База проведения экспериментального исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение «Школа № 45 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Нижнего Новгорода послужило основой для проведения исследования. В исследовании приняли участие учащиеся двух третьих классов, один из них был контрольной группой, а другой – экспериментальной.

Новизна исследования заключается в том, что был разработан и апробирован комплекс занятий, включающий в себя приемы развития критического мышления на уроках литературного чтения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные и апробированные игровые методы, включенные в уроки, и направленные на развитие критического мышления младших школьников, могут быть применены в работе учителей начальных классов общеобразовательных учреждений.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, список литературы и приложения. Общий объем работы с приложениями – 60 страниц. Текст работы иллюстрируют 8 рисунков и 9 таблицы.

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

## **1.1 Понятие «критическое мышление» в психолого-педагогической литературе**

Прежде чем подробно рассказывать о том, как дети младшего школьного возраста проявляют критическое мышление и в чём его особенности, важно сначала объяснить основные понятия и пояснить, что мы подразумеваем под «критическим мышлением». Для того, чтобы дать полную характеристику критического мышления, нужно указать, что мышление представляет собой высшую ступень познания, которая выходит за пределы чувственного опыта человека. Мышление представляет собой сложный психический процесс, который позволяет человеку ориентироваться в окружающем мире, использовать приобретенные ранее знания, умения и навыки для анализа и выбора способа действий в конкретной ситуации.

Н.А. Якунина в статье, посвященной анализу понятия «критическое мышление» указывает, что «мышление – это сложный познавательный психический процесс, который представляет собой отражение в психике человека взаимосвязей между объектами, явлениями и окружающей действительностью» [20]. С. Плаус связывает критическое мышление «со способностью человека давать оценку и принимать правильные и верные решения» [11]; Г. Фоллмер понимает под критическим мышлением «попытку человека проверить происходящие изменения для получения большей результативности и эффективности своей деятельности» [17]. Согласно мнению Г. Фоллмер, «именно благодаря критическому мышлению человек способен осознать проблему, выдвинуть зрелые решения, которые приблизят его к истине» [17]. Н.А. Якунина отмечает, что критическое мышление развивается благодаря умению человека учиться и анализировать собственные ошибки. На основе изучения работ зарубежных авторов, Н.А. Якунина

приходит к выводу, что критическое мышление – это вид свободного мышления, главным условием осуществления которого является самостоятельность.

По мнению Л.С. Выготского: «критическое мышление – вид интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия и понимания, объективного подхода к поступающей информации» [2]. Опираясь на мнение Л.С. Выготского, можно сказать, что критическое мышление возникает, когда человек сталкивается со значительным объемом информации, который необходимо рационально осмыслить и выделить только важный материал, при этом особое значение уделяется самостоятельности принятого решения, сделанного выбора и т.д.

В отечественной науке различные аспекты развития мышления, в том числе критического мышления, представлены в теориях А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.Ф Шаталова и других ученых. Если суммировать основные представления этих авторов, можно прийти к выводу, что человек, обладающий критическим мышлением, обладает разнообразным набором способностей: он может анализировать, классифицировать и оценивать информацию, распознавать несоответствия и отстаивать свою точку зрения, принимая во внимание мнения других.

И.О. Загашев и С.И. Заир-Бек, основываясь на глубоком понимании принципов критического мышления, создали подробный портрет человека, достигшего высокого уровня развития критического мышления: он способен принимать независимые и ответственные решения, демонстрирует уверенность при работе с информацией, эффективно ориентируется в информационной среде и признает обоснованность точек зрения, отличающихся от его собственных. Недостаточный уровень развития критического мышления мешает людям мыслить автономно, что снижает их способность оценивать ситуации. С.И. Заир-Бек пишет следующее: «Критическое мышление это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно

принять, что необходимо дополнить, а что отвергнуть. При этом иногда приходится корректировать собственные убеждения или даже отказываться от них, если они противоречат новому знанию. Критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией. Разумеется, при этом нужны не только способности к внутреннему размышлению, но и умение обсуждать, взаимодействовать с другими людьми (причём не только спорить, но и находить точки соприкосновения). Однако процесс и этим не исчерпывается: когда мы мыслим критически, задействованы не только разум, но и эмоции и чувства. И как итог — критическое мышление учит способам активных действий, в том числе и социально значимых» [1].

Изучив и проанализировав ряд источников, в которых обсуждается понятие «критическое мышление», мы пришли к выводу, что оно определяется как форма интеллектуальной деятельности, направленная на критическое восприятие информации. Кроме того, мы придерживаемся мнения, что решающую роль в развитии данного вида мышления играет реальная практическая деятельность конкретного человека, полученный им жизненный опыт, который позволяет анализировать и оценивать происходящее вокруг, поступающую информацию.

На основе изучения различных источников, мы убеждены в важности и своевременности развития критического мышления уже в младшем школьном возрасте и реализовать это возможно через организацию свободного обучения и предоставлении ученикам возможности реализовать собственную самостоятельную деятельность. Благодаря этому младшие школьники приобретают навык критически осмысливать поставленные перед ними задачи и проблемы, разносторонне рассматривать и оценивать предлагаемую информацию, аргументации своей точки зрения, что, несомненно, позитивным образом скажется не только на развитии познавательной сферы ребенка, но и на развитии личности в целом.

Интерес для нашего исследования представляет статья Н.М. Киселевой и И.Н. Разливинских, в которой описаны особенности развития критического мышления у младших школьников [7].

По аналогии с предыдущим исследователем (Н.А. Якунина), в своей работе Н.М. Киселева и И.Н. Разливинских раскрывают различные точки зрения на понятие «критическое мышление». Например, согласно Д. Халперн, «критическое мышление предполагает использование когнитивных техник и стратегий, направленных на получение желаемого конечного результата» [18].

Как подчеркнул российский ученый М.В. Кларин, «критическое мышление — это рациональное и рефлексивное мышление, направленное на принятие решения о том, во что верить или какие действия необходимо предпринять». [6]. По нашему мнению, критическое мышление представляет собой уникальную форму когнитивной деятельности, позволяющую людям эффективно оценивать новую информацию, охватывающую точки зрения, поведение и выбор других людей, через призму их собственных убеждений и принципов.

Учитывая современные интерпретации этого термина, очевидно, что нет единого мнения о точной природе понятия «критического мышления». Отсутствие согласия, вероятно, объясняется тем, что это понятие изучается в различных дисциплинах. Тем не менее, мы можем обратиться к определению, данному Д. Халперн, согласно которой «критическое мышление представляет собой аргументированное и целенаправленное мышление, используемое для решения проблем и принятия решений» [18].

Е.И. Федотовская анализирует в своих работах несколько процессов критического мышления, таких как: «постановку целей, выявление проблемы, формулировку гипотез, создание аргументов, обоснование аргументов, прогнозирование последствий, принятие или непринятие других точек зрения» [16]. По мнению Е.И. Федотовской, оно включает: «мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации, постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их

обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избежание обобщений» [16]. Таким образом, критическое мышление основано на использовании интеллектуального опыта для анализа и оценки сложного неоднозначного выбора.

Ссылаясь на исследования Д. Клустер, мы можем выделить ряд показателей критического мышления: автономность, приобретение знаний, постановка вопросов, прояснение сути проблем и аргументация. Многие авторы пишут о том, что обязательными условиями критического мышления являются развитые навыки рефлексии относительно собственной деятельности и опора на личный жизненный опыт.

После изучения литературы по теме исследования, мы смогли выделить три компонента критического мышления: мотивационный, деятельностный и рефлексивный. Мотивационный компонент - состоит из набора требований, стимулов и рекомендаций, которые отражают уровень продуктивности. Поощрение учеников к развитию их способностей к критическому мышлению имеет важное значение для успеха в учебе. Ключевые аспекты включают деятельностный: способность делать логические выводы, устанавливать связи между концепциями, анализировать различные точки зрения, и рефлексивный аспект, который помогает объективно оценивать свой прогресс и результаты. Сочетание этих факторов развивает такие качества, как настойчивость, адаптивность, стратегическое мышление, умение признавать ошибки и находить альтернативные решения, которые в совокупности формируют необходимую основу для развития критического мышления.

В прошлом считалось, что развитие критического мышления – это сложный этап умственного развития, который вряд ли будет достигнут в младшем школьном возрасте. Однако такие ученые, как Л.В. Занков, А.В. Запорожец и З.И. Калмыкова, предполагают, что начальный этап обучения в школе играет значительную роль в развитии способностей к критическому мышлению. На этом этапе когнитивные функции детей хорошо развиты, что создает значительные возможности для обучения и развития способностей к критическому мышлению. Дети в начальной школе обладают хорошей способностью усваивать различные предметы, различать их наиболее существенные характеристики, формулировать аргументы относительно предметов и явлений, осуществлять сложную умственную деятельность и обрабатывать новую информацию, используя то, что они уже знают, и свои личные представления. А.В. Брушлинский выдвинул на первый план идею о том, что люди, лишенные независимости в критическом мышлении, могут склоняться к зависимости от точек зрения других, что приводит к снижению способности оценивать информацию, поведение и поступки, будь то свои собственные или других людей. Современный мир ставит человека в такие условия, когда ему нужно уметь анализировать, синтезировать, обобщать и критически оценивать огромный массив информации, который его окружает, чтобы в дальнейшем найти правильное самостоятельное решение.

Н.М. Киселева и И.Н. Разливинских пишут, что «критическое мышление – это сложный психолого-педагогический феномен, актуальность изучения которого все больше возрастает в современной действительности в связи с происходящими изменениями и переходом к новым образовательным стандартам, которые направлены на преодоление непродуктивного стиля обучения и предполагают переход к такой образовательной программе, которая ставит в приоритет познавательную активность и самостоятельное мышление обучающихся» [5]. Также Н.М. Киселева и И.Н. Разливинских пишут, что «достичь цели образования, которая направлена на развитие

самостоятельности мышления учащихся, невозможно без его критичности» [5].

Подводя итог, можно сказать, что критическое мышление опирается на адекватное развитие основных когнитивных процессов и выступает в качестве ценного подхода к получению идей и экспертных знаний. Это включает в себя развитие способности ребенка связно формулировать идеи и развивать логическое мышление – навыки, полезные не только в образовательных учреждениях, но и в ежедневных ситуациях. Следовательно, интеграция стратегий развития критического мышления у детей младшего школьного возраста в образовательную деятельность, в частности в уроки по литературному чтению, становится актуальной и важной задачей.

В нашем исследовании мы будем использовать предложенное Д. Халперн определение критического мышления из книги «Психология критического мышления» в качестве рабочей интерпретации: «критическое мышление, представляет собой аргументированное и целенаправленное мышление, используемое для решения проблем и принятия решений» [18].

## **1.2 Условия развития критического мышления в младшем школьном возрасте на уроках литературного чтения**

Раскрыв сущность понятия «критическое мышление» и значимость его формирования, перейдем к изучению вопроса о приемах, средствах и методах его развития.

Б.В. Сергеева и В.А. Оганесян указывают, что «развитие у детей младшего школьного возраста критического мышления позволяет формировать такие компетенции как: самостоятельность получения знаний, умение искать и анализировать необходимый материал из большого информационного поля, формирование у учащихся компетенции «умение учиться» [14].

При ознакомлении со статьей становится очевидным, что занятия по литературному чтению включают в себя различные задания, направленные на развитие критического мышления:

- поощрение самостоятельного исследования;
- развитие навыков обработки информации из разнообразных источников;
- развитие навыков понимания прочитанного материала;
- содействие становлению и росту культуры чтения;
- поощрение самооценки полученных знаний;
- повышение интереса к самому процессу обучения и активность в изучении учебного материала.

Развитие критического мышления может вестись вне зависимости от этапа (стадии) урока литературного чтения.

На этапе вызова ученикам предлагаются различные методы развития критического мышления, такие как расшифровка анаграмм, решение головоломок, использование ассоциативных техник, участие в мозговом штурме и многое другое. Эти методы не только помогают учащимся освоить новую тему урока, но и дают им возможность самостоятельно формулировать и интерпретировать содержание предмета.

На втором этапе урока – осмыслении – происходит систематизация нового материала. На данном этапе для развития критического мышления может использоваться такой прием как кластера. С точки зрения Б.В. Сергеевой и В.А. Оганесян составления кластера развивает у младших школьников способность свободно и открыто размышлять на какую-либо тему. В рамках данного этого метода учащийся записывает любое ключевое слово, относящееся к теме урока, в центре листа, при этом стрелки расходятся в разных направлениях, указывая от ключевого слова к другим значимым вопросам и темам, таким образом, может получиться целый рисунок и урок превращается в интересную и увлекательную игру, благодаря которой дети учатся систематизировать информацию.

На третьем этапе урока – на этапе рефлексии – происходит обзор и оценка полученных знаний. На этом этапе учитель может использовать технику «Лови ошибку»: педагог должен предоставить учащимся текст, содержащий конкретные ошибки, связанные с материалом урока, и предложить учащимся распознать эти ошибки. Использование этой стратегии позволяет учащимся критически относиться к информации, представленной преподавателем, аргументируя свою точку зрения, основанную на полученных знаниях.

О.В. Кутепова в своей статье пишет: «В своей работе я использую такие приемы и методы, как «ЗХУ» (таблица «Знаю / Хочу узнать / Узнал»), экспресс-опрос «Незавершенное предложение»; наиболее удачными для работы с текстом на уроке литературы являются приемы «Досье (портрет) на литературного героя», «Составления телеграммы», «Верные/неверные утверждения» и др.» [10]. Согласно позиции О.В. Кутеповой, на стадии вызова и на этапе рефлексии может использоваться прием «Знаю, хочу узнать, узнал»: «Ученики разбиваются на пары или работают по одному и заполняют первую графу таблицы («Что я знаю по теме»). Это могут быть какие-то ассоциации или предположения. После обсуждения полученных результатов обучающиеся сами формулируют цели урока и заполняют вторую графу «Что я хочу узнать?». После изучения темы соотносят полученную информацию с той, что была у них в начале урока. Затем формулируются вопросы и цели работы (заполнение столбца «Хочу узнать»). На этапе рефлексии студенты заполняют графу «Узнал»» [10].

Также интерес представляет эффективный прием работы с текстом – «Портрет литературного героя», который применяется «на этапе осмысления и служит средством систематизации и обобщения полученных знаний. Портрет литературного героя может включать в себя такие элементы как: словесный портрет героя, судьба героя, авторское отношение к герою, собственное отношение к герою» [10].

Также на уроке литературы, с целью развития критического мышления учеников, может использоваться прием «Телеграмма», который направлен на актуализацию опорных знаний. О.В. Кутепова подчеркивает, что этот метод явно направлен на развитие критического мышления, точных рассуждений, способности понимать и признавать альтернативные точки зрения, оценивать собственные знания и соотносить новую информацию с личным опытом.

На основе исследования О.В. Кутеповой, мы приходим к выводу, что применяемые приемы, используемые в рамках уроков по литературному чтению, могут способствовать не только развитию критического мышления, но и способствовать переоценке собственных взглядов, изменению каких-либо сложившихся убеждений и позиции учеников. Мы согласны с мнением самого автора: «Можно дать большое количество рекомендаций по поводу применения разных приемов и методов, но нельзя забывать о главном — определяющей при планировании является содержательная сторона урока, а не привлекательность отдельных приемов и методов» [10].

В статье на эту тему Н.А. Гузеева пишет: «особую актуальность приобретает проблема развития критического мышления детей младшего школьного возраста в образовательном процессе» [3]. В связи с этим, в исследовании Н.А. Гузеева изложена о современных технологиях развития критического мышления и их возможном применении на уроках литературы. Использование технологий для развития критического мышления требует от учителя последовательного прохождения различных этапов: развитие у учащихся способности к ясному, связному, логическому и систематическому мышлению; обучение младших школьников рациональному и неограниченному изложению своей точки зрения на основе прочитанного, пониманию и оценке различных точек зрения и представлению альтернативных точек зрения; привитие учащимся чувства ответственности за свои высказывания, поступки и решения; развитие способности к конструктивному взаимодействию с другими участниками образовательной сферы (включая как сверстников, так и преподавателей); и воспитание у

младших школьников склонности к позитивному сотрудничеству в группе сверстников.

Следует отметить, что в статье Н.А. Гузеевой освещаются особенности проведения уроков с использованием технологий, способствующих развитию критического мышления: дети играют активную роль на уроке, свободно делясь своими мыслями; участвуют в командной работе; урок направлен на стимулирование творчества и самостоятельного обучения. Основная часть занятия включает в себя усвоение, оценку и осмысление полученных знаний с использованием техники «незаконченных предложений», создавая на уроках литературного чтения атмосферу, в которой учащиеся могут самостоятельно накапливать и интерпретировать знания, основанные на их индивидуальном опыте. Этот метод побуждает учащихся активно работать с материалом, позволяет выразить различные точки зрения в классе, обогащая дискуссию и позволяя учащимся оценить различные точки зрения. В результате учащиеся развивают способность четко формулировать свои идеи и эффективно обосновывать свои рассуждения.

Согласно статье Н.М. Киселевой и И.Н. Разливинских, краткое определение заключается в следующем: «Таким образом, критическое мышление является одним из эффективных способов получения новых, отличительных знаний и умений. Развивает способность обоснованно выражать свое мнение, строить логические цепочки и, что самое главное, применять все это в различных жизненных ситуациях. Критическое мышление позволяет легче справляться с возникающими проблемами, находить наилучшее решение задачи, используя не только уже известные алгоритмы» [5].

В процессе изучения теоретических основ проблемы, мы пришли к следующим выводам:

- критическое мышление предполагает сложную интеллектуальную работу, направленную на анализ и оценку полученной информации;
- оно характеризуется комплексным рефлексивным мышлением,

включающим пять элементов: ассоциативное восприятие, анализ, синтез, оценку и саморегуляцию;

- процессы, связанные с критическим мышлением, включают постановку целей, выявление проблем, выдвижение гипотез, построение и обоснование аргументов, прогнозирование результатов и взвешивание приемлемости различных точек зрения;
- по мнению таких исследователей, как Л.В. Занков, А.В. Запорожец и З.И. Калмыкова, младшие школьные годы имеют решающее значение для развития критического мышления, поскольку этот этап совпадает с развитием других когнитивных процессов;
- дети младшего школьного возраста способны к глубокому пониманию и анализу предметов, выявлению ключевых характеристик и выполнению сложных мыслительных операций, умеют обрабатывать и усваивать новую информацию, используя имеющиеся у них знания и опыт.

В своей работе мы сделаем акцент на использовании технологий развития критического мышления.

## **Глава 2 Экспериментальное исследование по формированию критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения**

### **2.1 Диагностика уровня сформированности развития критического мышления у младших школьников**

Исследование проводилось в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Школа № 45 с углубленным изучением отдельных предметов» в Нижнем Новгороде на выборке из 50 учащихся третьих классов начальной школы (в возрасте 8-9 лет).

Мы выбрали для проведения диагностики четыре методики, которые соответствуют целям и задачам исследования.

Методика «Выделение существенных признаков», позволяет оценить развитие навыков логического мышления. Этот подход включает в себя письменную анкету, предназначенную для оценки. После просмотра ответов участники делятся на три уровня оценки: высокий, средний уровень и низкий. Благодаря диагностическому применению этого метода становится возможным определить способность младших школьников отличать важные признаки объектов или явлений от второстепенных. Описание методики от автора С.Я. Рубинштейн: «Видите, здесь ряд слов, напечатанных крупным шрифтом, а рядом с каждым таким словом (в скобках) — пять слов на выбор. Из этих пяти слов вы должны выбрать два — только два, не больше и не меньше, — два слова, обозначающих неотъемлемые признаки вот этого, написанного крупным шрифтом предмета, т. е. то, без чего он не может быть. Вот, например, сад. Все те слова, которые рядом с ним в скобках написаны, имеют какое-то отношение к саду — и земля, и забор, и садовник, и собака, и растения. Все это в саду бывает. Но без чего сад не может быть садом? Без земли и без растений. Без садовника или без забора сад будет, хотя, быть

может, и плохой; без растений и без земли сада не бывает» [13]. Подробная информация о методике изложена в приложении А.

Методика исследования быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта). Т.А. Ратанова и Н.Ф. Шляхта пишут следующее: «Методика направлена на выявление характера логических связей и отношений между понятиями. Иногда указывается, что она может применяться с подросткового возраста – от 10 лет, но при нормативном развитии ее можно применять и в младшем школьном возрасте. Стимульный материал методики представляет собой бланк, состоящий из двух колонок текста, на котором слева располагаются пары слов – образцы, но аналогии, с которыми следует выделить пару слов в правой половине бланка. Справа сверху указано слово искомой пары, задача – выделить одно из пяти представленных ниже слов. Инструкция: Вы видите два слова: сверху – «лошадь», снизу – «жеребенок». Какая между ними связь? Жеребенок – детеныш лошади. А справа тоже сверху одно слово – «корова», а снизу – 5 слов на выбор. Из этих слов надо выбрать только одно, которое так же относится к слову «корова», как слово «жеребенок» к слову «лошадь», чтобы оно обозначало детеныша коровы. Это будет «теленок». Значит, сначала нужно установить, как связаны между собой слова слева, а затем установить такую же связь справа. После того, как инструкция понята, предлагаются задания» [12]. Полный текст методики представлен в приложении Б.

Методика изучения словесно-логического мышления (для детей начальных классов 2-4). Методика, созданная Э.Ф. Замбацявичене, была основана на тесте структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Э.Ф. Замбацявичене пишет о своей методике: «Наша экспериментальная методика, состоящая из 4 субтестов, предназначенная для детей 7-9 лет, включает в себя 107 вербальных заданий, подобранных с учетом программного материала начальных классов. Предварительно проверялось понимание испытуемыми некоторых наиболее трудных слов. Если дети их понимали, можно было считать, что результаты тестирования не зависят от уровня речевого развития учащихся. В состав

первого субтеста входят задания, требующие от испытуемых дифференцировать существенные признаки предметов, или явлений от несущественных, второстепенных. Второй субтест состоит из заданий, представляющих собой словесный вариант исключения «пятого лишнего». Некоторые слова входят в разные субтесты, требующие разного выполнения заданий» [4]. Подробная информация о методике изложена в приложении В.

Методика «Простые аналогии» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго). Цель этой методики - выявить отношения взаимосвязей между понятиями. Методика предполагает заполнение бланка анкеты с текстом, разделенным на две колонки. В левой колонке приведены пары примеров слов, а цель состоит в том, чтобы определить соответствующую пару слов в правой колонке. Искомое слово пары показано в правом верхнем углу, и задача состоит в том, чтобы выбрать одно слово из пяти вариантов, приведенных ниже, чтобы завершить аналогию. После получения инструкции, испытуемому предлагается приступить к заданию. Для детей младшего школьного возраста необходимо выполнить 10 заданий. Одно из достоинств данной методики состоит в том, что она позволяет диагностировать такой показатель как критичность ребенка к результатам своей деятельности. Полный текст методики представлен в приложении Г.

По определению Д. Клустера : «Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами.» [7]

Для того, чтобы определить диагностический инструментарий мы использовали комплексное исследование С.Н. Мироненко и описанные показатели критического мышления автором Д. Клустером: «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [7].

Ниже представлена таблица 1, указывающая, какие компоненты критического мышления проверяет каждая из методик.

Таблица 1 – Компоненты критического мышления, исследуемые методиками

Автор методики	Наименование методики	Исследуемый компонент
Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта	Методика исследования быстроты мышления	ориентировочные и операциональные компоненты мышления младших школьников
Э.Ф. Замбацвяичене	Методика изучения словесно - логического мышления (для детей начальных классов 2-4)	уровень развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация
С.Я. Рубинштейн	Методика «Выделение существенных признаков». Вариант 2 (для младших школьников)	особенности мышления, способности дифференциации существенных признаков предметов или явлений от несущественных, второстепенных
Н.Я. Сеаго, М.М. Сеаго	Методика «Простые анalogии»	характер логических связей и отношений между понятиями

Заключительный этап организации и проведения констатирующего эксперимента включал в себя первичную диагностику. Результаты первой из методик в таблице 2.

Исходя из данных, представленных в таблице 2 и на рисунке 1, мы можем заключить, что диагностируемые логические операции у испытуемых находятся по преимуществу на среднем уровне. Высокий уровень развития логических операций на выделение существенных признаков был отмечен у 8-

16% младших школьников в зависимости от класса. Низкий уровень развития логических операций у 12-20% обучающихся.

Таблица 2 – Результаты диагностики по методике «Выделение существенных признаков»

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень развития УУД	8% (2 испытуемых)	16% (4 испытуемых)
Средний уровень развития УУД	72% (18 испытуемых)	72% (18 испытуемых)
Низкий уровень развития УУД	20% (5 испытуемых)	12% (3 испытуемых)

Кроме того, на рисунке 1 представлены данные испытуемых по методике «Выделение существенных признаков».

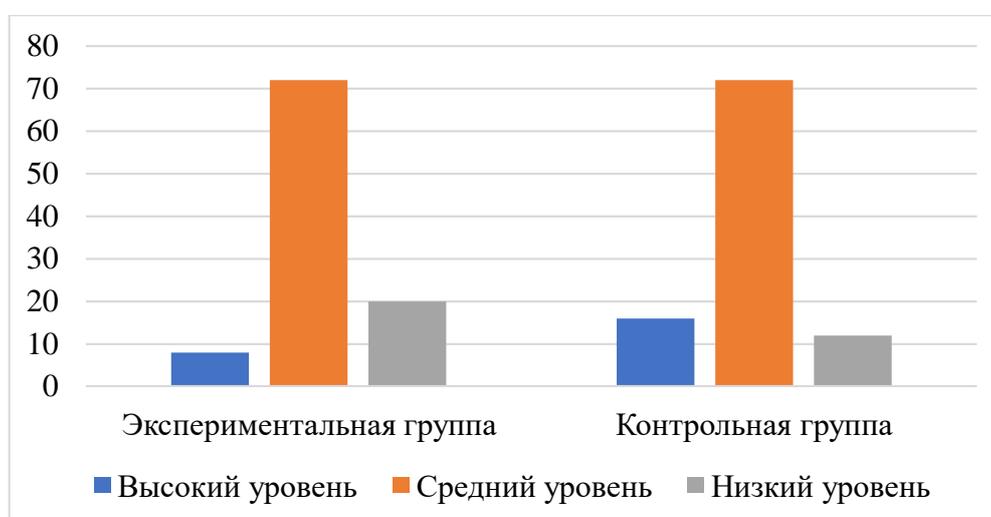


Рисунок 1 – Результаты диагностики испытуемых по методике «Выделение существенных признаков»

Таким образом, мы можем заключить, что только часть испытуемых (12-20%) не смогли проанализировать понятия, с целью выделения признаков, выбрать основу и стандарты для сравнения, классификации. Полный текст методики представлен в приложении А. Далее в таблице 3 представлены результаты по методике исследования быстроты мышления.

Таблица 3 – Результаты диагностики по методике исследования быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	12% (3 испытуемых)	8% (2 испытуемых)
Средний уровень	64% (16 испытуемых)	60% (15 испытуемых)
Низкий уровень	24% (6 испытуемых)	32% (8 испытуемых)

На рисунке 2 представлены данные испытуемых, основанные на методике исследования быстроты мышления Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхты.

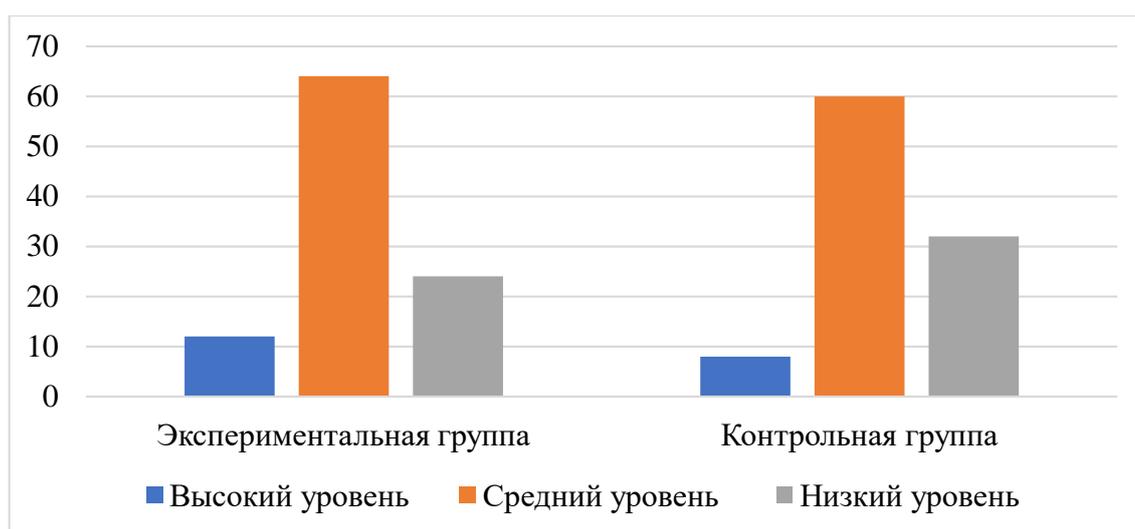


Рисунок 2 – Результаты диагностики испытуемых по методике исследования быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта)

Из всех учеников, высокий уровень развития показателей быстроты мышления и подвижности нервных процессов продемонстрировали 8-12% испытуемых в зависимости от класса, которые успешно справились с заданием, заполнили все пропущенные буквы, не допустили ошибки в словах и уложились в обозначенное время (3 минуты). Преимущественное большинство детей (60-64%) выполнили задание на среднем уровне: детям или не хватило времени для выполнения задания или они допускали ошибки в словах. Количество правильно подобранных пропущенных букв у детей со средним уровнем составило от 24 до 29 слов. От 24% до 32% испытуемых не справились с заданием и показали низкий уровень быстроты мышления и

подвижности нервных процессов, они правильно заполнили буквами менее 20 слов. Таким образом, мы можем констатировать, что у 14 младших школьников в общей сложности на низком уровне развит такой показатель мышления как быстрота, который характеризует способность быстро, оперативно находить и перерабатывать информацию, принимать решение и реализовывать его, что влияет на скорость выполнения поставленной задачи. Одновременно с этим у данных детей снижены показатели подвижности нервных процессов, которые характеризуются такими признаками как: способность быстро переключаться на разные виды деятельности, высокая работоспособность при смене условий деятельности или заданий, сложность сосредоточения на кропотливой работе или деятельности, требующей концентрации внимания. Подробная информация о методике изложена в приложении Б.

Данные испытуемых по методике изучения словесно-логического мышления приведены в таблице 4, полный текст методики представлен в приложении В.

Таблица 4 – Результаты диагностики по методике изучения словесно-логического мышления

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	8% (2 испытуемых)	8% (2 испытуемых)
Средний уровень	60% (15 испытуемых)	52% (13 испытуемых)
Низкий уровень	32% (8 испытуемых)	40% (10 испытуемых)

Также данные испытуемых по методике изучения словесно-логического мышления приведены и на рисунке 3.

Результаты диагностического исследования с использованием подхода Э.Ф. Замбацявичене показали, что от 32 до 40% учеников продемонстрировали низкий уровень словесно-логического мышления, в то время как 8% продемонстрировали высокий уровень, а от 52 до 60% - средний уровень.

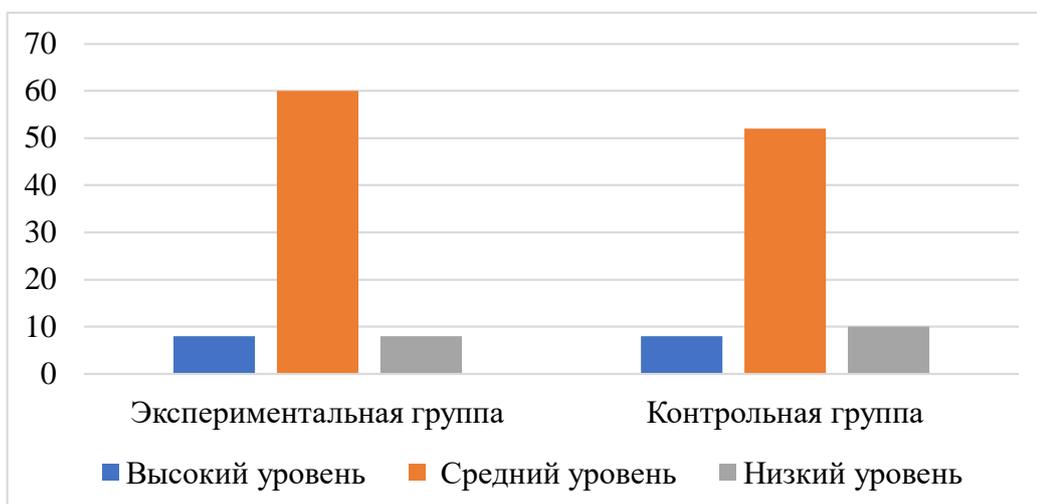


Рисунок 3 – Результаты диагностики испытуемых по методике изучения словесно - логического мышления

Качественный анализ полученных данных показал, что наивысшие результаты среди участников были достигнуты в субтесте 3. В этом разделе задания требовали от участников сделать выводы по аналогии, что побуждало их устанавливать логические связи и выявлять взаимосвязи между понятиями, например, что зима и весна представляют собой времена года. Для некоторых младших школьников задания данного субтеста оказались очень сложными, в связи с требованиями к достаточно высокому уровню развития понятийного мышления.

Наибольшее количество ошибок наблюдалось в заданиях 5, 7 и 8 субтеста 4, который направлен на изучение процесса обобщения, объединения различных явлений или объектов. Трудности были вызваны, с нашей точки зрения, тем, что у детей было недостаточно конкретных знаний об окружающем мире.

Последней проведенной нами методикой стала диагностика испытуемых по методике «Простые аналогии» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), данные проведенного исследования изложены далее, в таблице 5 и на рисунке 4.

Подробная информация о методике также изложена в приложении Г.

Таблица 5 – Результаты диагностики по методике «Простые аналогии»

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	16% (4 испытуемых)	24% (6 испытуемых)
Средний уровень	60% (15 испытуемых)	48% (12 испытуемых)
Низкий уровень	24% (6 испытуемых)	28% (7 испытуемых)

Данные испытуемых по методике также представлены на рисунке 4.

Следует отметить, что результаты методики «Простые аналогии» совпадают с результатами 3-го метода в 3-м субтесте, который оценивает способность выявлять взаимосвязи и логические связи между понятиями.

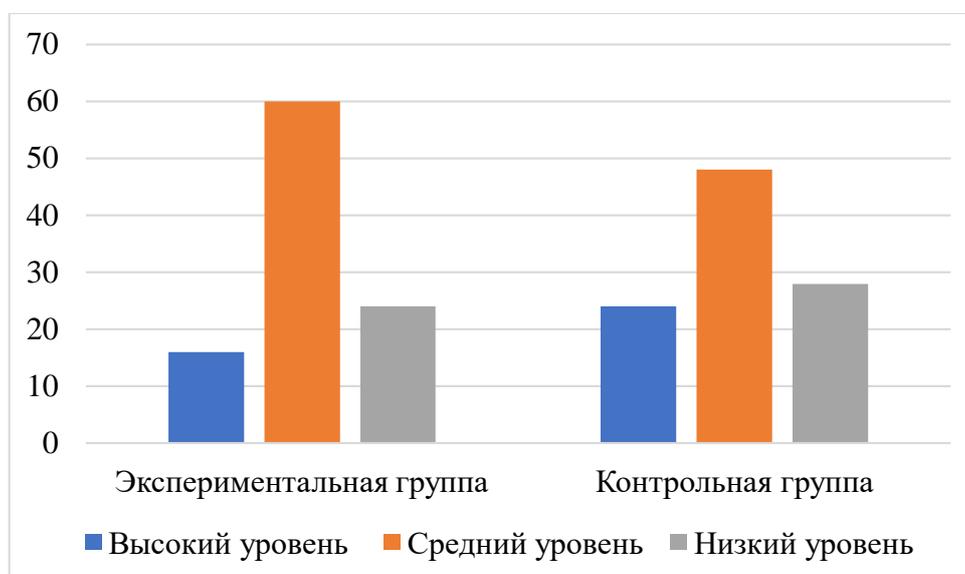


Рисунок 4 – Результаты диагностики испытуемых по методике «Простые аналогии»

Высокий уровень развития логичности мышления (выявление характера логических взаимосвязей и отношений между концепциями) диагностирован у 16-24% испытуемых: они быстро усваивают последовательность решения задач (обычно после 2-3 примеров), демонстрируют последовательное и устойчивое мышление, неизменно хорошо справляются с заданиями с

минимальным количеством случайных ошибок, демонстрируют способность к последовательному отбору ключевых признаков для проведения аналогий.

От 48% до 60% участников демонстрируют средний уровень развития логического мышления. Это означает, что они могут определить суть логических взаимосвязей и отношений между концепциями. Однако они сталкиваются с трудностями при определении шагов для решения проблем, демонстрируя в целом стабильное мышление, которое, как правило, становится неустойчивым при выполнении более сложных задач, что приводит к средней производительности и случайным ошибкам; иногда им не хватает последовательности в выборе ключевых характеристик для проведения аналогий, хотя логическое мышление, как правило, преобладает; они могут периодически обращаться за помощью к экспериментатору, чтобы придерживаться логики задания и собрать дополнительную информацию; учащиеся, как правило, критически оценивают свои действия и результаты, хотя их ответы не всегда могут быть логичными и обоснованными. В целом, гибкость и критическое мышление в их поведении проявляются умеренно.

Оценка показала, что 24-28% детей имели низкий уровень развития логического мышления, особенно в области определения природы логических связей и отношений между понятиями. Этим детям было сложно следовать инструкциям и понимать алгоритмы выполнения заданий, они демонстрировали неустойчивый мыслительный процесс, часто давали импульсивные ответы и были подвержены сильному влиянию инерции в своем мышлении, отмечается недоступность анализа логической связи.

На основании проведенного исследования на этапе констатирующего эксперимента, мы можем сформулировать ряд важных выводов, представленных ниже.

Значительное число младших школьников обладают умеренным уровнем развития навыков критического мышления, позволяющих им делать логические выводы и принимать обоснованные решения. В процессе выполнения заданий были отмечены такие особенности данной категории

детей как гибкость, самостоятельность мышления, предпосылки к творческой деятельности и креативным мыслительным решениям, умение аргументировать собственную точку зрения.

Дети, у которых был диагностирован второй по степени выявления низкий уровень, испытывают затруднения в принятии решений, им сложно оценивать доводы и аргументы, им трудно анализировать собственные решения и делать логические умозаключения. Аргументация ответов присутствует, но она недостаточно убедительна.

В меньшинстве оказались обучающиеся с высоким уровнем развития критического мышления. Они способны делать логические выводы и объективно оценивать их, умеют различать существенные признаки объектов и явлений, отличая их от несущественных, и обладают хорошо развитым багажом знаний об окружающем мире.

Согласно полученным результатам, мы видим, что в большинстве оказались участники, у которых преимущественно средний уровень. Однако некоторые столкнулись с большими трудностями при выполнении сложных задач, что привело к большому количеству ошибок. Следовательно, крайне важно предпринимать целенаправленные и последовательные усилия, особенно на уроках литературного чтения. Таким образом, наши следующие шаги включают в себя проведение серии занятий, включающих технологии для развития критического мышления на уроках литературного чтения.

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

Следующим этапом нашего исследования является формирующий эксперимент, целью которого является разработка и апробация системы занятий с использованием приемов развития критического мышления на уроках литературного чтения.

Целью апробации системы занятий является содействие развитию критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения.

Методы и формы проведения занятий: при разработке системы занятий, мы старались использовать разнообразные методы: наглядные, в частности наглядно-зрительные (демонстрация фрагментов сказки) и наглядно-слуховые приемы (музыкальное сопровождение занятия – музыка из сказок); словесные (беседа, словесная инструкция, вопросы к детям); практические (приемы технологии). Также нами были разработаны различные формы проведения занятия: индивидуальная, работа в мини-группах и групповая форма.

Ожидаемые результаты от проведения системы занятий включают в себя развитие компонентов критического мышления и увеличение числа детей, демонстрирующих умеренный или высокий уровень развития критического мышления.

Комплекс занятий был разработан в рамках десяти уроков по литературному чтению и включен в уроки на основе учебника «Литературное чтение» для 3-го класса 1 часть (учебник входит в систему «Школа России», авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина). Поэтому все используемые нами задания относятся к учебному типу.

Комплекс занятий был построен с учетом особенностей применения трех стадий, этапов технологии развития критического мышления: стадия вызова, осмысления и рефлексии.

Стадия вызова направлена на активизацию познавательной деятельности учащихся и самостоятельное определение ими целей урока, знаний, которые они хотят получить и их назначения. В рамках данной стадии педагог инициирует самостоятельное высказывание идей учащимися, фиксирует их при необходимости, предлагает индивидуальные и групповые формы работы, способствует обмену мнений и т.д. Если данная стадия

проходит эффективно, обучающиеся получают мощный эмоциональный и познавательный стимул для дальнейшей работы.

Вторая стадия – осмысление. Она направлена на отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом с опорой на имеющиеся знания. На данной стадии школьники не только знакомятся с новой информацией, произведением, но и предпринимают попытки сопоставить новые знания с имеющимся у них опытом, анализа и обсуждения прочитанного произведения. Эффективной реализации данной стадии способствуют следующие приемы: «Инсерт», «Лови ошибку», «Чтение с остановками», «Сводная таблица», «Взаимоопрос», «Уголки», «Логические цепочки», «Прогнозирование с помощью открытых вопросов», «Ромашка Блума», «Сюжетная таблица», «Перекрестная дискуссия».

Третья стадия – рефлексия. Ее цель – присвоение новой информации в собственное знание на основе тщательного ее анализа и оценки. Благодаря реализации данной стадии у младших школьников появляется возможность оценить собственную деятельность на уроке, сформировать отношение к изученному произведению и т.д. На стадии рефлексии педагог применяет такие приемы как «Эссе», «Шесть шляп», «Толстые и тонкие вопросы», «Синквейн», «Творческая работа», «Свободное письмо».

В таблице 6 представлен краткий план занятий с тематикой уроков и применяемыми технологиями на разных стадиях.

Остановимся подробнее на рассмотрении используемых упражнений и приемов, направленных на развитие критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения.

Таблица 6 – Приемы, используемые на разных стадиях в рамках проведения системы занятий по теме исследования

Урок	Стадия вызова	Стадия осмысления	Стадия рефлексии
Урок 1.	«Верные и неверные утверждения»	«Перекрестная дискуссия»	«Синквейн»
Урок 2.	«Ассоциации»	«Ромашка Блума»	«Свободное письмо»

Продолжение таблицы 6

Урок	Стадия вызова	Стадия осмысления	Стадия рефлексии
Урок 3.	«Ключевые слова»	«Уголки»	«Эссе»
Урок 4.	«Корзина идей»	«Лови ошибку»	«Знаю, Хочу узнать, узнал»
Урок 5.	«Дерево предсказаний»	«Сводная таблица»	«Шесть шляп»
Урок 6.	«Мозговой штурм»	«Чтение с остановками»	«Микрофон»
Урок 7.	«Ассоциации»	«Лови ошибку»	«Синквейн»
Урок 8.	«Корзина идей»	«Ромашка Блума»	«Шесть шляп»
Урок 9.	«Ключевые слова»	«Сводная таблица»	«Эссе»
Урок 10.	«Верные и неверные утверждения»	«Перекрестная дискуссия»	«Шесть шляп»

Урок 1. На первом занятии на этапе вызова использовался прием «Верные и неверные утверждения». Ученикам предлагалось посмотреть на экран и прочесть утверждения к сказке и отметить по порядку «+» или «-» верные и неверные утверждения. После выполнения данного задания учитель говорит, что обсуждение верных и неверных утверждений будет проходить в конце урока, с целью проверки. Далее начинается этап осмысления с использованием приема «Перекрестная дискуссия». Педагог делит группу на 2 подгруппы: одна часть детей выступает в роли «защитников» героя, другие – в роли его «обвинителей». Ученикам нужно, с опорой на текст подобрать как можно больше аргументов в защиту и обвинения героя произведения. После обсуждения аргументов, подгруппы начинают вести дискуссию. Педагог побуждает детей к высказываниям, к тому, чтобы дети спокойно выслушивали мнение друг друга. На этапе рефлексии учитель еще раз демонстрирует на экране перечень утверждений и вместе с детьми они озвучивают, какие из них верные, а какие ошибочные. В завершении занятия на этапе рефлексии был применен прием «Синквейн». Для выполнения данного задания школьники могут выбрать любого персонажа произведения. Например, синквейн для Иванушки: Иванушка, добрый и маленький, шел, устал, попил, мне жалко, что он превратился, ребенок-козленок.

Урок 2. Второе занятие также началось с этапа вызова и применения приема «Ассоциации». На этапе осмысления используется такой прием как «Ромашка Блума». Ученики работают в парах, у каждой из которых есть цветок с разноцветными лепестками-вопросами. Всего 5 вопросов: простой, уточняющий, оценочный, практический, творческий. После выполнения задания, школьники читают свои ответы на вопросы. На заключительном этапе урока, на стадии рефлексии, используется прием «Свободное письмо», в рамках которого детям предлагалось написать, что нового они сегодня узнали, и какие вопросы остались для них нераскрытыми.

Урок 3. На третьем занятии на этапе вызова использовался прием «Ключевые слова». Учитель не озвучивает тему урока, а предлагает ученикам, по ключевым словам, составить собственную сказку. На слайде презентации демонстрируются слова, например: юноша, девушка, волк, лошадь, помощь. На выполнение данного задания отводится 5 минут, после чего дети рассказывают свои сказки и решают, о какой же именно сказке сегодня пойдет речь на уроке. На этапе осмысления ученикам предлагается выполнить задание, основанное на применении приема «Уголки». Учащиеся делятся на 4 подгруппы, каждой из которых учитель дает задание: 1 подгруппа – аргументы о положительных качествах героя (ориентируясь на собственный опыт), 2 подгруппа – аргументы об отрицательных качествах героя (в качестве доказательства обязательны выдержки из текста), 3 подгруппа – аргументы о положительных качествах второстепенного героя (ориентируясь на собственный опыт), 4 подгруппа – аргументы об отрицательных качествах второстепенного героя (в качестве доказательства обязательны выдержки из текста). По завершении задания, учащиеся представляют положительные и отрицательные стороны указанных героев и делают общий вывод. В завершении занятия, на этапе рефлексии, используется прием «Эссе»: в течении 10 минут ученикам нужно написать эссе на тему «Как это произведение может повлиять на мои мысли и поступки?».

Урок 4. Четвертое занятие также началось с этапа вызова и применения приема «Корзина идей». На слайде презентации изображена корзина и учащимся, после объявления темы урока, нужно символически «положить» в корзину все идеи по заданной теме. Учитель говорит, что высказывать, «класть» в корзину можно любые идеи, они не оцениваются и не критикуются. На этапе осмысления применяется прием «Лови ошибку». Учитель разбивает класс на две группы и дает им одинаковое задание: прочитать текст (отрывок из сказки) и найти в нем ошибку. Учащиеся изучают текст, пытаются выявить ошибки и аргументируют свои выводы. После завершения отведенного времени, от группы выбирается спикер, который оглашает результат выполнения задания перед другой подгруппой. На завершающем этапе урока, на стадии рефлексии, используется прием «Знаю, Хочу узнать, Узнать».

Урок 5. На пятом уроке на стадии вызова был применен прием «Дерево предсказаний». На слайде презентации учитель демонстрирует детям изображение дерева и просит учеников на нем «разместить» возможных героев этого произведения и задает вопросы: «Попробуйте представить, кто может быть героем этого произведения? Предположите, о чем может быть эта сказка?» Учащимся дается время на обдумывание, далее они высказывают свои предположения, и учитель их фиксирует на слайде с изображением дерева. На стадии рефлексии учитель возвращает учащихся к «Дереву предсказаний», обсуждают верные и неверные предположения, оставляя только те, которые соответствуют сюжету сказки. На этапе осмысления используется прием «Сводная таблица». Учитель дает задание, в котором учащиеся должны составить таблицу, осмыслив сюжет сказки, узнав главных героев и определив ключевые символы, используя четыре столбца: существительные о персонаже (например, лошадь, персонаж и т.д.), прилагательные о персонаже (например, сильная, умная, помогающая и т.д.), глаголы о персонаже (помогает, скачет, прыгает, спасает и т.д.), ассоциации о персонаже (например, помощница, спасительница, волшебница и т.д.). По завершении работы, учащиеся озвучивают свои ответы. На стадии рефлексии,

кроме обсуждения приема «Дерево предсказаний», используется прием «Шесть шляп».

Урок 6. На этапе вызова использовался прием «Мозговой штурм». Учитель делит класс на 4 подгруппы и задает детям вопрос, предлагая каждой группе разработать разные варианты ответов по теме произведения. После подготовки ответов, дети зачитывают их и обсуждают. На этапе осмысления использовался прием «Чтение с остановками». Учитель читает текст сказки до определенного момента, после задавая уточняющие вопросы по тексту. На этапе рефлексии, учитель использовал прием «Микрофон», предназначенный для подведения итогов по уроку. Дети сидели в кругу и каждый по очереди получал изображение микрофона для высказывания своего мнения и ответа на вопросы, например: «Если бы ты мог выбрать, кем бы из персонажей сказки ты стал? Почему? Что больше всего впечатлило в сказке? С какими моментами сказки ты не согласен? Какие мысли возникли после знакомства со сказкой? Чему полезному тебя научила эта сказка?» и т.д.

Урок 7. Седьмой урок также начался с того, что учащиеся применили технику «Ассоциации». Они прочитали название произведения, и педагог уточнил у них: «Какие мысли или связи приходят на ум после прочтения названия, о чём оно может быть?» Учащиеся поделились своими ответами, которые учитель записал на доске, что позволило продолжить обсуждение. На этапе осмысления используется методика «Лови ошибку», чтобы побудить детей анализировать информацию и относиться к ней критически. Класс делится на две подгруппы и получает задание найти ошибку в тексте (отрывке из сказки). Учащиеся вместе анализируют текст, выявляют ошибки и объясняют свои рассуждения. Затем по истечении отведенного времени докладчик из одной группы представляет полученные результаты другой подгруппе. В завершении занятия на этапе рефлексии был применен прием «Синквейн».

Урок 8. Восьмой урок начался с повторного ознакомления с техникой «Корзина идей». На экране отображается слайд с изображением корзины, и

учащимся предлагается символически сложить в корзину все свои идеи по теме урока после того, как она будет озвучена. Учитель подчеркнул, что все идеи приветствуются и ими можно делиться, не опасаясь оценки или критики. На этапе осмысления используется метод «Ромашка Блума». Учащиеся работают в парах, у каждой пары есть цветок с разноцветными лепестками и вопросы для ответа: простой вопрос (синий лепесток), уточняющий вопрос (красный лепесток), оценочный вопрос (желтый лепесток), практический вопрос (фиолетовый лепесток) и творческий вопрос (синий лепесток). После выполнения задания, учащиеся обсуждают и делятся своими ответами на вопросы. На стадии рефлексии используется ранее описанный прием «Шесть шляп».

Урок 9. На девятом уроке в начале была использована методика «Ключевые слова». Вместо того, чтобы раскрывать тему урока, учитель предлагает учащимся придумать смысл своего собственного произведения, на основе ключевых слов, написанных на доске. На этапе осмысления используется методика «Сводной таблицы». Учитель дает задание составить таблицу по сюжету произведения, выделив основные символы и приметные детали, используя четыре столбца, соответствующие теме урока. После выполнения задания, учащиеся делятся своими ответами. В конце урока, на этапе размышления, используется техника «Эссе». Учащимся дается 10 минут на написание эссе на тему «Как это произведение может повлиять на мои мысли и поступки?».

Урок 10. В начале заключающего урока нашей системы занятий был использован прием «Верные и неверные утверждения». Учащимся было предложено изучить утверждения на доске, относящиеся к теме урока, и определить правильные и неправильные утверждения, отметив их знаком «+» или «-». Как только задание было выполнено, учитель сообщил ученикам, что в конце урока будет проведено обсуждение правильности утверждений для проверки. После этого начинается этап осмысления с использованием техники «Перекрестной дискуссии». Учитель делит класс на две группы: одна группа

выступает в согласии с идеями произведения, а другая - в роли отвергателей этих идей. Учащиеся должны привести множество аргументов в пользу и против, основываясь на тексте. На этапе рефлексии также был использован метод «Шесть шляп». Класс был поделен 6 групп, у каждой из которых была своя шляпа: 1 белая шляпа – дети, основываясь на тексте, объясняют первопричины происходящего в произведении; 2 желтая шляпа – дети описывают все положительные моменты произведения; 3 черная шляпа – дети описывают все негативные моменты произведения; 4 красная шляпа – ученики делятся своими эмоциями о действиях персонажей произведения; 5 зеленая шляпа – ученики этой группы предлагают новое фантастическое развитие сюжета, отличающееся от изначального; 6 синяя шляпа – дети из этой группы выступают в качестве критиков и оценщиков всего ранее сказанного другими группами.

После завершения начального этапа нашей экспериментальной работы мы считаем важным подчеркнуть, что мы успешно провели систему уроков по теме исследования. Поставленные задачи были основаны на учебной программе курса «Литературное чтение», предназначенного для учащихся 3-го класса.

Мы уверены, что разработанные и реализованные нами занятия имеют практическую значимость и могут быть использованы учителями на уроках литературного чтения в младших классах школы. Чтобы наглядно продемонстрировать динамику изменения уровня развития критического мышления испытуемых, мы проведем повторную диагностику, результаты которой будут представлены в следующем пункте нашей работы.

### **2.3 Анализ результатов исследования**

После проведения формирующего эксперимента был реализован контрольный этап исследования, целью которого стало проведение повторной диагностики испытуемых для оценки эффективности используемой системы

занятий с применением технологий развития критического мышления на уроках литературного чтения в начальных классах. На контрольном этапе последовательно выполнялись три задачи: проводилась повторная диагностика испытуемых, сравнивались результаты первичной и повторной диагностики и оценивалась эффективность выполненной работы.

Контрольный этап исследования также был реализован на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Школа №45 с углубленным изучением отдельных предметов» с участием 50 испытуемых (учащиеся 3-х классов) младшего школьного возраста (8-9 лет). Во время диагностического обследования были созданы оптимальные условия, отсутствовали факторы, негативно влияющие на продуктивность работы (например, посторонние шумы, звуки, факторы отвлечения внимания и т.д.).

Первоначально была проведена методика «Выделение существенных признаков». Сравнительные результаты испытуемых представлены в таблице 7 и на рисунке 5. Методика изложена в приложении А.

Таблица 7 – Результаты повторной диагностики по методике «Выделение существенных признаков»

Уровень	Эксп. группа	Контр. группа	Изменение в эксп. группе
Высокий уровень	32%	16%	+24%
Средний уровень	56%	68%	-16%
Низкий уровень	12%	16%	-8%

Исходя из данных, представленных в таблице 7 и на рисунке 5, наблюдается заметное улучшение в освоении логических операций. Высокий уровень был диагностирован у 32% участников, что значительно больше, чем у 8% на этапе констатации. Средний уровень снизился с 72% до 56% из-за перехода на более высокие уровни. Низкий уровень был отмечен у 12% испытуемых, по сравнению с 20% изначально.

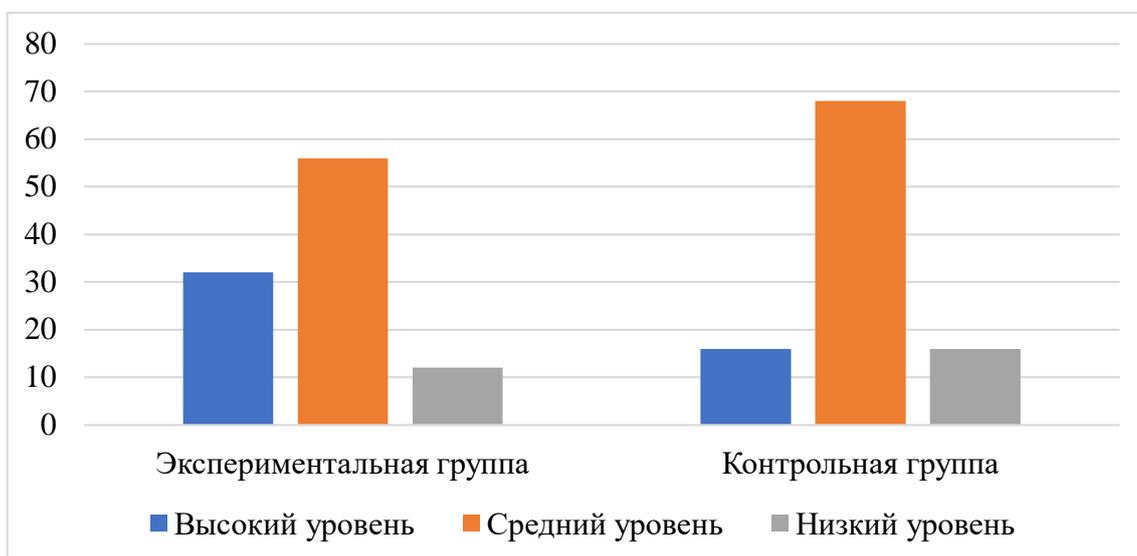


Рисунок 5 – Результаты повторной диагностики испытуемых по методике «Выделение существенных признаков»

Тенденция к повышению уровня развития логических операций и меньший процент испытуемых с низким уровнем развития логических операций свидетельствуют о положительной динамике в развитии мышления младших школьников; стал совершеннее навык последовательного рассуждения; улучшились показатели уточнения и обозначения абстрактных понятий.

Для части испытуемых (12% с низким уровнем) изменения не произошли, это лишь свидетельствует о том, что дети обладают индивидуальными особенностями мыслительных процессов, возможно, для них нужен особый подход, подбор более простых заданий, фиксация на малейших достижениях. Уровни в контрольной группе остались прежними.

Далее была проведена методика исследования быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта). Сравнительные результаты испытуемых представлены в таблице 8 и на рисунке 6, полный текст методики в приложении Б.

По результатам повторного проведения второй методики, можно заметить позитивное изменение в темпе мышления испытуемых.

Таблица 8 – Результаты повторной диагностики по методике исследования быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта)

Уровень	Эксп. группа	Контр. группа	Изменение в эксп. группе
Высокий уровень	36%	16%	+24%
Средний уровень	48%	56%	-16%
Низкий уровень	16%	28%	-8%

На констатирующем этапе 12% участников продемонстрировали высокий уровень быстроты мышления и подвижности нервных процессов, который увеличился до 36% на контрольном этапе. В то же время, 64% участников показали средний уровень на этапе констатирующего эксперимента, снизившись до 48% на контрольном этапе, когда участники перешли на более высокий уровень. В то же время, 24% участников продемонстрировали низкий уровень на этапе констатирующего эксперимента, снизившись до 16% на контрольном этапе.

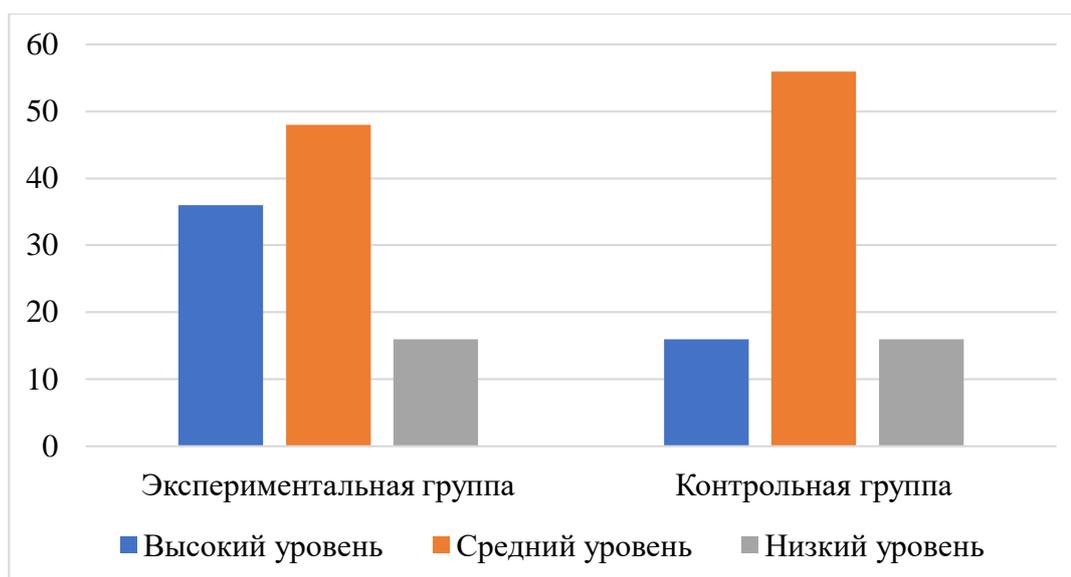


Рисунок 6 – Результаты повторной диагностики испытуемых по методике исследования быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта)

Собранные данные указывают на улучшение скорости мышления, поскольку некоторые младшие школьники продемонстрировали это

положительное изменение после участия в экспериментальных мероприятиях, направленных на развитие критического мышления на уроках литературного чтения. Также у части младших школьников улучшились показатели подвижности нервных процессов, то есть обучающиеся стали быстрее и эффективнее переключаться на разные виды деятельности, демонстрировать большую сосредоточенность на работе, требующей концентрации внимания, таким образом были зафиксированы явные позитивные изменения.

Уровни в контрольной группе остались прежними.

Сравнительные результаты диагностического исследования по методике Е.Ф. Замбацявичене в таблице 9 «Исследование словесно-логического мышления младших школьников» на этапе констатирующего и контрольного экспериментов показали следующие результаты. Полный текст методики «Исследование словесно-логического мышления младших школьников» Э.Ф. Замбацявичене представлен в приложении В.

Таблица 9 – Результаты повторной диагностики по методике изучения словесно- логического мышления

Уровень	Эксп. группа	Контр. группа	Изменение в эксп. группе
Высокий уровень	32%	12%	+24%
Средний уровень	48%	56%	-12%
Низкий уровень	20%	32%	-12%

Количество испытуемых, демонстрирующих высокий уровень словесно-логического мышления, увеличилось с 8% до 32% по отношению к первоначальной диагностике. В категории среднего уровня произошло сокращение с 60% до 48%, а в группе низкого уровня - с 32% до 20%, поскольку они перешли на более высокий уровень.

Качественный анализ сравнительных данных позволяет сделать ряд важных выводов. Наметилась динамика в повышении уровня формирования таких логических операций как: операции обобщения, классификации, абстрагирования.

У большинства младших школьников также преобладает средний уровень развития словесно-логического мышления, однако, можно заметить динамику в повышении численности испытуемых с высоким уровнем, которые стали проявлять большую самостоятельность, гибкость мышления, предлагать нестандартные способы решения проблемной ситуации, аргументировать собственную точку зрения.

Также сравнительные результаты диагностического исследования по методике Э.Ф. Замбацявичене отражены на рисунке 7.

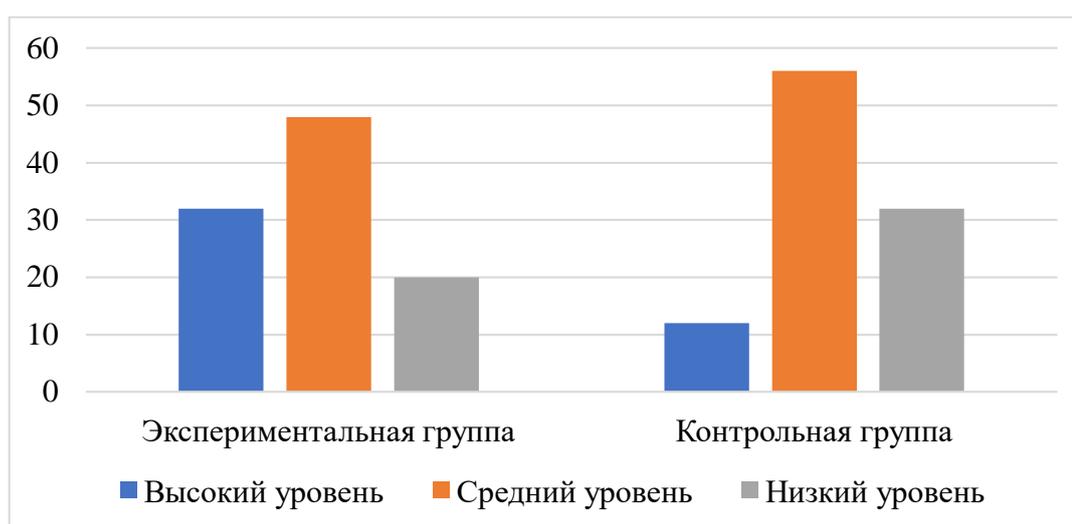


Рисунок 7 – Результаты повторной диагностики испытуемых по методике изучения словесно-логического мышления

Уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем, то есть в классе остались обучающиеся, которым также трудно принимать самостоятельные решения, аргументировать собственную точку зрения, делать логические умозаключения. С данными испытуемыми рекомендуется дальнейшая индивидуальная работа.

Соотношение уровней в контрольной группе также показало, что динамика осталась без изменений.

Заключительный этап контрольного эксперимента включает в себя отображение и анализ сравнительных результатов первичной и повторной

диагностики с использованием метода «Простых аналогий» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго). Информация, полученная от испытуемых, представлена в таблице 10 и на рисунке 8.

Таблица 10 – Результаты повторной диагностики по методике «Простые аналогии»

Уровень	Эксп. группа	Контр. группа	Изменение в эксп. группе
Высокий уровень	24%	24%	+8%
Средний уровень	60%	48%	без изменений
Низкий уровень	16%	28%	-8%

Сравнительные результаты диагностического исследования по методике «Простые аналогии» на этапе констатирующего и контрольного экспериментов показали следующие результаты.

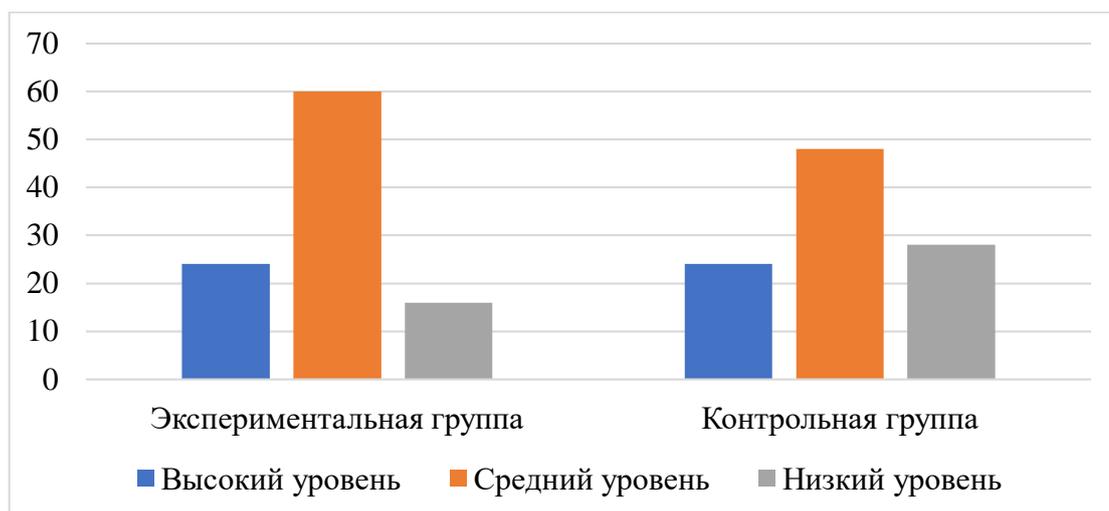


Рисунок 8 – Результаты повторной диагностики испытуемых по методике «Простые аналогии»

Качественный анализ сравнительных данных позволяет сделать ряд важных выводов. Есть небольшие показатели улучшения развития логичности мышления, это свидетельствует о том, что младшие школьники стали лучше выявлять и понимать логические связи между понятиями, быстрее понимать

порядок и алгоритм решения заданий, выбирать главные признаки для установления аналогий.

У некоторых испытуемых наметилась динамика к стильности и устойчивости мышления, к повышению работоспособности, к критичному и оценочному восприятию собственной деятельности и достигнутых результатов выполнения заданий, к повышению гибкости и критичности мышления.

У большинства младших школьников также, как и по данным первичной диагностики, преобладает средний уровень развития логичности мышления. Тем не менее, наблюдается заметная тенденция к увеличению числа испытуемых с высоким уровнем, которые начали проявлять большую самостоятельность в решении поставленных задач и делать логичный и рациональный выбор.

Хотя в настоящее время все меньше учащихся демонстрируют низкий уровень, однако, по-прежнему в классе есть обучающиеся, у которых, в силу неустойчивости мыслительной деятельности и высокой степени утомляемости, отмечается недоступность анализа логической связи. Распределение уровней в контрольной не продемонстрировало динамических изменений.

Таким образом, основываясь на результатах контрольного эксперимента, мы наблюдаем, что во всех методиках наблюдалось увеличение развития компонентов критического мышления на 24% на высоком уровне, снижение на 16% на среднем уровне и снижение на 8% на низком уровне.

Представленные данные свидетельствуют об успешном проведении серии занятий с использованием технологий и стратегий для развития навыков критического мышления на уроках литературного чтения с младшими школьниками.

Результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, подтверждают первоначальную гипотезу исследования: для развития навыков критического мышления у младших школьников на уроках литературного

чтения необходимо выявить конкретные недостаточно развитые аспекты критического мышления, а затем разработать и внедрить индивидуальную программу, включающую методы и технологии развития критического мышления на уроках литературного чтения. Более того, эти учащиеся стали осмысленнее задавать вопросы по тексту и оценивать различные точки зрения в литературных произведениях, которые они изучали. Такой подход не только улучшил понимание материала, но и способствовал созданию более благоприятной обстановки в классе.

Подводя итог данному пункту работы, отметим, что целенаправленная и систематическая работа по формированию и развитию показателей критического мышления доказала свою эффективность для обучающихся начальных классов. Именно поэтому, в условиях общеобразовательной школы необходима и возможна интеграция технологий развития критического мышления во все преподаваемые предметы, в частности, на уроках литературного чтения.

## Заключение

Проблема формирования критического мышления у подрастающего поколения не теряет своей актуальности. Проведенный теоретический анализ показал, что уроки литературного чтения обладают существенным потенциалом в формировании критичности мышления в начальной школе. Эти уроки побуждают детей задавать вопросы, анализировать и размышлять над материалом. Интеграция заданий для развития критического мышления в занятия может значительно развить когнитивные способности учащихся и подготовить их к более сложным мыслительным задачам в будущем.

В психолого-педагогической литературе изучение критического мышления представлено в трудах И.О. Загашева, С.И. Заир-Бек, Л.С. Выготского, Н.А. Якуниной и других. Несмотря на достаточно обширный опыт изучения критического мышления, в настоящее время не сложилось единого его понимания. Различные ученые и педагоги предлагают различные определения и рамки, отражающие сложность и многогранность этого понятия. Это подчеркивает необходимость постоянных исследований и диалога для сближения теоретических позиций и выработки более целостного подхода. На основе проведенного теоретического анализа, можно заключить, что критическое мышление – это вид «аргументированного и целенаправленного мышления, используемого для решения проблем и принятия решений» [18].

Для того, чтобы определить актуальный уровень развития критического мышления у младших школьников, было организовано экспериментальное исследование. Выборку исследования составили 50 испытуемых младшего школьного возраста (8-9 лет). В качестве диагностического инструментария была выбрана четыре методики: методика «Выделение существенных признаков», методика исследования быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта), методика изучения словесно - логического мышления (для

детей начальных классов 2-4), методика «Простые аналогии» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго).

По результатам первичной диагностика испытуемых по выбранным методикам была выявлена группа обучающихся с низким уровнем развития критического мышления, они испытывают затруднения в принятии решений, им сложно оценивать доводы и аргументы, им трудно анализировать собственные решения и делать логические умозаключения. Эти дети часто полагаются на поверхностные рассуждения, им трудно понять сложные вопросы, требующие более глубокого понимания. В результате их академическая успеваемость и практические навыки принятия решений в реальных жизненных ситуациях могут быть существенно снижены.

В этом контексте на формирующем этапе был проведен эксперимент по развитию навыков критического мышления у детей на уроках литературного чтения. Комплекс занятий был разработан в рамках 10 уроков по литературному чтению и включен в уроки на основе учебника «Литературное чтение» для 3-го класса 1 часть. Комплекс занятий был построен с учетом особенностей применения трех этапов: стадия вызова, осмысления и рефлексии. Были организованы различные совместные дискуссии, способствующие более глубокому пониманию текстов. Такой подход был направлен не только на развитие литературных навыков, но и на развитие аналитического мышления и личных интерпретаций у детей.

Чтобы наглядно продемонстрировать динамику изменения уровня развития критического мышления испытуемых, после проведения последующей оценки мы обнаружили, что высокий уровень развития критического мышления улучшился на 24%, в то время как средний уровень снизился на 16%, а в категории низкого уровня также наблюдалось снижение на 8%. Эти результаты свидетельствуют о значительном сдвиге в сторону повышения уровня развития критического мышления среди учащихся. Снижение как среднего, так и низкого уровня говорит о том, что многие

учащиеся, которые ранее были на этих уровнях, продвинулись выше, что отражает эффективность применяемых стратегий.

По результатам написания бакалаврской работы были определены условия развития критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе, была разработана и апробирована серия занятий, включающих приемы развития критического мышления на уроках по литературному чтению, с участием экспериментальной группы и оценки эффективности использования этих методов на уроках литературного чтения.

Была подтверждена гипотеза о том, что у младших школьников недостаточно развиты различные компоненты критического мышления, а также было подтверждено, что развитию критического мышления и его компонентов в младшем школьном возрасте будет способствовать использование технологий развития критического мышления, реализуемых на уроках литературного чтения в начальных классах.

## Список используемой литературы

1. Быкова, А. С. Современные тенденции в трактовке понятия «критическое мышление» / А. С. Быкова, Н. С. Сахарова, И. К. Кириллова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 6-11.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 2003. – 369 с.
3. Гузеева, Н. А. Развитие критического мышления младших школьников / Н. А. Гузеева // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – №2. – С. 32-37.
4. Замбацявичене, Э. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей / Журнал «Дефектология», 1984 №1.
5. Киселева, Н. М. Развитие критического мышления у младших школьников как психолого-педагогический феномен / Н. М. Киселева, И. Н. Разливинских // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – №1 (33). – С. 67-72.
6. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. - М. : Просвещение, 1994. - 372 с.
7. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>
8. Кожурова, А. А. ТРИЗ-педагогика как средства развития критического мышления у младших школьников / А. А. Кожурова, А. Ю. Петухова // МНКО. – 2021. – №3 (88). – С. 78-82.
9. Козлова, Н. А. Развитие критического мышления младших школьников: учебно-методическое пособие для высших и средних специальных учебных заведений / Н. А. Козлова. – Уральский научный центр РАО, 2022 – 124 с.

10. Кутепова, О. В. Опыт и перспективы использования технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» на уроках литературы / О. В. Кутепова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – №3 (11). – С. 123-128.
11. Плаус С. Психология оценки и принятия решений М., 1998.
12. Ратанова, Т. А. Психодиагностические методы изучения личности. Учебное пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта – М: Флинта, 2015.
13. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С. Я. Рубинштейн. – М: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 299-361 с.
14. Сергеева, Б. В. Приемы развития критического мышления младших школьников на уроках русского языка и литературы / Б. В. Сергеева, В. А. Оганесян // Проблемы педагогики – 2017. – №1 (24). – С. 114-116.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: стандарт Российской Федерации: издание официальное: утвержден Приказом Минпросвещения РФ от 11 декабря 2020 года № 712.
16. 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 дисс. ... канд. пед. наук / Е. И. Федотовская. – Москва : РАО. – 2005. - 26 с.
17. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания: врождённые структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. М., 1998.
18. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – 4-е междунар. изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2000. – 503 с.
19. Шамис, В. А. Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения) / В. А. Шамис. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань. – 2005. – 146 с.

20. Якунина, Н. А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия / Н. А. Якунина // Гаудеамус. – 2019. – №4 (42). – С. 21-27.

## Приложение А

### Методика «Выделение существенных признаков»

Методика на выявление уровня логичности мышления, а также умения сохранять направленность и устойчивость способов рассуждения (С.Я. Рубинштейн «Экспериментальные методы патопсихологии»). Слова в задачах подобраны таким образом, что обследуемый должен продемонстрировать свою способность уловить абстрактное значение тех или иных понятий и отказаться от кажущегося очевидным, но неверного решения, при котором вместо существенных выделяются частные, конкретно-ситуационные признаки.

Цель: методика выявляет способность испытуемого отделять существенные признаки предметов или явлений от несущественных, второстепенных. Кроме того, наличие ряда заданий, одинаковых по характеру выполнения, позволяет судить о последовательности рассуждений испытуемого.

Инструкция: испытуемому объясняют, что в каждой строчке есть одно слово, стоящее перед скобкой, и далее — пять слов в скобках; что все слова, находящиеся в скобках, имеют какое-то отношение к стоящему перед скобкой. Затем предлагают выбрать два слова из пяти и подчеркнуть их.

Тестовый материал:

1. Сад (растения, садовник, собака, забор, земля).
2. Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода).
3. Город (автомобиль, здания, толпа, улица, велосипед).
4. Сарай (сеновал, лошадь, крыша, скот, стены).
5. Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево).
6. Деление (класс, делимое, карандаш, делитель, бумага).
7. Кольцо (диаметр, алмаз, проба, окружность, золото).

Обработка результатов и интерпретация:

## Продолжение Приложения А

1. Растения, земля
2. Берег, вода
3. Здания, улица
4. Крыша, стены
5. Углы, сторона
6. Делимое, делитель
7. Диаметр, округлость

На основе ответов испытуемых дается три уровня оценки: высокий уровень – 6-7 (правильных ответов), средний уровень – 3-5, низкий уровень – 1-2 правильных ответа.

## Приложение Б

### Методика «Методика исследования быстроты мышления»

Цель: определить темп выполнения ориентировочных и операциональных компонентов мышления младших школьников.

Описание методики. Учащимся предъявляется бланк со словами, в которых пропущены 6 буквы. Каждый прочерк означает одну пропущенную букву.

Инструкция: в течение 3 минут впишите недостающие буквы. Слова должны быть существительными, нарицательными, в единственном числе.

На основании выполнения данного задания оценивается быстрота мышления и подвижность нервных процессов по 3 уровням: высокий (31 слово и более), средний (от 21 до 30 слов) и низкий (менее 20 слов). Данные уровни свидетельствуют о развитии быстроты мышления и подвижности нервных процессов.

Таблица Б.1 – Образец бланка

Д – ЛО	П – Л – А	З – О – ОК	С – Я – О – ТЬ
К – ША	О – Р – Ч	К – Н – А	К – С – А – НИК
С – ДА	К – Р – ОН	С – Е – ЛО	У – И – Е – Ь
В – ЗА	З – Р – О	К – Ы – А	А – Е – Ь – ИН
Н – ГА	В – С – ОК	Т – А – А	С – А – Ц – Я
М – НА	С – Г – ОБ	К – У – КА	Ч – Р – И – А
Д – ЛЯ	В – Т – А	С – А – КА	К – П – С – А
К – НО	П – Д – АК	С – У – А	Т – У – О – ТЬ
Б – ДА	П – Р – А	С – А – А	С – Е – О – А
Ч – ДО	Б – Л – ОН	П – Е – А	К – Н – О – А

## Приложение В

### **Методика изучения словесно - логического мышления для детей начальных классов 2-4 (Э.Ф. Замбацявичене на основе теста Р. Амтхауэра)**

Цель: методика разработана Э.Ф. Замбацявичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра с целью исследования уровня развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций.

Описание методики: в методику входят задания четырех типов, направленные на выявление умений ребенка осуществлять различные логические операции с вербальным материалом. Каждый субтест включает 10 заданий.

Обработка полученных данных. Прежде всего каждый правильный ответ оценивается определенным баллом, в зависимости от своей изначальной сложности. Ниже мы приводим таблицу, в соответствии с которой оценивается каждый ответ школьника.

Таблица В.1 – Балльная система по субтестам

Задание	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест
1	1,9	2,6	2,0	2,6
2	2,8	2,3	2,4	3,0
3	2,7	2,7	2,2	2,1
4	2,3	2,6	2,6	2,2
5	2,6	2,4	2,4	2,4
6	2,2	2,5	2,1	3,0
7	2,8	2,3	2,5	2,8
8	3,4	2,5	2,2	2,2
9	2,8	3,0	2,2	2,4
10	2,6	2,7	2,2	2,2

## Продолжение Приложения В

Данные по субтестам сравниваются с максимально возможным результатом, который составляет: для 1 и 2 субтеста — 26 баллов; для 3 субтеста — 23 балла; для 4 субтеста — 25 баллов.

Результаты тестирования оцениваются по шкале: 100—75 баллов — высокий уровень развития; 74—50 баллов — средний уровень развития; 49—25 баллов — низкий уровень развития.

### Субтест 1

Продолжи предложение одним из слов, содержащихся в скобках. Для этого подчеркни его.

1. У сапога есть (шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговица)
2. В теплых краях обитает (медведь, олень, волк, верблюд, тюлень)
3. В году (24, 3, 12, 4, 7 месяцев)
4. Месяц зимы (сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март)
5. В России не живет (соловей, аист, синица, страус, скворец)
6. Отец старше своего сына (часто, всегда, иногда, редко, никогда)
7. Время суток (год, месяц, неделя, день, понедельник)
8. Вода всегда (прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная)
9. У дерева всегда есть (листья, цветы, плоды, корень, тень)

### Субтест 2

Одно из пяти слов в ряду не подходит к остальным. Вычеркни его:

1. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка
2. Река, озеро, море, мост, болото
3. Кукла, медвежонок, песок, мяч, лопата
4. Киев, Харьков, Москва, Донецк, Одесса
5. Шиповник, сирень, каштан, жасмин, боярышник
6. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат
7. Иван, Петр, Нестеров, Макар, Андрей
8. Курица, петух, лебедь, гусь, индюк.

## Продолжение Приложения В

9. Число, деление, вычитание, сложение, умножение

10. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный

Субтест 3

Найди среди пяти слов, написанных под чертой, одно, которое так же подходило бы к слову, написанному над чертой, как подходят друг к другу слова соседней пары:

1. Огурец            георгин  
    Овощ            сорняк, роса, садик, цветок, земля
2. Учитель        врач  
    ученик        очки, больные, палата, больной, термометр
3. Огород         сад  
    морковь        забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка
4. Цветок         птица  
    ваза            клюв, чайка, гнездо, яйцо, перья
5. Перчатка      сапог  
    рука            чулки, подошва, кожа, нога, щетка
6. Темный         мокрый  
    светлый        солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный
7. Часы            термометр  
    время         стекло, температура, кровать, больной, врач
8. Машина         лодка  
    мотор         река, моряк, болото, парус, волна
9. Стул            игла  
    деревянный    острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная
10. Стол          пол  
    скатерть       мебель, ковер, пыль, доска, гвозди

Субтест 4

## Продолжение Приложения В

2. Окунь, карась ...
3. Лето, зима ...
4. Огурец, помидор ...
5. Сирень, шиповник ...
6. Шкаф, диван...
7. День, ночь ...
8. Слон, муравей ...
9. Июнь, июль ...
10. Дерево, цветок ...

## Приложение Г

### Методика «Простые аналогии» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)

Методика направлена на выявление характера логических связей и отношений между понятиями.

Стимульный материал методики представляет собой бланк, состоящий из двух колонок текста, на котором слева располагаются пары слов — образцы, но аналогии с которыми следует выделить пару слов в правой половине бланка. Справа вверху указано слово искомой пары, задача — выделить одно из пяти представленных ниже слов.

В различных модификациях встречается от 10—12 до 20—32 заданий.

Инструкция: Вы видите два слова: сверху — «лошадь», снизу — «жеребенок». Какая между ними связь? Жеребенок — детеныш лошади. А справа тоже сверху одно слово — «корова», а снизу — 5 слов на выбор. Из этих слов надо выбрать только одно, которое так же относится к слову «корова», как слово «жеребенок» к слову «лошадь», т.е. чтобы оно обозначало детеныша коровы. Это будет «теленок». Значит, сначала нужно установить, как связаны между собой слова слева, а затем установить такую же связь справа. После того, как инструкция понята, предлагаются задания.

Таблица Г.1 – Тестовый материал к методике «Простые аналогии»:

Образец	Задание
Лошадь	<u>Корова</u>
Жеребенок	Пастбище, рога, молоко, <u>теленок</u> , бык
Яйцо	<u>Картофель</u>
Скорлупа	Курица, огород, капуста, суп, <u>шелуха</u>

Таблица Г.2 – Задания

Образец	Задание
Ложка	Вилка

## Продолжение Приложения Г

### Продолжение таблицы Г.2

Образец	Задание
Каша	Масло, нож, тарелка, мясо, посуда
Коньки	Лодка
Зима	Каток, весло, лето, река, папа
Ухо	Зубы
Слышать	Видеть, лечить, рот, щетка, жевать
Собака	Щука
Шерсть	Овца, ловкость, рыба, удочки, чешуя
Пробка	Камень
Плывать	Пловец, тонуть, гранит, возить, каменщик
Чай	Суп
Сахар	Вода, тарелка, крупа, соль, ложка
Дерево	Рука
Сук	Топор, перчатка, нога, работа, палец
Дождь	Мороз
Зонтик	Палка, холод, сани, зима, шуба
Школа	Больница
Обучение	Доктор, ученик, учреждение, лечение, больной
Песня	Картина
Глухой	Хромой, слепой, художник, рисунок, больной
Нож	Стол
Сталь	Вилка, дерево, стул, пища, скатерть
Рыба	Муха
Сеть	Решето, комар, комната, жужжать, паутина
Птица	Человек
Гнездо	Люди, птенец, рабочий, зверь, дом
Хлеб	Дом
Пекарь	Вагон, город, жилище, строитель, дверь
Пальто	Ботинок
Пуговица	Портной, магазин, нога, шнурок, шляпа
Коса	Бритва
Трава	Сено, волосы, острая, сталь, инструменты
Нога	Рука
Сапог	Галоши, кулак, перчатка, палец, кисть
Вода	Пища
Жажда	Пить, голод, хлеб, рог, еда
Электричество	Пар
Проволока	Лампочка, ток, вода, трубы, кипение
Паровоз	Конь
Вагоны	Поезд, лошадь, овес, телега, конюшня
Алмаз	Железо
Редкий	Драгоценный, железный, твердый, сталь, обычный
Бежать	Кричать
Стоять	Молчать, ползать, шуметь, звать, плакать

## Продолжение Приложения Г

### Продолжение таблицы Г.2

Образец	Задание
Растение	Птица
Семя	Зерно, клюв, соловей, пение, яйцо
Театр	Библиотека
Зритель	Актер, книги, читатель, библиотекарь, любитель
Утро	Зима
Ночь	Мороз, день, январь, осень, сани
Железо	Дерево
Кузнец	Пень, пила, столяр, кора, листья
Нога	Глаза
Костыль	Галка, очки, слезы, зрение, нос
Волк	Птица
Пасть	Воздух, клюв, соловей, яйцо, пение

Обработка результатов: ответы сравниваются с ключом: теленок, шелуха, мясо, лето, жевать, чешуя, тонуть, соль, палец, шуба, лечение, слепой, дерево, паутина, дом, строитель, шнурок, волосы, перчатка, голод, трубы, телега, обычный, молчать, клюв, яйцо, читатель, осень, столяр, очки.

Обработка результатов заключается в подсчете количества правильных и ошибочных находений аналогий между понятиями. Анализируется характер установленных связей между понятиями: конкретные, логические, категориальные связи. Фиксируется последовательность и устойчивость выбора существенных признаков для установления аналогий.

Но типу связей можно судить об уровне развития мышления — преобладании наглядных или логических форм.