

## МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им.В.П.Астафьева)

### Факультет начальных классов

Кафедра Русского языка и методики его преподавания

Специальность 050708.65 Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью 050301.65 Русский язык и литература

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания

\_\_\_\_\_ Г.С. Спиридонова  
(подпись) (И.О.Фамилия)

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2015г.

Выпускная квалификационная работа

### РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Выполнил студент группы \_\_\_\_\_ 52

Т.В. Бабушина \_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Форма обучения \_\_\_\_\_ очная

Научный руководитель:

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания

Е.Н. Барбашова \_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Рецензент:

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и  
педагогике начального образования

И. В. Дуда \_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Дата защиты \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск  
2015

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические обоснования формирования критического мышления у детей младшего школьного возраста .....	6
1.1. Особенности критического мышления в младшем школьном возрасте ...	6
1.2. Приемы формирования и развития критического мышления.....	13
1.3. Технология развития критического мышления у учеников начальной школы на уроках литературного чтения.....	17
Выводы по главе 1.....	39
Глава 2. Экспериментальное исследование развития критического мышления у детей младшего школьного возраста.....	41
2.1. Исследование уровня развития критического мышления у детей младшего школьного возраста .....	41
2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента.....	51
2.3. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение.....	63
Выводы по главе 2.....	71
Заключение.....	73
Список литературы.....	76
Приложения.....	81

## Введение

Развитие умений «ориентироваться» в современном информационном поле, оценивать уровень достоверности получаемой информации и вырабатывать свои собственные независимые суждения становится важной задачей в современном мире. Для того, чтобы быть востребованным, успешным, необходимо иметь установку на непрерывное самообразование и самосовершенствование. Поэтому важно воспитать ребёнка личностью, обладающей навыками самообучения и критического мышления, работы с информацией и совместной работы, навыком решения проблемных ситуаций.

Процесс школьного обучения может быть более эффективным, если выяснить, как сформировано мышление школьников. Это позволит во-первых, сделать работу более продуктивной, получить представления о мыслительных возможностях того или иного ребенка, о том, как он управляет своим вниманием; во-вторых, учитель может скорректировать индивидуальную работу, что в свою очередь позволит обеспечить эффективное усвоение знаний и адаптацию к социальному окружению. Изучение путей развития критического мышления ребенка представляет собой практический интерес для педагогов. У детей возникает стремление к познанию, им становится легче проходить более сложные произведения, анализировать их; в контексте определять характеры героев, давать оценку поступкам. Данный процесс, как мы видим, вслед за специалистами в области преподавания и обучения русскому языку и литературному чтению, может быть реализован посредством целенаправленной работы на уроках литературного чтения.

Развитие способности критически мыслить подчеркивают сегодняшние стандарты, направленные на освоение универсальных учебных действий (УУД), что говорит об актуальности выбранной темы.

Современные исследователи в области методов развития критического мышления: Д.Халперн, К.Мереди, Д.Стил, Ч.Темпл, С.Уолтер, М.В.Кларин,

С.И.Заир-Бек, И.О.Загашев, И.В.Муштавинская и др. под критическим мышлением понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры.

Таким образом, критичность состоит в умении обдуманно действовать, самостоятельно проверять и исправлять допущенные ошибки в соответствии с объективными условиями реальности, что является актуальным качеством для применения в современной жизни, а в особенности, в образовательном пространстве младшего школьника.

**Цель исследования:** проверить эффективность использованных методик на уроках литературного чтения в процессе развития критического мышления младших школьников.

**Объект исследования:** процесс развития критического мышления у учеников начальной школы.

**Предмет исследования:** развитие умений младших школьников анализировать текст в процессе обучения литературному чтению.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по теме исследования.
2. Изучить особенности развития критического мышления учащихся младших классов.
3. Разработать программу развития критического мышления учащихся младших классов на уроках литературного чтения.
4. Провести количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что: технология развития критического мышления через чтение и письмо (американских ученых Ч.Темпла, К.Мередита, Д.Стила) у младших школьников будет эффективна, если будет организована работа со школьниками, при помощи специальных занятий на уроках литературного чтения, дающая развивающий эффект.

В ходе исследования были использованы следующие **методы**: анализ литературы по теме исследования, эксперимент, метод количественного и качественного анализа.

**Экспериментальная база исследования:** МБОУ СОШ №55 г. Красноярска, 3 «А» и 3 «Б» классы.

## **Глава 1. Теоретические обоснования формирования критического мышления у детей младшего школьного возраста**

### **1.1. Особенности критического мышления в младшем школьном возрасте**

Младший школьный возраст определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. При поступлении в школу, ребенок выступает в новой позиции относительно его роли в незнакомом коллективе. В системе таких отношений от него требуют исполнения определенных функций в жизни школы и класса, в первую очередь, связанных с учебной деятельностью. «Близкие, взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно – вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте», - считает В. Мухина.

К концу дошкольного возраста ребенок представляет собой в известном смысле личность. Он отдает себе отчет в том, какое место занимает среди людей (он, дошкольник) и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем (он пойдет учиться в школу). Одним словом, он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. [43, с. 236]

В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Ребенок в начальной школе усваивает специальные психофизические и психические действия, которые должны обслуживать письмо, арифметические действия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. На основе учебной деятельности при благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития ребенка возникают предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению.

В то же время учебная деятельность требует от ребенка особой рефлексии, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контроль над вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гиперактивность, гипертония, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают угнетенные состояния и т.д. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспособливает себя к стандартным условиям.

Ведущей деятельностью становится учебная. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка.

Отличие мышления от других психологических процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственно данного, расширяет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны.

Многие авторы признают, что для умственного развития существенное значение имеет овладение системой знаний и мыслительными операциями (А. Н. Леонтьев, В.С.Шардаков, Н.И. Гребцова и др.), интеллектуальными умениями (П.Я. Гальперин, Н. А. Менчинская, А.Е. Вохмянина и др.), приемами умственной деятельности (А.З.Зак, Л.М. Фридман и др.). Однако вопрос о влиянии приемов мышления на умственное развитие учащихся (особенно младшего школьного возраста) остается не до конца решенным.

Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами, особенно речеслуховыми и речедвигательными. Практическая деятельность – основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

Мышление младшего школьника – это обобщенное, осуществляемое посредством слова и опосредованное имеющимися знаниями отражение действительности, тесно связанное с чувственным познанием мира.

По мнению А.Н.Леонтьева возраст определяется через ведущую деятельность и место человека в системе общественных отношений.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с людьми. Ж. Пиаже установил, что мышление ребенка в 6-7 лет характеризуется «центрацией», что означает восприятие мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенку трудно представить, что его точка зрения о мире не совпадает с тем, как видят этот мир другие люди.

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребёнка уже есть завоёванная общественная позиция, и ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим».

Из работ О.Ю. Ермолаева следует что, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает изменения. Суть их состоит в том, что память

ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой. В процессе взросления развиваются осознанные действия, направленные на лучшее запоминание и воспроизведение материала, удержанного в памяти.

В своих исследованиях Ж. Пиаже указывает, что мышление ребенка в начале обучения отличается особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств, предметов, как длина, объем, вес и другие, а узнает все характеристики и определенные понятия при помощи своего наставника [48, с. 148].

По мнению Венгер А.Л., Цукерман Г.А., любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относятся механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь — выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в некоторых

определенных ситуациях. С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные.

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи. Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству.

Младший школьный возраст – особый период в жизни ребенка. В это время происходит изменение в социальной ситуации развития, он становится учеником. Это влияет на преобразование и изменение психических функций. С того момента, как ребенок поступил в школу, у него начинает формироваться словесно - логическое мышление. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние признаки предметов, а понятия, отражающие наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Словесно-логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. Словесно-логическое мышление позволяет ученику решать задачи и делать выводы, ориентируясь не на

наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения дети овладевают приёмами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. На этом этапе развития необходимо формировать начальные представления о критическом мышлении, как новой форме представления информации и окружающих явлений.

У детей выделяют три уровня критичности[5, с. 122]:

- первый уровень «зарождающейся» критичности: ребенок замечает, что в изображении объекта познания допущены ошибки, несовместимости, но он еще не в состоянии осмыслить и объяснить их;
- второй уровень «констатирующей» критичности: дети находят допущенные в объекте познания несоответствия, ошибки, но не стремятся раскрыть источник их возникновения;
- третий уровень «корректирующей» критичности: дети не только отражают части, детали объекта познания во взаимосвязи взаимозависимости и обнаруживают допущенные в них ошибки, несуразности, но раскрывают причины их возникновения, а также указывают пути и средства их устранения.

Формирование критического мышления учащихся младшего школьного возраста требует применения методов анализа, оценки фактов, сопоставления, раскрытие причинно - следственной связи, обобщение, объяснение причин и ошибок, доказательство и опровержение. Мыслительные операции сравнения и сопоставления являются доминирующими в процессе критического мышления. В связи с этим важно выявить уровень развития критического мышления у детей и оказать им необходимую помощь.

Таким образом, формирование критического мышления в полноценную и применимую структуру в младшем школьном возрасте не представляется возможным, но заложить основы его форм, возможно и необходимо.

## 1.2. Приемы формирования и развития критического мышления

Формирование критического мышления у учащихся младшего школьного возраста – это процесс, для которого требуются знания о психическом состоянии, и умение работать с учащимися младшего школьного возраста.

Мышление имеет множество определений в рамках тех наук, которые изучают данное явление. Для понимания возможности формирования критического мышления у младших школьников мы обратились к концепции Дж.Дьюи, Ж.Пиаже, Л.С. Выгодского[26, с. 256].

В педагогике мышления есть три подхода:

1. Мышление ребенка развивается само по себе, в то время пока он учиться в школе. Это модель «через тернии к звездам», в которой учитель ведет ученика к знаниям.
2. Мышление нужно развивать специально, для этого необходимо ввести дополнительный предмет в школьной программе, на котором дети будут совершенствовать свой ум, решая головоломки и логические задачи.
3. Необходимо развивать мышление непосредственно в среде ученика: дома и в школе.

Согласно теории развития мышления, созданной Л.С. Выгодским, умственные способности развиваются лишь в культурном контексте. Если приспособить методы мышления второго подхода, к определенному учебному плану, то это будет интегрированная среда, где мышление будет развиваться вместе с необходимыми для ребенка знаниями на данном этапе.

Для понимания возможности развития критического мышления мы обратились к исследованиям американских ученых. По мнению Ч.Темпла, К.Мередита и Д.Стила развитие критического мышления необходимо через чтение и письмо.

В своем исследовании мы будем основываться на двух вариантах формирования критического мышления. Формирование критического мышления с помощью метода «мозговой штурм» и «технологии развития критического мышления».

Метод мозгового штурма был разработан американским журналистом А. Осборном в середине XX века. Мозговой штурм – это один из эффективных и популярных методов решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, в котором участникам предлагают высказать наибольшее количество вариантов решения проблемы. Варианты решений ограничены только фантазией человека[51, с. 142].

Основой метода является «без оценка» высказанных идей, так как дети часто не высказывают свои интересные, неординарные идеи в слух, потому что опасаются скептического или враждебного отношения к ним.

Цель метода «мозговой штурм» – исключение оценочного компонента на начальной стадии создания идеи.

Правильно организованный мозговой штурм состоит из трех этапов.

Этапы метода «мозговой штурм» (Рис. 1):



*Рис.1*

Каждый этап имеет свою определенную задачу. На этапе постановки проблемы задачей является определение проблемы, отбор участников,

распределение ролей участников в зависимости от поставленной проблемы. На этапе генерации идей задачей является соблюдение правил данного этапа:

1. большее количество идей;
2. запрет на критику высказываемых идей;
3. нестандартные и своеобразные идеи приветствуются;
4. интегрирование и улучшение идей.

На этапе группировки, отбора и оценки идей, задачей является выделение ценных и качественных идей и подведение итогов мозгового штурма.

Успех «мозгового штурма» среди учащихся младшего школьного возраста будет зависеть от учителя, так как ему присвоена роль ведущего. Он должен направлять учеников, помогать находить им самостоятельный выход из затруднительных ситуаций.

Формирование критического мышления осуществляется с помощью «технологии развития критического мышления», она была разработана авторами - Ч.Темпл, К.Мереди и Д.Стил. Технология представляет собой целостную систему, которая формирует навык работы с информацией в процессе чтения и письма.

Целью технологии является формирование мыслительных навыков учащихся, умения принимать обдуманное решение, качественно работать с информацией, анализировать разные жизненные ситуации.

Образовательная составляющая технологии развития критического мышления является совокупность стратегий и приемов, направленных на то, чтобы пробудить исследовательскую активность и творческий интерес ученика, предоставить условия для осмысления содержания и помощь в самостоятельном обобщении приобретенных знаний.

Задачами технологии являются[31, с. 98]:

1. формирование мышления нового стиля, для которого характерны открытость, осознанность, гибкость, альтернатива принимаемых решений.

2. развитие качеств личности, таких как критическое мышление, рефлексивность, креативность, самостоятельность, ответственность за результат своей деятельности.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» состоит из трех стадий: вызова, реализации смысла, рефлексии[31, с. 101].

У каждой из стадий есть свои задачи. Задачи стадии вызова:

1. Актуализировать имеющиеся знания и связи с изучаемым материалом.
2. Пробудить познавательный интерес к изучаемому материалу.
3. Помочь учащимся определить линию изучения темы.

Задачи стадии реализации смысла:

1. Помощь в активном восприятии изучаемого материала.
2. Соотношение новых и «старых» знаний.

Задачи стадии рефлексии:

1. Помощь учащимся в самостоятельном обобщении изученного материала.
2. Помощь в самостоятельном определении направления дальнейшего изучения материала.

Для определенной задачи технологии развития критического мышления, соответствуют свои функции. (Рис.2). На стадии «Вызова», мотивационная функция - это побуждение учащихся к работе с новой информацией, стимулирование интереса к ней, информационная – это вызов имеющихся знаний по данной теме, а коммуникационная – это обмен мнениями, умение выслушать точку зрения другого человека. На стадии «Реализации смысла», информационная – это получение новой информации по теме, систематизационная – классификация полученной информации, мотивационная – поддержание и сохранение интереса к изучаемой теме. На стадии «Рефлексии», коммуникационная функция – это обмен информацией о новой теме, высказывание своей точки зрения о теме, информационная – приобретение новых знаний, обобщение изученного материала, мотивационная – побуждение к дальнейшему изучению данной темы,

расширение информационного поля, функция оценки – это соотношение собственных знаний до и после изучения новой темы.



*Рис.2*

Отметим, что технология развития критического мышления способствует самостоятельному определению изучения темы и самостоятельному решению проблемы, то есть учащие начинают мыслить «по-настоящему»[30, с. 182].

Технология развития критического мышления имеет универсальную структуру, которую можно использовать как при чтении и письме, так и в других формах деятельности учащихся.

### **1.3. Технология развития критического мышления у учеников начальной школы на уроках литературного чтения**

Чтение – это неотъемлемый элемент культуры общества, средство воспитания, образования и развития личности учащегося. Оно несет в себе огромный развивающий потенциал, влияя на формирование эмоционально-ценностных отношений, обогащение личного опыта, интеллекта ребенка.

Полноценное чтение – сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких задач, как понимание (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, интерпретация, комментирование текста, поэтому возникает необходимость в обучении наиболее развитому виду чтения – рефлексивному, - считает Крылова С.А. Технология развития критического мышления направлена на развитие навыков работы с информацией (текстом), соответственно, неразрывно связана с чтением. Следовательно, развитие критического мышления возможно на уроке при работе с текстом, то есть на уроках литературного чтения.

Требования к результатам изучения этого предмета включают формирование всех видов универсальных учебных действий: личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных – с приоритетом развития ценностно-смысловой сферы и коммуникации.

Учебный предмет «Литературное чтение» обеспечивает формирование следующих универсальных учебных действий [37, с. 145]:

- смыслообразования через прослеживание «судьбы героя» и ориентацию учащегося в системе личностных смыслов[31, с. 123];
- самоопределения и самопознания на основе сравнения «Я» с героями литературных произведений посредством эмоционально-действенной идентификации;
- основ гражданской идентичности путём знакомства с героическим историческим прошлым России и переживания гордости и эмоциональной сопричастности подвигам и достижениям её граждан;
- эстетических ценностей и на их основе эстетических качеств;
- действия нравственно-этического оценивания через выявление морального содержания и нравственного значения действий персонажей;

- эмоционально-личностной децентрации на основе отождествления себя с героями произведения, соотнесения и сопоставления их позиций, взглядов и мнений;
- умения понимать контекстную речь на основе воссоздания картины событий и поступков персонажей;
- умения произвольно и выразительно строить контекстную речь с учётом целей коммуникации, особенностей слушателя;
- умения устанавливать логическую причинно-следственную связь событий и действий героев произведения;
- умения строить план с выделением существенной и дополнительной информации.

Развитие данных универсальных учебных действий возможно при использовании на уроках литературного чтения технологии развития критического мышления через чтение и письмо.

Данная технология появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К.Мередит, Д.Стил. Она развивалась при поддержке Консорциума демократической педагогики и Международной читательской ассоциации. Проект, предложенный российским педагогам американскими коллегами, первоначально назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления» (РКМЧП), он подробно знакомил участников семинара с приемами технологии, давал общие представления о теоретических основах технологии [35, с. 47].

Цель технологии РКМЧП – развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений) [35, с. 46].

Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных тем,

решении отдельных вопросов, так и для решения задач образования в целом: развитие способности к самореализации и дальнейшему самообразованию.

Органичное включение работы по технологии критического мышления в систему школьного образования дает возможность роста, ведь такая работа обращена, прежде всего, к учащемуся, к его личности, его индивидуальности.

Данная технология решает вопрос развития коммуникативной культуры. В процессе работы учащийся понимает ценность своей работы, чувствует свое единение с другими и значимость своей работы. Во время общения идет постоянный процесс самооценки, осознается необходимость правильной аргументации своего мнения, повышается мотивация к обучению [27, с. 87].

Достоинство технологии развития критического мышления через чтение и письмо по отношению к другим педагогическим подходам и технологиям в ее открытости. Авторы технологии при ее создании опирались на современные методические приемы, разработки, используемые другими технологиями и подходами – дискуссионные, игровые технологии, модели рефлексивного письма. Технология помогает ученику овладеть способами работы с информацией, умением задавать вопросы, ставить и решать проблемы, работать в группе. Данная технология включает в себя предметные, метапредметные и личностные результаты [24, с. 186].

Технология РКМЧП с успехом применяется на любой ступени обучения вплоть до высшей школы, ведь задача развития критического мышления не ограничивается каким-то небольшим временем. Для каждой учебной дисциплины (русского и иностранных языков, естественных наук и математики) может быть использован свой набор методов и приёмов, и нет ни одной учебной темы ни по одному учебному предмету, в которых невозможно было бы использовать технологию. Учителя с успехом применяют технологию при обучении творческим предметам: музыке и изобразительному искусству, так как она даёт детям большую внутреннюю свободу [34, с. 97].

Базовая модель урока в технологии развития критического мышления может быть реализована с помощью различных стратегий. Стратегия в педагогике – это последовательность шагов, повышающая вероятность достижения запланированного результата. Любая стратегия представляет собой совокупность приемов, реализующих все три стадии урока: Вызов – Содержание – Рефлексия [25, с. 123]. Каждая из них имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний. В технология развития критического мышления применяются следующие методы и приемы: кластер, синквейн, инсерт (чтение с пометками), зигзаг, верные и неверные утверждения, фишбоун (рыбья кость), понятийное колесо, таблица толстых и тонких вопросов, «Шесть шляп мышления» и другие. Рассмотрим более подробно каждую из стадий.

Первая стадия (фаза) – вызов. Задача первой фазы урока – не только активизировать, заинтересовать детей, мотивировать их на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания, создать ассоциации по изучаемому вопросу. Результатом этого этапа становится либо формулирование учениками собственных вопросов, на которые им непременно хочется найти ответы, либо, в зависимости от выбранных учителем приемов, предположения учащихся, которые нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении.

Также стадия вызова предназначена для того, чтобы настроить учащихся на достижение целей урока или его отдельного этапа. Им предлагается вернуться к уже накопленным знаниям по предложенной теме, дается возможность проанализировать свои мнения или чувства относительно какого-то вопроса (явления), связанного с целями обучения.

На этой стадии «учитель формулирует задание, записывает на доске вопросы, оставляет место для последующей записи собранной информации. В обсуждении в парах учитель участвует как слушатель.

Приемы стадии вызова:

«Кластер». Информация, касающаяся какого – либо понятия, явления, события, описанного в тексте, систематизируется в виде кластеров (гроздьев). В центре находится ключевое понятие. Последующие ассоциации обучающиеся логически связывают с ключевым понятием. В результате получается подобие опорного конспекта по изучаемой теме.

«Загадка». Тема урока зашифрована в виде загадки или загадки-описания.

Прием «мозговой штурм» - основная цель «учебного мозгового штурма» – развитие творческого типа мышления. Следовательно, выбор темы для его проведения прямо зависит от числа возможных вариантов решения той или иной проблемы. «Учебный мозговой штурм» обычно проводится в группах численностью 5-7 человек. Первый этап – это создание банка идей, возможных решений проблемы. Принимаются и фиксируются на доске или плакате любые предложения. Критика и комментирование не допускаются. Регламент – до 15 минут. Второй этап – коллективное обсуждение идей и предложений. На этом этапе главное – найти рациональное в любом из предложений, попытаться совместить их в целое. Третий этап – выбор наиболее перспективных решений с точки зрения имеющихся на данный момент ресурсов. Этот этап может быть даже отсрочен во времени и проведен на следующем уроке.

«Отсроченная догадка». Дети высказывают предположения по заявленной теме урока. Но все же вопрос остаётся открытым почти до конца урока. В конце урока дети должны самостоятельно дать на него ответ.

«Тонкие» и «толстые» вопросы - таблица «тонких» и «толстых» вопросов может быть использована на любой из трех стадий урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. Учащимся предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Далее учитель записывает на доске ряд вопросов и

просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения. По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого односложного ответа. В правой колонке записываются вопросы, требующие подробного, развернутого ответа; либо вопросы, на которые они сами пока не могут ответить, но хотели бы найти на них ответы. После того как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочитать или прослушать текст, найти подтверждения своим предположениям и ответы на «тонкие» и «толстые» вопросы. На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии – для демонстрации понимания пройденного. На стадии рефлексии дается задание составить еще 3-4 «тонких» и «толстых» вопроса, занести их в таблицу, поработать с вопросами в парах, выбрав наиболее интересные, которые можно задать всему классу.

«Театрализация». Заранее подготовленные учащиеся показывают инсценировку, связанную напрямую с темой урока.

«Да – нет». «Верно-неверно» Учитель зачитывает утверждения, связанные с темой урока, учащиеся записывают ответы в виде: «да» или «нет».

«Интеллектуальная разминка (опрос) или тест». Очень похож на предыдущий приём. Дети должны дать очень краткий ответ.

«Проблемный вопрос». Урок начинается с вопроса, записанного на доске. Ответ на него учащиеся получают в ходе урока.

Вторая стадия (фаза) осмысление. На фазе осмысления идет непосредственная работа с информацией. Поэтому основной этап урока предполагает чтение информационных и художественных текстов, структурирование информации, ее анализ и оценку. Ученики активно конструируют новую информацию и сами отслеживают этот процесс, устанавливая связи между приращенным или ранее усвоенным материалом.

Методы и приемы технологии развития критического мышления позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение и слушание осмысленным.

Каждый ученик определил для себя цели знакомства с новой информацией, поэтому учитель на этапе восприятия нового может устраниваться. Задача преподавателя – организовать процесс, а это означает не только подобрать прием, с помощью которого можно было бы направлять восприятие новой информации, но и умело согласовать стадию вызова с информацией, полученной учениками. Учитель, планируя урок, должен помнить, что на первой стадии мы делаем не вызов вообще, а вызов именно той информации, которая заключена в тексте. Структура текста должна отвечать той структуре, которая была задана на стадии вызова во время парной работы. Это, с одной стороны, облегчает работу учащихся, а с другой стороны – «сужает» тему, не давая выйти за конкретные рамки, что способствует большей внимательности во время знакомства с информацией.

Кроме того, обязательное условие для такой работы – наличие в тексте как знакомой, так и новой информации. Конечно, для кого-то новой информации будет много, а кто-то будет ощущать ее дефицит. Это неудивительно: ведь «стартовый капитал» знаний у всех разный; в тексте должна содержаться правильная информация, если мы хотим вывести учащихся не на спор, а на усвоение нового.

Планируя урок, необходимо тщательно отнестись к отбору материала, учитывая, что каждый класс, как и каждый ученик в нем, требует к себе особого подхода.

Приемы стадии осмысления:

«Работа с вопросником» - применяю при введении нового материала на этапе самостоятельной работы с учебником. Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. После

самостоятельного поиска обязательно проводится фронтальная проверка точности и правильности, найденных ответов, отсеивание лишнего.

«Инсерт» или «Чтение с пометами» (авторы Воган и Эстес). Важным этапом работы станет маркировка текста. Во время чтения текста необходимо попросить учащихся делать на полях пометки.

"V"-уже знал;

"+"-новое;

"-"-думал иначе;

"?" - не понял, есть вопросы.

«Круги по воде». Опорное слово - это изучаемое понятие, явление. Оно записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания) к изучаемой теме. По сути, это небольшое исследование, которое может начаться в классе и иметь продолжение дома.

Чтение (просмотр, прослушивание) с остановками - этот прием эффективен при работе над чтением текста проблемного содержания. Прием «Чтение с остановками» помогает прорабатывать материал детально. Кроме того, учащиеся имеют возможность пофантазировать, оценить факт или событие критически, высказать свое мнение. Здесь происходит обучение как критическому мышлению, так сказать рефлексивному, на стадии осмысления материала, так и творческому, на стадии прогнозирования событий.

Метод «Думательных шляп». Класс разбивается на шесть групп, каждая получает шляпу определённого цвета.

Белая шляпа: статистическая (сколько?). Это цвет информации. Нас интересуют только факты. Мы задаемся вопросами о том, что мы уже знаем, каких данных недостаточно, какая еще информация нам необходима и как нам ее получить.

Красная шляпа: эмоциональная (что понравилось?). Учащиеся могут выражать свои чувства и интуитивные догадки относительно

рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это так. Что я чувствую по поводу данной проблемы?

Черная шляпа: негативная (что не понравилось?). Эта шляпа помогает критически оценить выдвигаемые предложения, понять, насколько они реалистичны, безопасны и осуществимы. Основной смысл - сработает ли это? Насколько это безопасно? Осуществима ли эта идея?

Желтая шляпа: позитивная (что хорошо?). Желтая шляпа требует от нас переключить свое внимание на поиск достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи. Зачем это делать? Каковы будут результаты? Стоит ли это делать?

Зеленая шляпа: творческая. Находясь под зеленой шляпой, дети придумывают к тексту загадки, задачи, ребусы, составляют кластер, синквейн.

Синяя шляпа: аналитическая (по какой причине?). В этой шляпе группа осуществляет рефлексию по поводу всего мыслительного процесса. Подводит итог проделанной работе, намечает следующие шаги.

«Кластеры» – данный прием предполагает выделение смысловых единиц текста и их графическое оформление в виде грозди. В центре кластера обозначается тема, вокруг нее – крупные смысловые единицы темы. Может применяться как на фазе вызова, так и на фазе рефлексии.

«Логическая цепочка». После текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности. Данная стратегия помогает при пересказе текстов.

Прием «Уголки» - можно использовать на уроках литературного чтения при составлении характеристики одного из героев какого-либо произведения. Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства, используя текст и свой жизненный опыт, положительных качеств героя, другая - об отрицательных, подкрепляя свой ответ выдержками из текста. Данный прием используется после чтения всего

произведения. В конце урока делается совместный вывод. Такой прием учит детей диалогу, культуре общения.

К приему «Знаю, узнал, хочу узнать» обращаюсь как на стадии объяснения нового материала, так и на стадии закрепления. Например, при изучении творчества А.С. Пушкина дети самостоятельно составляют таблицу, что знали о Пушкине и его произведениях, что узнали нового какие его стихи и что хотели бы узнать. Работа с этим приемом чаще всего выходит за рамки одного урока. Графа «Хочу узнать» дает повод к поиску новой информации, работе с дополнительной литературой.

Прием «Чтение – суммирование в парах» можно использовать как для объяснения нового материала, так и для закрепления изученного. Лучше этот прием применять в 3-4 классах. Детям в классе предлагается несколько разных текстов по теме (или один и тот же текст нескольким парам учеников). Например, при изучении главы «Крутим барабан времени» (литературное чтение 4 класс) класс делится на две группы и каждой даются разные произведения из этой главы: рассказы Л. Андреева «Петька на даче» и А. Чехова «Ванька», которые рассказывают о жизни их сверстников конца 19 начало 20 веков. Каждая группа изучает свой текст, на большом листе фиксирует его краткое содержание (выдержками из текста), затем перед всем классом воспроизводит содержание текста с опорой на свои пометки. Остальные могут задавать уточняющие вопросы. После прослушивания обоих текстов делается коллективный вывод о главной мысли этих рассказов, о том, что мы узнали об истории России, чем дополнило представление детей каждое из произведений.

Третья стадия (фаза) рефлексия – обсуждение изученного таким образом, чтобы ученик смог оценить и продемонстрировать, как изменилось его знание от стадии вызова к стадии рефлексии. На заключительной фазе урока, информация анализируется, интерпретируется и творчески перерабатывается. Учащимся предлагается проанализировать только что пройденный ими процесс усвоения нового содержания и само его

содержание. Данная стадия предоставляет возможность оценить себя и товарищей в плане приращенного знания; проанализировать процесс, методы и приемы, которым пользовались при обучении; определить области, где требуется дополнительная работа. Стадия рефлексии дает реальную возможность и стимул вернуться к стадии реализации смысла, если ученик сам определил необходимость дальнейшей работы с текстом. Кроме того, рефлексия зачастую представляет собой новый вызов, если возникают дополнительные вопросы и требуется дополнительная учебная деятельность. Важно, чтобы на этой стадии произошло переосмысление предыдущих знаний, в том числе и проверка их на правильность. Кроме того, очень важно, чтобы рефлексия не была перегружена приемами, но были выбраны важнейшие из тех, которые могут помочь достичь определенной цели.

Приемы стадии рефлексии:

К приему «Создание викторины» обращаюсь после изучения темы или нескольких тем. Дети самостоятельно, пользуясь учебными текстами, готовят вопросы для викторины, потом объединяются в группы, и проводятся соревнования. Иногда каждая группа выбирает лучшего – «знатока», а потом весь класс задаёт «знатокам» вопросы.

«Синквейн» в переводе с французского - стихотворение из пяти строк, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях. В данном случае речь идёт о работе, состоящей из пяти этапов. Вот некоторые возможности использования данной стратегии на уроке чтения.

Таблица 1

Правило составления синквейна

1. Имя существительное, выраженное одним словом.	1. Сказка.
2. Описание темы именами прилагательными.	2. Волшебная, бытовая.
3. Описание действия.	3. Читать, пересказывать, учить.

4. Фраза, выражающая отношение автора к теме.	4. Сказка – ложь, да в ней намёк.
5. Слово – синоним.	5. Фантазия, выдумка.

Прием «Написание творческих работ» хорошо зарекомендовал себя на этапе закрепления изученной темы. Например, детям предлагается написать продолжение понравившегося произведения из раздела или самому написать сказку или стихотворение. Эта работа выполняется детьми, в зависимости от их уровня развития, все с удовольствием делают эту работу.

Таблица 2

Распределение приёмов развития критического мышления по стадиям [37, с. 175]

<b>I.Стадия «Вызова»</b>	
Прием «Кластер»	<p>Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.</li> <li>2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы.</li> <li>3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи. В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле</li> </ol>

	данной теме.
«Корзина идей»	В символическую «корзину» дети «кладут» все имеющиеся у них знания по изучаемой теме.
«Загадка»	Тема урока зашифрована в виде загадки или загадки-описания
«Мозговой штурм»	Ученики могут высказывать любое мнение, которое поможет найти выход из затруднительной ситуации. Все выдвинутые предложения фиксируются без какой бы то ни было оценки, а далее сортируются по степени выполнимости и ожидаемой эффективности. «Непригодные» отбрасываются, перспективные берутся на вооружение.
«Отсроченная догадка»	Дети высказывают предположения по заявленной теме урока. Но все же вопрос остаётся открытым почти до конца урока. В конце урока на него дети должны самостоятельно дать ответ.
«Таблица «толстых» и «тонких» вопросов»	В левой части – простые («тонкие») вопросы, в правой – вопросы, требующие более сложного, развернутого ответа.
Таблица «ЗХУ» («Знаю – Хочу знать – Узнал»)	Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию темы. 1 шаг: До знакомства с текстом учащиеся самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбики «Знаю», «Хочу узнать». 2 шаг: По ходу знакомства с текстом или же в процессе обсуждения прочитанного, учащиеся заполняют графу

	<p>«Узнали».</p> <p>3 шаг: Подведение итогов, сопоставление содержания граф.</p>
«Да – нетка»	Учитель зачитает утверждения, связанные с темой урока, учащиеся записывают ответы в виде: «да» или «нет».
«Дискуссия»	<p>Это обсуждение вопроса по заданной теме. Правила ведения дискуссии:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выдвигать идеи, слушать внимательно,</li> <li>2. Не повторяться.</li> <li>3. Каждое следующее высказывание:             <ol style="list-style-type: none"> <li>а) либо продолжает предыдущее;</li> <li>б) либо противоречит предыдущему (опора на текст). Учащиеся сами оценивают свое участие в дискуссии. Им предлагается личная карточка «Как я оцениваю свое участие в дискуссии?» в 5-балльной системе, Они отвечают на вопросы:                 <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Как я оцениваю свое участие в дискуссии? 1 2 3 4 5</li> <li>2) Внимательно ли я слушал? 1 2 3 4 5</li> <li>3) Выдавал ли я интересные идеи? 1 2 3 4 5</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>
«Проблемный вопрос»	Урок начинается с вопроса, записанного на доске. Ответ на него учащиеся получают в ходе урока.
«Верные – неверные утверждения»	Этот прием используется с целью актуализации знаний по изучаемой теме. Учитель предлагает несколько утверждений по еще не изученной теме. Дети выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или просто угадывая. В любом случае они настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока.
<b>II. Стадия</b>	

ОСМЫСЛЕНИЯ	
«Зигзаг»	<p>Организуется работа: в парах или небольших группах над одной и той же проблемой, в процессе которой выдвигаются новые идеи. Эти идеи и мнения обсуждаются, дискутируются. Цель- систематизация большого по объему материала. Для этого предстоит сначала разбить текст на смысловые отрывки для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп.</p> <p>Например, если текст разбит на 5 смысловых отрывков, то в группах (назовем их условно рабочими) – 5 человек. Группе выдаются тексты различного содержания. Каждый учащийся работает со своим текстом: выделяя главное, либо составляет опорный конспект, либо использует одну из графических форм (например «кластер»). По окончании работы учащиеся переходят в другие группы – группы экспертов.</p> <p>Новые группы составляются так, чтобы в каждой оказались «специалисты» по одной теме. В процессе обмена результатами своей работы, составляется общая презентационная схема рассказа по теме. Решается вопрос о том, кто будет проводить итоговую презентацию. Затем учащиеся пересаживаются в свои первоначальные группы.</p> <p>Вернувшись в свою рабочую группу, эксперт знакомит других членов группы со своей темой, пользуясь общей презентационной схемой. В группе происходит обмен информацией всех участников рабочей группы. Таким образом, в каждой рабочей группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление по изучаемой теме. Следующим этапом станет презентация</p>

	<p>сведений по отдельным темам, которую проводит один из экспертов, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы. Таким образом, идет «второе слушание» темы. Итогом урока может стать исследовательское или творческое задание по изученной теме.</p>
«Чтение с остановками»	<p>Материалом для её проведения служит повествовательный текст. В начале стадии урока учащиеся по названию текста определяют, о чём пойдёт речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Задача учителя: найти в тексте оптимальные места для остановки. Отвечая на вопросы, дети делают предположения о содержании, рассказывают о своих ассоциациях, чувствах, ожиданиях, о том, что подтвердилось из предположений, а что нет, и объясняют свои ответы.</p>
«Инсерт» или «Чтение с пометами»	<p>Позволяет информацию разделить на известную, новую, интересную, непонятную. Во время чтения текста ученики делают на полях пометки. После чтения обсуждают маркировки текста. Данный прием напоминает прием «ЗУХ»</p> <p>Маркировка:</p> <p>” V “новое для меня</p> <p>” + ” знал ранее</p> <p>” – ” удивило меня</p> <p>” ? ” не очень понятно</p>
«Дерево предсказаний»	<p>Этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии рассказа или повествования. Правила работы с данным приемом таковы: возможные</p>

	<p>предположения учащихся моделируют дальнейший финал данного рассказа или повествования. Ствол дерева – тема, ветви – предположения, которые ведутся по двум основным направлениям – «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» не ограничено), и, наконец, «листья» – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.</p>
«Круги по воде»	<p>Опорное слово – это изучаемое понятие, явление. Оно записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания) к изучаемой теме. По сути, это небольшое исследование, которое может начаться в классе и иметь продолжение дома.</p>
«Толстые и тонкие вопросы»	<p>Данный прием может использоваться на любой фазе занятия.</p> <p>«Тонкие» вопросы – вопросы репродуктивного плана, требующие однословного ответа. «Толстые» вопросы – вопросы, требующие размышления, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать).</p>
<p>Метод «Думательных шляп» или «Шесть шляп мышления»</p>	<p>Класс разбивается на шесть групп, каждая получает шляпу определённого цвета.</p> <p>Белая шляпа: статистическая. Белый цвет символизирует чистоту, правду. Это цвет информации. Нас интересуют только факты. Мы задаемся вопросами о том, что мы уже знаем, каких данных недостаточно, какая еще информация нам необходима и как нам ее получить.</p> <p>Красная шляпа: эмоциональная. Красный цвет – цвет жизни, крови, любви, чувственности, страданий.</p> <p>Учащиеся могут высказать свои чувства и интуитивные</p>

догадки относительно рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это так, кто виноват и что делать. Что я чувствую по поводу данной проблемы?

Черная шляпа: негативная. Черный цвет – цвет земли, почвы, основы, здравого смысла. Эта шляпа помогает критически оценить выдвигаемые предложения, понять, насколько они реалистичны, безопасны и осуществимы.

Основной смысл – сработает ли это? Насколько это безопасно? Осуществима ли эта идея?

Желтая шляпа: позитивная. Желтый – это цвет солнца, тепла, золота, выгоды. Желтая шляпа требует от нас переключить свое внимание на поиск достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи. Зачем это делать? Каковы будут результаты? Стоит ли это делать?

Зеленая шляпа: творческая. Зеленый цвет – это обновление, рост. Находясь под зеленой шляпой, дети придумывают к тексту загадки, задачи, ребусы, составляют кластер, синквейн.

Синяя шляпа: аналитическая. Синий цвет – цвет мудрости и знания. В этой шляпе группа осуществляет рефлексию по поводу всего мыслительного процесса. Подводит итог проделанной работе, намечает следующие шаги.

Вопросы, которые можно написать на шляпах:

Белая шляпа. Сколько?

Красная шляпа. Что понравилось?

Чёрная шляпа. Что не понравилось?

Желтая шляпа. Что хорошо?

Синяя шляпа. Почему?

	Зеленая шляпа. Задания.
«Кластер»	см. стадия вызова
«Бортовой журнал»	Это способ визуализации материала. Учащиеся записывают ответы на следующие вопросы: Что мне известно по данной теме? Что нового я узнал из текста?
«Логическая цепочка»	После чтения текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности. Данная стратегия помогает при пересказе текстов.
<b>III. Стадия рефлексии.</b>	
«Верные – неверные утверждения»	На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были действительно верными. При обобщении и систематизации знаний этот прием можно использовать только на стадии рефлексии для получения обратной связи .
«Синквейн»	В переводе с французского – стихотворение из пяти строк, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях. Правила написания синквэйна: 1. В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным). 2. Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными). 3. Третья строка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами. 4. Четвертая строка – предложение из четырех слов, раскрывающее суть темы или отношение к ней. 5. Последняя строка – это синоним из одного слова,

	который повторяет суть темы.
«Письмо к учителю»	<p>Учитель предлагает учащимся написать «Письмо» к учителю (маме, инопланетянину, сказочному герою и т.п.).</p> <p>Памятка написания письма.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Я прочитал(а) рассказ</li> <li>2. Больше всего запомнилось</li> <li>3. Понравилось</li> <li>4. Не понравилось</li> <li>5. Мое эмоциональное состояние</li> <li>6. Этот рассказ учит меня</li> </ol>
«Пятиминутное эссе»	<p>Эссе – письменные размышления на заданную тему. «Пятиминутное эссе» помогает учащимся подытожить свои знания по изучаемой теме, учитель просит учащихся выполнить следующие задания:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) написать, что нового узнали по данной теме;</li> <li>2) задать вопрос, на который они не получили ответа.</li> </ol> <p>Учитель собирает работы и использует их при планировании последующих уроков.</p>
«Напишите письмо»	Разновидность эссе – прием, когда учащимся нужно написать кому-либо письмо от имени героя произведения.
«Толстые и тонкие вопросы»	см. стадию осмысления
<b>Приемы для выполнения заданий дома</b>	<p>«Загадка»</p> <p>«Кластер»</p> <p>«Инсерт» или «Чтение с пометами»</p> <p>«Круги по воде»</p>

Специфика образовательной технологии развития критического мышления заключается в следующем: во-первых, учебный процесс строится на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации. Во-вторых, фазы этой технологии (вызов, осмысление, рефлексия) инструментально обеспечены таким образом, что преподаватель может быть максимально гибким и аутентичным каждой учебной ситуации в каждый момент времени: речь идет о разнообразных визуальных формах и стратегиях работы с текстом, организации дискуссий и процесса реализации проектов. В-третьих, стратегии технологии позволяют все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности.

Термин «технология» в данном случае не подразумевает алгоритмическую заданность, механистичность. В данном случае, это, скорее, открытая система стратегий, обуславливающих процесс формирования самостоятельного, критически мыслящего специалиста.

## Выводы по главе 1

Являясь обобщенной и опосредованной формой психического отражения, устанавливающей связи и отношения между познаваемыми объектами, мышление играет огромную роль в жизни человека. Оно позволяет нам видеть мир в системе, выстраивать систему взаимодействий с ним, поэтому повышаются требования к уровню развития критического мышления учащихся с внедрением нового федерального государственного образовательного стандарта.

Высший уровень интеллектуальных способностей человека отражают такие виды мышления как: логическое, творческое и критическое, именно поэтому федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на развитие критического мышления учащихся.

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 [12, с 56].

Развитие критического мышления возможно при использовании на уроках литературного чтения технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Цель технологии РКМЧП – развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений).

Специфика образовательной технологии развития критического мышления заключается в следующем: во-первых, учебный процесс строится на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации. Во-вторых, фазы этой технологии (вызов, осмысление,

рефлексия) инструментально обеспечены таким образом, что преподаватель может быть максимально гибким и аутентичным каждой учебной ситуации в каждый момент времени: речь идет о разнообразных визуальных формах и стратегиях работы с текстом, организации дискуссий и процесса реализации проектов. В-третьих, стратегии технологии позволяют все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности.

## **ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование критического мышления учащихся младших классов**

### **2.1. Исследование уровня развития критического мышления у детей младшего школьного возраста**

В ходе изучения литературы по теме исследования и рассмотрения позиции многих авторов на проблему развития критического мышления, нами был спланирован констатирующий эксперимент.

С целью выявления уровней развития критического мышления у младших школьников был проведен констатирующий эксперимент в третьих классах МБОУ СОШ № 55 г. Красноярска. Эксперимент проводился в двух классах: в контрольном классе (3 «А», 23 чел.) и экспериментальном классе (3 «Б», 23 чел.).

На основе анализа изученных нами методик [Самыкина, 1984. – с. 143] были выделены уровни, или компоненты, читательской компетентности младших школьников: когнитивный, деятельностный, мотивационный.

Нами была подготовлена серия срезовых работ заданий, позволяющих выявить уровень развития критического мышления (далее КМ).

На основе анализа изученных методик были выявлены компоненты или качества критического мышления [Д. Халперн, 1992] младших школьников: готовность исправлять ошибки, осознание, гибкость критического мышления.

Рассмотрим подробнее каждый из этих компонентов.

1. **Готовность исправлять ошибки** подразумевает под собой умение сверять свои действия с целью, находить и исправлять ошибки.
2. **Осознанность.** Данный компонент предполагает умение устанавливать логические связи и отношения между понятиями.
3. **Гибкость** включает в себя сформированность следующих умений: умение вычитывать информацию, данную в неявном виде; умение

самостоятельно предполагать, какая информация нужна для решения учебной задачи; умение извлекать информацию из текстов, таблиц, схем, иллюстраций.

Выбор конкретных заданий для определения уровня развития отдельных качеств осуществлен в соответствии с рядом требований:

1. Задания должны соответствовать возрастным особенностям детей.
2. Комплекс диагностических заданий должен демонстрировать уровень развития трёх качеств критического мышления («осознание», «готовность исправлять ошибки», «гибкость»).

Уровень сформированности компонента «готовность исправлять ошибки» исследовали с помощью готовых заданий, в которых дети находили допущенные ошибки. Примером послужили составленные нами ранее вопросы на основе рассказа В. Ю. Драгунского «Он живой и светится». Школьникам предлагались два задания. Ниже приведен список:

1) Учительница дала задание на определение правильной последовательности событий в тексте, Маша выполнила его так:

- Ведь он живой! Он живой и светится!
- Мишка надулся и отодвинулся от меня.
- Мама погасила свет, и в комнате стало темно.
- Я сидел во дворе, возле песка, и ждал маму.

В той ли последовательности она выстроила события?

2) Проверим, насколько внимательно ты прочитал рассказ. Выбери событие, которого в произведении точно не было:

- Ожидание мамы.
- Встреча Дениски и Мишки.
- Папа выбирает подарок Дениске.
- Разговор с мамой про обмен.

Определяя уровни развития умения находить и исправлять ошибки, мы исходили из следующих посылов:

1) На высоком уровне находятся ученики, которые верно нашли и исправили ошибки во всех заданиях. Данный ответ был оценен в 3 балла.

2) На среднем уровне - те дети, которые верно выполнили только одно задание и отмечены попытки в выполнении второго. За такой ответ ученик мог получить 2 балла.

3) Ученики с низким уровнем развития умения находить и исправлять ошибки допустили неточности в обоих заданиях, либо выполнили одно задание. За данный ответ школьник получал 1 балл.

Второй компонент, который отмечают исследователи, осознанность критического мышления. При рассмотрении актуального уровня этого компонента мы исследовали уровень развития умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Для выявления осознанности критического мышления мы использовали методику «*простые аналогии*» (см. Приложение). Учащиеся должны были из предложенных понятий подобрать такое понятие, чтобы пара понятий в правой части нижней строки бланка находилась в такой же логической связи, как и пара понятий в верхней строке.

Ниже представлено содержание задания

1. Бежать	Кричать
стоять	а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) плакать

2. Паровоз	Конь
вагоны	а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня

3. Нога	Глаза
сапог	а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос

4. Коровы	Деревья
-----------	---------

стадо	а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник
5. Малина	Математика
ягода	а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел
6. Рожь	Яблоня
поле	а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья
7. Театр	Библиотека
зритель	а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь
8. Пароход	Поезд
пристань	а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы
9. Смородина	Кастрюля
ягода	а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар
10. Болезнь	Телевизор
лечить	а) включить, б) ставить, в) отремонтировать, г) квартира
11. Дом	Лестница
этажи	а) жители, б) ступеньки, в) каменный

Определяя уровни осознанности критического мышления, мы исходили из следующих посылов:

Ученики, находящиеся на высоком уровне развития данного компонента правильно устанавливают связи между понятиями (конкретные, логические, категориальные); фиксируют последовательность и устойчивость выбора существенных признаков для установления аналогий в 8-10 ответах.

На среднем уровне – те дети, которые устанавливают связи между понятиями в 6-7 ответах.

Низкий уровень сформированности отражает 0 - 5 правильных ответов.

Уровень сформированности гибкости КМ исследовали на примере произведения В. Драгунского «Он живой и светится» [Циферов]. Учащимся предлагалось письменно ответить на вопросы и выполнить задания, затрагивающие умения, которые составляют основу гибкости КМ.

Ниже приведен список вопросов, предлагаемых учащимся:

- 1) Почему стал возможен обмен между мальчиками? Что предлагал Мишка Дениски поменять на самосвал? Почему Дениска не соглашался на обмен? Почему дорожил этой игрушкой?
- 2) Чем так захватил Дениску светлячок, что он готов был поменять его на папин подарок? С чем Дениска сравнивает светлячка?
- 3) Почему мама не рассердилась на Дениску?
- 4) Что означает предложение «Он живой и светится»?
- 5) Напиши письмо другу с рекомендацией прочитать рассказ В. Драгунского «Он живой и светится»
- 6) Соотнеси иллюстрацию с текстом произведения. Какую информацию, касающуюся произведения, отображает данная картинка?

Для оценивания ответов на вопросы к рассказу «Он живой и светится» был выделен ряд критериев, которые соответствовали ряду умений, описанных выше. В соответствии с данными критериями присвоены баллы. Чтобы соотнести с другими показателями критического мышления, мы выделили три уровня сформированности данного компонента: высокий, средний, низкий.

**Высокий** уровень характеризуется способностью достаточно точно выявлять информацию, данную в явном и не явном виде. Учащиеся, демонстрирующие высокий уровень развития гибкости мышления, верно отбирают материал для написания рекомендации другу, обращаются не только к тексту, но и к научной литературе для того, чтобы определить суть понятия, отметить наиболее важные моменты. Школьники с легкостью извлекают информацию из иллюстрации, соотносят ее с произведением. В соответствии с развитием этих умений учащиеся получают 5-6 баллов.

**На среднем** уровне развития гибкости мышления находятся учащиеся, ответы которых отражают отбор материала, допускающий неточности в выявлении фактов. На этом уровне школьники при написании рекомендации не определяют основные ее составляющие, дают поверхностную характеристику. Умение извлекать информацию из иллюстрации развито в большей степени, дети достаточно точно определяют основную суть изображения. В соответствии с развитием этих умений учащиеся получают 3-4 баллов.

**Низкий** уровень развития гибкости мышления характерен для тех учеников, которые недостаточно верно определяют информацию, изложенную в явном виде. Они с трудом воспроизводят фактическую суть сюжета, не отражая при этом сведения, данные в не явном виде. При написании рекомендации школьники опираются лишь на собственное эмоциональное восприятие произведения, не указывают факт того, почему именно нужно читать эту книгу. При интерпретации иллюстрации возникают незначительные затруднения. Такому уровню присвоено от 0-3 баллов.

### **Результаты констатирующего эксперимента и их обсуждение**

В ходе экспериментального исследования были выявлены уровни сформированности качеств критического мышления.

Анализ срезовых работ показал следующие результаты.

#### **1. Уровень сформированности готовности исправлять ошибки (задания по тексту В. Драгунского «Он живой и светится»).**

При выявлении актуального уровня развития качества «готовность исправлять ошибки» учащимся предлагались задания, позволяющие находить и исправлять неточности. Анализируя ответы школьников, мы сделали вывод о том, что на высоком уровне находится лишь 5 человек, которые обнаруживают и исправляют полностью ошибки в

последовательности событий в тексте, вычлениют, не соответствующий сюжету рассказа, факт действительности.

Большая часть детей 10 человек, что составляет 45 %, имеют средние показатели, что свидетельствует о том, что ученики устанавливают отсутствующий факт в сюжетной линии произведения, но при этом не совсем верно определяют ошибку в последовательности изложения событий.

Низкий показатель наблюдается у 35% детей. Данный уровень характеризуется тем, что школьники лишь частично отмечают ошибку в последовательности событий, неверно видят несуществующий компонент текста.

**Таблица 1**

**Актуальный уровень критического мышления младших школьников при анализе качества «готовность исправлять ошибки»**

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальный класс</b>	<b>Контрольный класс</b>
<b>Высокий</b>	5 (22 %)	6 (26%)
<b>Средний</b>	10 (43 %)	12(52%)
<b>Низкий</b>	8 ( 35%)	5(22%)

2. При выявлении **осознанности критического мышления** учащимся предлагалось установить логические связи и отношения между понятиями.

**Из таблицы 2** видно, что в экспериментальном классе (3 «А») низкий уровень развития качества демонстрируют 70% учащихся, средний уровень – 14% и высокий уровень – 17%. В 3 «Б» классе низкий уровень развития качества «осознание» демонстрируют 58% учащихся, средний уровень – 21% и высокий уровень – 21%

Таблица 2

**Актуальный уровень критического мышления младших школьников при анализе качества «осознанность»**

Уровень	Экспериментальный класс	Контрольный класс
<b>Высокий</b>	4 (17 %)	6 (26%)
<b>Средний</b>	3 (14 %)	5 (22%)
<b>Низкий</b>	16(69%)	12(52%)

При проверке качества «гибкость» критического мышления детям предлагалось ответить на вопросы, затрагивающие актуальный уровень развития трех умений (изложенных выше).

На высоком уровне находятся 25 % экспериментального класса и 30 % контрольного. Средний уровень характеризуется следующими показателями: 45% экспериментального и 38 % контрольного классов. На низком уровне 30 % экспериментального и 32 % контрольного классов.

Таблица 3

**Актуальный уровень критического мышления младших школьников при анализе качества «гибкость»**

Уровень	Экспериментальный класс	Контрольный класс
<b>Высокий</b>	6 (26 %)	5 (22%)
<b>Средний</b>	10(43 %)	8 (35%)
<b>Низкий</b>	7 (31%)	10 (43%)

Общие статистические результаты исследования развития критического мышления таковы

Таблица 4

**Сводная таблица определения актуального уровня развития критического мышления младших школьников.**

Уровень	Высокий			Средний			Низкий		
	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.
Количество учащихся (соотношение в процентах) контрольный класс	6 (26%)	6 (26%)	5 (22%)	12 (52%)	5 (22%)	8 (35%)	5 (22%)	12 (52%)	7 (31%)
Количество учащихся (соотношение в процентах) экспериментальный класс	5 (22%)	4 (17%)	6 (26%)	10 (43%)	3 (14%)	10 (43%)	8 (35%)	16 (69%)	10 (43%)
Общий показатель (в %) контрольный класс	25%			36%			35%		
Общий показатель (в %)	22%			33%			49%		

эксперимен тальный класс			
--------------------------------	--	--	--

Общие результаты с учётом всех параметров представлены на рис.1.

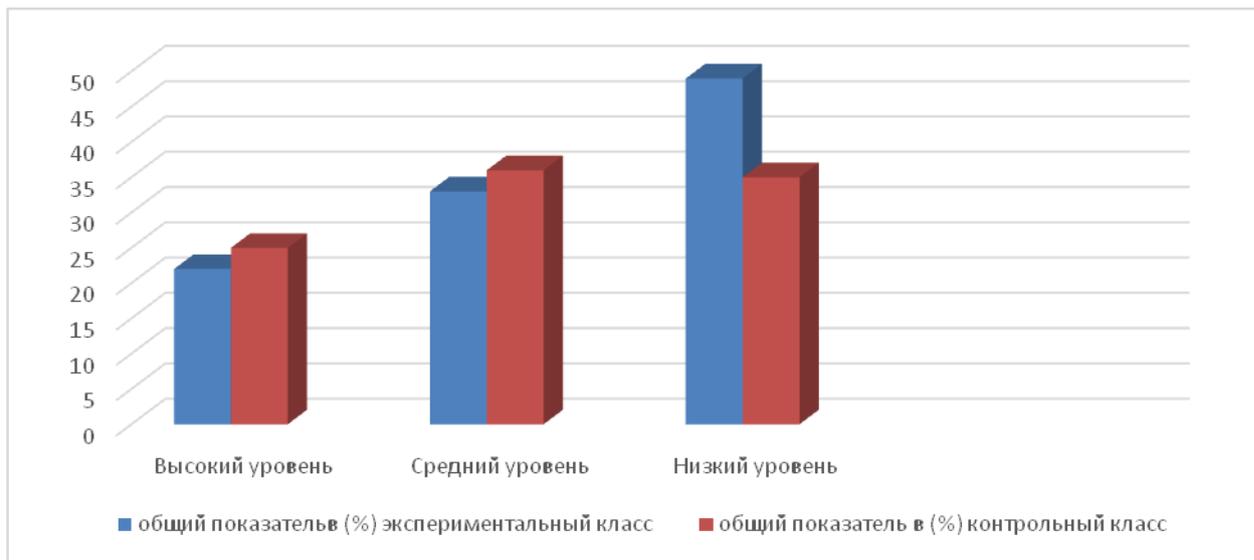


Рис. 1. Уровни сформированности критического мышления (констатирующий срез)

Как показывают данные, представленные на рис.1, актуальный уровень развития сформированности критического мышления невысокий, что означает необходимость поиска эффективных упражнений, содержащих возможности повышения этого уровня.

После проведения констатирующего эксперимента все полученные результаты были подвергнуты математической обработке с применением U-критерия Манна-Уитни.

Произведенные расчеты (см. Приложение) показали, что между группами испытуемых (3 «А» и 3 «Б» классов) в показателях развития КМ значимых различий не наблюдается, что позволило определить в качестве экспериментальной группы учащихся 3 «А» класс, а в качестве контрольной – 3 «Б» класс.

Результаты констатирующего среза подтвердили актуальность избранной для исследования проблемы и определили необходимость дальнейших поисков эффективных путей совершенствования критического мышления.

## **2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента**

Исходя из того, что в двух классах преобладает средний и низкий уровень развития критического мышления, мы пришли к выводу, что существует необходимость развивать критическое мышление. Формирующий эксперимент проводился на уроках литературного чтения. На данных уроках систематически присутствуют тексты для работы с учащимися, как источник различной информации. Такая организация позволяет создать благоприятную атмосферу для формирования критического мышления младших школьников, для самораскрытия, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого из участников.

Программа представляет собой школьные уроки.

Урок — это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (по А.А. Бударному). С позиций целостности педагогического процесса урок необходимо рассматривать как основную форму его организации. Именно в уроке отражаются все преимущества классно-урочной системы. В форме урока возможна эффективная организация не только учебно-познавательной,

но и других развивающих видов деятельности детей и подростков [24, с. 148].

Преимущества урока как формы организации педагогического процесса состоят в том, что он имеет благоприятные возможности для сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы; позволяет учителю систематически и последовательно излагать материал, управлять развитием познавательных способностей и формировать научное мировоззрение учащихся; стимулирует другие виды деятельности школьников, в том числе внеклассную и домашнюю; на уроке ученики овладевают не только системой универсальных учебных действий, но и самими методами познавательной деятельности; урок позволяет эффективно решать воспитательные задачи через содержание и методы педагогической деятельности. Следовательно, развивать критическое мышление лучше всего на уроке в рамках предмета «литературное чтение» [24, с. 149].

На данных уроках мы реализовали технологию развития критического мышления через чтение и письмо. В рамках технологии на уроках литературного чтения были использованы такие приёмы развития критического мышления, как: «знаю – хочу узнать – узнал»; таблица «толстых» и «тонких» вопросов; инсерт; чтение с остановками; кластер; грозди; корзина идей; поиск скрытого смысла; отсроченная догадка; «письмо семье»; бортовой журнал; синквейн; сводная таблица; таблица – синтез.

Выделенные приёмы помогут нам развить качества критического мышления, которые были выделены из списка качеств критического мышления, представленных Д. Халперн: готовность исправлять ошибки, осознание, гибкость.

На первом этапе составления программы мы определили её цель и задачи.

**Целью программы** является развитие критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения с использованием технологии РКМЧП.

### **Выделяются следующие задачи:**

#### 1. Развить умения:

- сверять свои действия с целью, находить и исправлять ошибки;
- определять причины явлений, событий;
- вычитывать информацию, данную в явном и не явном виде;
- самостоятельно предполагать, какая информация нужна для решения учебной задачи;
- извлекать информацию из текстов, таблиц, схем, иллюстраций.

#### 2. Научить младших школьников использовать критическое мышление для решения поставленных задач.

На втором этапе мы определили качественный и количественный состав участников эксперимента.

В экспериментальную группу вошло 20 человек – учащиеся 3 «А» класса: 3 человека с низким и 17 человек со средним уровнем развития критического мышления. Контрольная группа – учащиеся 3 «Б» класса в количестве 23 человек: 5 человек с низким, 16 – со средним и 2 человека с высоким уровнем развития критического мышления.

Далее мы определили временные рамки для проведения программы. Цикл состоит из 10 занятий по 40 минут каждое. Количество встреч в неделю – 5. Встречи происходят согласно школьному расписанию и его изменениям.

Следующим этапом нашей работы было распределение существующих приёмов развития критического мышления по урокам. Мы распределили их согласно тематическому планированию и содержанию учебных произведений. В соответствии с данными критериями приёмы были распределены следующим образом:

- занятие 1 – корзина идей, инсерт, отсроченная догадка;
- занятие 2 – таблица-синтез;
- занятие 3 – инсерт, сводная таблица;

- занятие 4 – бортовой журнал, сводная таблица, таблица «тонких» и «толстых» вопросов, синквейн;
- занятие 5 – «Плюс – минус – интересно», «знаю – хочу узнать - узнал»;
- занятие 6 – инсерт, корзина идей;
- занятие 7 – кластер, отсроченная догадка;
- занятие 8 – поиск скрытого смысла, отсроченная догадка, «письмо семье»;
- занятие 9 – чтение с остановками, кластер, корзина идей, «знаю – хочу узнать - узнал»;
- занятие 10 - «знаю – хочу узнать - узнал», таблица «толстых» и «тонких» вопросов, инсерт.

Нами были составлены предполагаемые результаты реализации программы развития критического мышления у учеников младшей школы:

1. Освоение новых и совершенствование используемых методов обучения и воспитания будут способствовать:
  - развитию у школьников критического мышления;
  - получению высокого уровня знаний;
  - формированию базовых ключевых компетентностей.

Следующий этап нашей работы был направлен на апробацию составленной программы, которая позволит отобрать наиболее эффективные приёмы для развития критического мышления младших школьников..

### **Анализ проведённых занятий**

Прежде чем реализовывать программу формирующего эксперимента, мы познакомили с ней учителя, а также, выступив на родительском собрании, предупредили родителей о предстоящей работе и получили их согласие на участие ребенка в технологии развития критического мышления. Только после этого приступили к работе.

С первого занятия нам удалось заинтересовать учащихся. Интерес не пропал на протяжении всех уроков. Необходимо отметить, что количественный состав участников был не всегда стабилен. Обучающиеся пропускали занятия по причине болезни либо других обстоятельств. Несмотря на пропуски, на следующем занятии они активно включались в работу.

На разных этапах проведения программы мы столкнулись с рядом проблем, которые приходилось решать. Наиболее сложным моментом оказалось выполнение новых заданий в рамках использования приёмов развития критического мышления. Некоторые обучающиеся не достаточно серьезно относились к участию в работе в рамках использования приёмов развития критического мышления, поэтому неоднократно в ходе занятия возникали проблемы нарушения дисциплины.

Ребята активно включались в выполнение заданий. На занятиях ученики вносили свои предложения в ход работы и выполнение заданий, искали приемлемые для себя способы решения поставленных задач, делились ими с одноклассниками.

При работе с такими приёмами, как корзина идей, инсерт, синквейн, таблица-синтез, «знаю – хочу узнать – узнал» была выявлена еще одна проблема, над которой пришлось работать в процессе всех занятий – уважительное отношение участников друг к другу. На каждом занятии необходимо было обращать на это внимание.

Объективно всем ребятам было сложно проводить рефлексию, это обусловлено как возрастными, так и индивидуальными особенностями детей. Так же очень сложно было организовать процесс слушания участниками друг друга во время рефлексии. Рассмотрим более подробно каждое из занятий.

## Занятие 1

Основой первого занятия стала групповая работа. При выполнении задания в группах возникали различные сложности. Это явилось следствием того, что учащиеся до этого всё время работали фронтально или индивидуально. Однако работа в парах прошла более успешно.

При выполнении заданий в рамках приёмов развития критического мышления, учащиеся испытали множество трудностей. Младшим школьникам трудно было осознать то, что есть вопросы, ответы на которые они узнают только в конце урока. В связи с этим, приём «отсроченная догадка» не был воспринят учащимися положительно.

Приём «корзина идей» вызвал множество различных эмоций в классе. До данного урока все идеи, которые предлагали ученики делились на правильные и неправильные. Во время нашей работы абсолютно все идеи, независимо от правильности, были приняты. Часть была впоследствии отвергнута самими учениками, принятие учителем всех идей изначально очень обрадовало младших школьников. Освоившись, они начали активно думать, фантазировать, все включились в работу.

Следует отметить, что работа с приёмом «инсерт» прошла достаточно легко. До проведения данного урока учитель использовал похожую работу с учащимися, поэтому им было проще сориентироваться в задании и выполнить его, в то время как выполнение других приёмов, используемых на уроке, приходилось демонстрировать для лучшего понимания.

## Занятие 2

В основе данного занятия была игра «брейн-ринг». Класс был разделён на команды по 4 человека. Несмотря на деление класса по желаниям учащихся, в командах возникали разногласия, споры по различным причинам и различного характера: кто будет отвечать, чьё мнение было правильным, из-за кого команда не успела получить балл и другие. Вследствие этого постоянно приходилось обращать внимание на дисциплину и уважение к окружающим товарищам, советовать быть терпимее. После начала игры

возникла необходимость заверить учеников, что это не соревнование, а просто игра, в ходе которой проверяются их знания и работа дома.

Для проверки выполнения домашнего задания по басням учебника был использован приём «таблица-синтез». При заполнении столбцов таблицы «ключевые слова» и «выписки из текста», у учеников не возникло никаких проблем. Подобную работу они выполняли ранее с учителем. Достаточно большие трудности вызвало заполнение столбца «почему это слово важно для меня?». Данный столбец предполагает рефлексию проделанной работы с ориентацией на извлечённые из произведений необходимые знания для самого учащегося. В результате работа с таблицей перешла из индивидуального плана во фронтальный: всем классом мы искали решение поставленной задачи и обсуждали ценность ключевых слов из данных произведений и самих произведений в целом.

### Занятие 3

Третье занятие включило в себя такие приёмы развития критического мышления, как инсерт и сводная таблица. Для учащихся данный урок был максимально приближен к форме проведения урока и работы с произведением, к которым они привыкли за время обучения в школе. Больших трудностей в проведении не возникло. Учащиеся достаточно легко выполняли задания в рамках приёмов, так как они были им отчасти знакомы. Новым и интересным стало для младших школьников заполнение сводной таблицы. Ранее сравнение проводилось только в устной форме, после чего делалась запись вывода проделанной работы. Во время данного занятия ученики смогли провести работу по сравнению героев литературных произведений в письменной форме в виде таблицы. По окончании работы ученикам было просто и легко сделать необходимые выводы и зафиксировать их, так как процесс сравнения был у них в письменной форме. В общем, урок оставил у учеников множество положительных эмоций и знаний.

## Занятие 4

При изучении басен Михалкова на уроке использовались приёмы «бортовой журнал», «сводная таблица», «таблица «тонких» и «толстых» вопросов», «синквейн». Урок для учеников был достаточно тяжёлым из-за обилия новых форм работы, но классу понравилась работа, все были включены в учебную деятельность. Учащиеся достаточно легко справились с заданиями в рамках приёмов «сводная таблица» и «бортовой журнал». Похожие задания они выполняли в процессе обучения. Отличие от прошлых заданий состояло в том, что все свои мысли, выводы, мнения ученики фиксировали в тетрадях в соответствующие таблицы. В результате, благодаря переходу внутренней речи в письменную, мысли выстраивались в логическую цепочку, звенья которой взаимосвязаны между собой. Следовательно, ученикам было легче сделать итоговые выводы и усвоить необходимые знания.

Выполнение приёма «синквейн» вызвало множество положительных эмоций. Учащиеся отражали в своих пятистишьях свои эмоции, чувства, мысли, использовали свои творческие способности. Многие поделились с товарищами своими идеями.

Составление таблицы «тонких» и «толстых» вопросов оказалось самым сложным заданием. Ученики привыкли к тому, что вопросы задаёт учитель, а теперь их нужно было составить самим. К тому же данная работа предполагалась в качестве домашнего задания. Объяснения и примеры были выполнены нами в конце урока. Учащимся была дана возможность попрактиковаться на одном из изученных уже литературных произведений, после чего мы выполнили фронтальную проверку и обсуждение проделанной работы. Проверка тетрадей на следующий урок показала, что учащиеся поняли смысл задания и хорошо с ним справились.

## Занятие 5

В течение данного занятия ученики познакомились с новым приёмом для развития критического мышления, который называется «Плюс – минус –

интересно». Задачей учащихся было проанализировать информацию, полученную на уроке, и для себя разделить её на три группы: полезная информация, которая пригодится в жизни (плюс), информация, которая не пригодится (минус), информация интересная (интересно). Содержащаяся в рассказах Пришвина информация оказалась интересна для всех детей. Для большей части она стала так же полезной, так как у учеников были собаки. Теперь они могли научить своих питомцев есть горох, а так же помочь им во время болезни: поддержать, ободрить, приласкать, показать, что животное любят и хотят видеть его живым и здоровым. Для остальных ребят информация показалась ненужной. Однако один ученик их числа данных ребят заинтересовался вопросом: «А можно ли кошку научить есть горох?» Соответственно, он получил задание найти ответ на этот вопрос и предоставить его всему классу (впоследствии выяснилось, что кошки горох не едят).

Так же на уроке использовался приём «знаю – хочу узнать - узнал». При составлении данной таблицы у учащихся не возникло серьёзных трудностей – они быстро и легко выполнили задание.

#### Занятие 6

Во время проведения шестого занятия ученики работали очень активно. В обсуждение включились даже те младшие школьники, которые обычно предпочитали молча сидеть весь урок. Такую активность в начале урока вызвало применение приёма «инсерт». После того, как учащиеся выполнили работу с текстом, мы поделили класс на группы по 4 человека. В группах учащиеся поделились результатами выполнения задания. Данный подход подтолкнул их к активному общению на уроке.

В конце урока был организован приём «корзина идей». В классе было предложено множество идей о том, что же нам поведает в третьей части своего рассказа «Заячьи лапы» К.Д. Паустовский. Некоторые ученики предложили не один вариант развития событий в рассказе. Как и в первый раз, ни одна идея не была отвергнута ни учителем, ни учениками. После

прочтения ребята сами узнают, кто догадался, что нам поведаёт автор, а кто нет. В итоге данный урок для класса был интересным, познавательным и принёс много положительных эмоций.

#### Занятие 7

Особенностью данного занятия является то, что в процессе всей работы используется приём «кластер». При изучении произведения Р. И. Фраермана ученики постепенно составляют кластер о девочке Ане Мамедовой, чтобы лучше её понять. Первым пунктом для рассмотрения явилась внешность девочки. Её автор описывает в самом начале своего произведения «Девочка с камнем». Учащиеся сделали вывод, что это не случайно – писатель словно демонстрирует нам на деле действие пословицы «встречают по одежке, а провожают – по уму». Мнение детей подтвердилось ближе к концу урока. Далее были рассмотрены желания девочки, её действия для исполнения данных желаний и в итоге, проанализировав весь составленный в тетрадях кластер после прочтения всего литературного произведения, ученики смогли описать характер Ани Мамедовой. Соответственно, только к концу урока кластер был составлен до конца. В это же время учащиеся узнали ответ на вопросы, заданные в начале урока: «Что такое целеустремлённость? Какие качества должны быть присущи целеустремлённому человеку?» Это демонстрирует нам ещё один приём развития критического мышления – «отсроченная догадка».

#### Занятие 8

На данном занятии нами были использованы приёмы развития критического мышления такие, как «поиск скрытого смысла», «отсроченная догадка» и «письмо семье». Первые два приёма уже знакомы детям, особенно отсроченная догадка. Однако она активизировала младших школьников, заинтересовала их, и позволила нам завладеть их вниманием. Приём «поиск скрытого смысла» косвенно знаком ученикам: их задачей было найти пословицу, которая по смыслу соответствует прочитанному произведению – поэтому с выполнением данного приёма в классе проблем не возникло.

Абсолютно новым и незнакомым приёмом стало письмо семье. Младшим школьникам необходимо было написать письмо семье, в котором были бы прописаны правила взаимоотношений в семье. Мы обсудили с ребятами, что письмо должно быть максимально корректным, должна присутствовать логика изложения мысли, предложения – не двусмысленными, слова – ясными и понятными. Класс проявил должный интерес к заданию. Проверка тетрадей показала, что учащиеся хорошо его выполнили.

#### Занятие 9

В рамках девятого занятия мы использовали следующие приёмы развития критического мышления: «чтение с остановками», «кластер», «корзина идей», «знаю – хочу узнать – узнал». При работе с приёмами у детей особенных трудностей не возникло.

Особенностью данного урока явилось то, что ученики в своих тетрадях составляли два кластера: первый описывал героя Мишку из рассказа Ю. Я. Яковлева «Полосатая палка» до появления чувства совести, а второй – после появления у него чувства совести. В итоге учащиеся сравнивали два кластера, то есть два различных состояния героя. Классу было это сделать достаточно просто, так как вся необходимая информация была у них перед глазами. Они быстро нашли различия в описании Мишки и сделали соответствующие выводы, которые были зафиксированы в тетради. В качестве жизненного совета один из учеников предложил всегда оставлять кластеры, когда нашей задачей является сравнение двух объектов или субъектов.

#### Занятие 10

На данном занятии мы начали с классом изучать произведение Паустовского «Корзина с еловыми шишками». На уроке были использованы приёмы «знаю – хочу узнать – узнал», «инсерт», «таблица «тонких» и «толстых» вопросов». Учащиеся уже знакомы с данными приёмами, поэтому сложностей в выполнении заданий не возникло. Интерес поддерживался в

течение всего урока чтением рассказа по частям. Ученики постепенно узнавали тот отрывок из жизни композитора Э. Х. Грига, который описал нам К. Д. Паустовский. В рамках данного урока мы с учителем решили познакомить младших школьников с автором, композитором, музыкальным и литературным произведением. Более подробное рассмотрение планировалось на последующие уроки. Именно поэтому ученикам дома необходимо было составить таблицу тонких и толстых вопросов по литературному произведению. Приёмы «знаю – хочу узнать – узнал» и «инсерт» использовались при работе с биографией Э. Х. Грига и К. Д. Паустовского, а так же статьями из толкового словаря при работе с незнакомыми словами.

В целом занятия прошли успешно. Ученики получили возможность раскрыть себя, показать свои знания, творческие способности, умения. Они узнали множество новых способов работы с информацией, и не только в рамках уроков литературного чтения. Многие младшие школьники раскрепостились, стали отвечать на уроках. Следует отметить, что домашнее задание так же может содержать приёмы развития критического мышления. Их выполнение можно не проверять на уроке устно, а собрать тетради, что мы и применили на своих уроках.

В заключении отметим, что внедрение технологии развития критического мышления через чтение и письмо позволяет развить критическое мышление детей младшего школьного возраста. С помощью соответствующих приёмов мы ориентировали ребёнка на различные виды работы с информацией, а так же помогали увидеть возможности использования данных приёмов при работе с любой информацией, а так же для анализа жизненных ситуаций и поиска решения в любом вопросе.

Анализ результатов нашей работы мы представим в следующем параграфе.

### 2.3. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение

После реализации программы формирующего эксперимента, нами был проведен повторный срез, направленный на анализ динамики уровня развития критического мышления младших школьников. В работе были использованы методики, аналогичные первому срезу.

В ходе экспериментального исследования были выявлены уровни сформированности качеств критического мышления и мышления в целом.

#### Качество №1

##### Готовность исправлять ошибки

Исследование качества «готовность исправлять ошибки» выявило динамику развития уровня данного качества. Сравнение результатов уровня развития качества критического мышления «готовность исправлять ошибки» учащихся экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента представлены на Рис. 4.

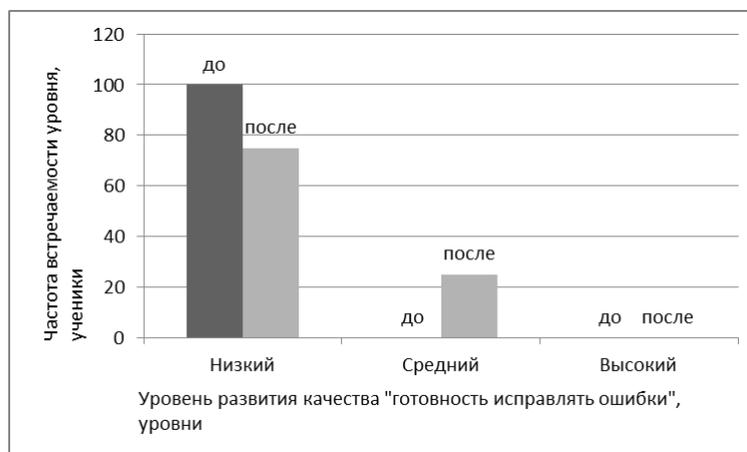


Рис. 4 Сравнение уровней выраженности качества «готовность исправлять ошибки» в экспериментальном классе

По данным рисунка 4, можно сделать вывод, что в уровне развития качества «готовность исправлять ошибки» в экспериментальном классе происходят положительные изменения. Результаты второго констатирующего среза показали, что количество учащихся с низким

уровнем развития качества снизилось (100% до и 75% после). Соответственно, появились учащиеся, продемонстрировавшие средний уровень развития качества критического мышления (0% до и 25% после). Следовательно, показатель уровня развития качества критического мышления «готовность исправлять ошибки» увеличился после проведения формирующего эксперимента. Это позволяет сделать вывод, что проведённые нами занятия способствовали развитию качества «готовность исправлять ошибки» у младших школьников.

Сравнение итогового уровня развития качества «готовность исправлять ошибки» в контрольной группе до и после формирующего эксперимента представлено на Рис. 5.

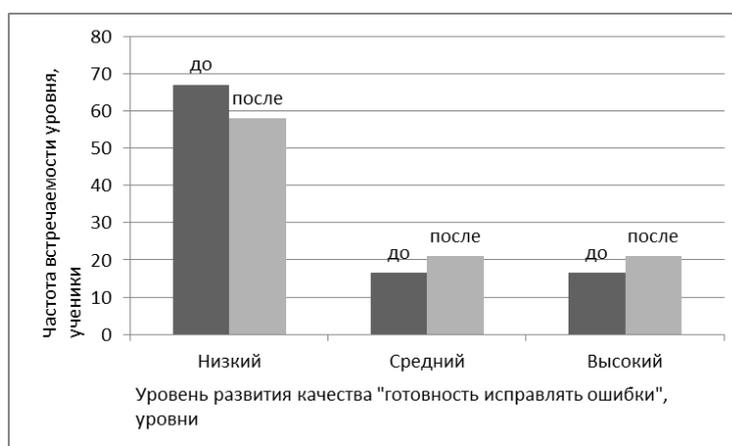


Рис. 5 Сравнение уровней выраженности качества «готовность исправлять ошибки» в контрольном классе

Мы видим, что в уровне развития качества «готовность исправлять ошибки» в контрольном классе происходят положительные изменения. Результаты второго констатирующего среза показали, что количество учащихся, продемонстрировавших низкий уровень снизилось (66% до и 58% после), соответственно, увеличилось количество учащихся со средним уровнем развития качества (16% до и 20% после). Так же увеличилось количество учащихся с высоким уровнем развития качества (16% до и 20%

после). Это позволяет нам утверждать, что определённая динамика в развитии качества критического мышления «готовность исправлять ошибки» протекает независимо от целенаправленного воздействия на ребёнка.

Следовательно, мы можем сказать, что по результатам методики наблюдается позитивная динамика развития качества критического мышления, как в экспериментальном классе, так и в контрольном, но в экспериментальном она более выражена.

## Качество № 2

### Осознание

Сравнение результатов изучения качества критического мышления «осознание» в экспериментальном классе до и после формирующего эксперимента представлено на Рис. 6.

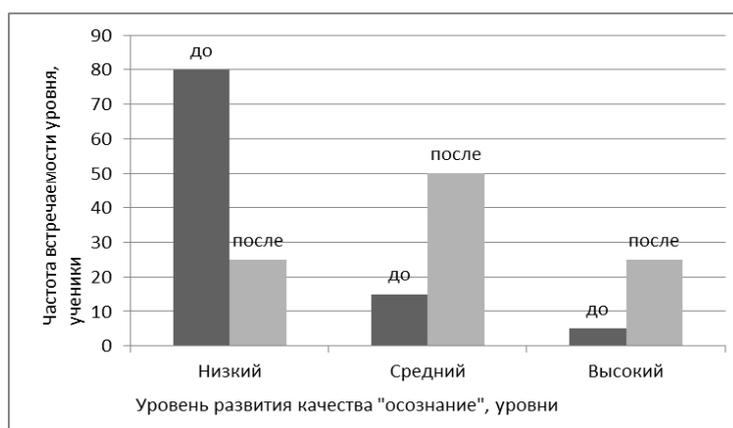


Рис. 6 Сравнение уровней выраженности качества «осознание» в экспериментальном классе

Из рисунка 6 видно, что во время первого констатирующего среза среди детей экспериментального класса по результатам методики преобладал низкий уровень развития качества (80%), а средний и высокий уровень встречался достаточно редко (15% и 5%). Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились. Количество детей с низким уровнем развития качества «осознание» резко снизилось до 25%. Показатели среднего и высокого уровня напротив

возросли: 50% и 25%. Такое распределение позволяет нам говорить о том, что уровень развития качества значительно вырос после проведения формирующего эксперимента.

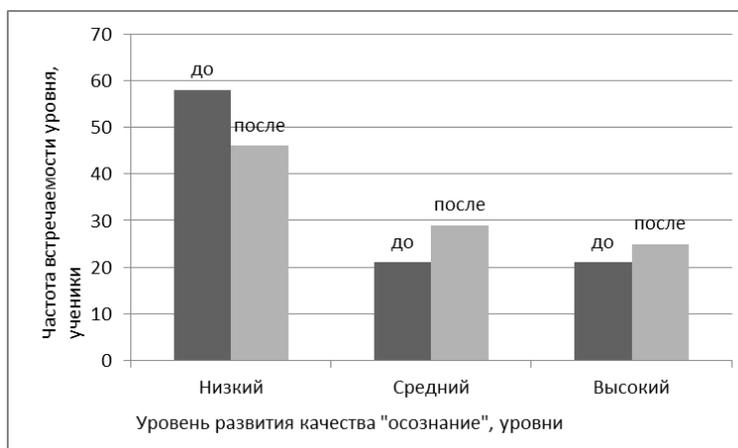


Рис. 7 Сравнение уровней выраженности качества «осознание» в контрольном классе

Из рисунка 7 видно, что при проведении первого контрольного среза в контрольном классе преобладали учащиеся с низким уровнем развития качества «осознание» - 58%, со средним и высоким представлено всего по 21%. Второй констатирующий срез показал незначительное повышение уровня развития качества. В контрольном классе оказалось характерным преобладание заниженного уровня развития качества критического мышления (46%) и повышение количества учащихся со средним и высоким уровнем развития до 29% и 25%. Следовательно, мы можем сказать, что по результатам методики наблюдается незначительная положительная динамика развития качества «осознание».

Обобщая полученные результаты уровня развития качества «осознание», мы считаем, что работа по развитию у детей критического мышления и данного качества была эффективной, поскольку способствовала более выраженной положительной динамике развития качества.

## Качество №3

### Гибкость

Результаты сравнения уровня развития качества критического мышления «гибкость» в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента представлены на рис. 8.

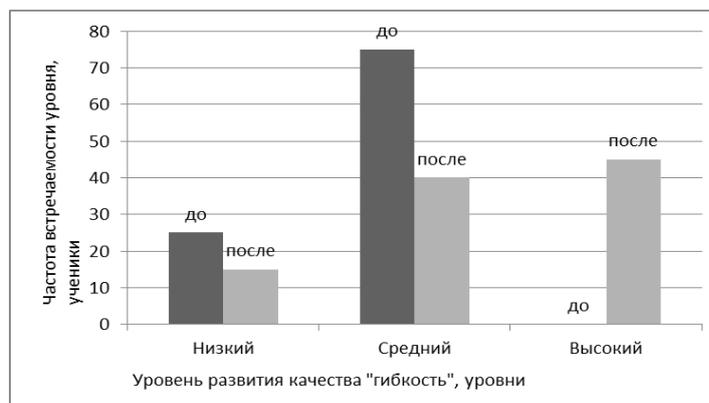


Рис. 8 Сравнение уровней выраженности качества «гибкость» в экспериментальном классе

На представленном рисунке видно, что относительно высокого уровня очевидна положительная динамика. Количество учащихся, демонстрирующих низкий уровень развития данного качества снизилось (25% до и 15% после). Средний уровень развития после проведения формирующего эксперимента продемонстрировали 40%, а не 75%. Обратим внимание, что некоторые учащиеся (45%) продемонстрировали высокий уровень развития качества «гибкость» после формирующего эксперимента, хотя до его проведения в классе не было учеников с высоким уровнем развития гибкости.

Для подтверждения результатов, полученных в экспериментальном классе, сравним их с результатами контрольного класса.

Результаты сравнения уровня развития качества критического мышления «гибкость» в контрольной группе до и после формирующего эксперимента представлены на рис. 9.

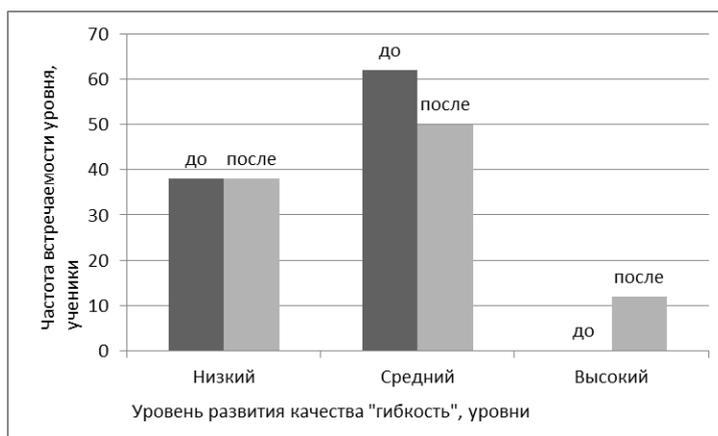


Рис. 9 Сравнение уровней выраженности качества «гибкость» в контрольном классе

Из рисунка 9 видно, динамика уровня развития качества «гибкость» присутствует и в контрольном классе, но является менее выраженной, чем в экспериментальном. Количество детей, демонстрирующих низкий уровень развития данного качества, не изменилось. Некоторые учащиеся, демонстрировавшие при первом тестировании средний уровень, при проведении второго контрольного среза показали высокий уровень развития качества «гибкость» (0% до и 12% после). Соответственно, количество учащихся со средним уровнем развития данного качества уменьшилось (63% до и 50% после).

Таким образом, проведение развивающей программы в экспериментальном классе способствовало более интенсивному развитию качества критического мышления «гибкость», что благоприятно сказывается на работе учащихся с информацией.

#### Анализ результатов исследования итогового уровня развития критического мышления младших школьников

На основании данных, полученных в результате проведённой методики, мы смогли определить уровень развития критического мышления младших школьников экспериментального и контрольного класса. Результаты итогового уровня развития критического мышления учащихся до и после формирующего эксперимента представлены на рисунках 10, 11.

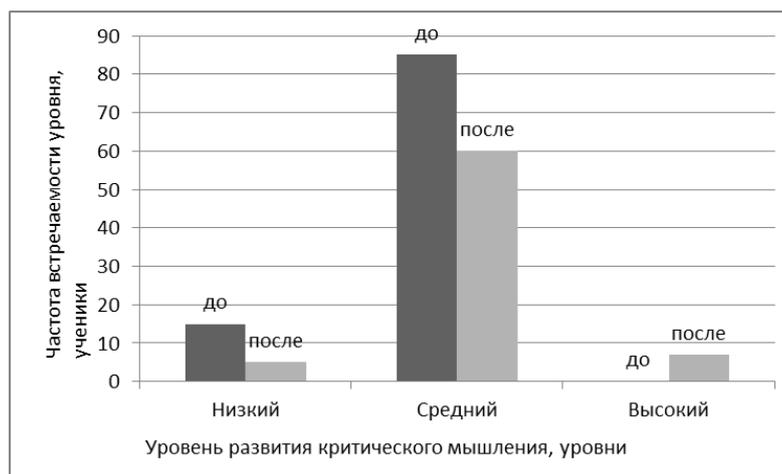


Рис. 10 Итоговый уровень развития критического мышления в экспериментальном классе до и после формирующего эксперимента

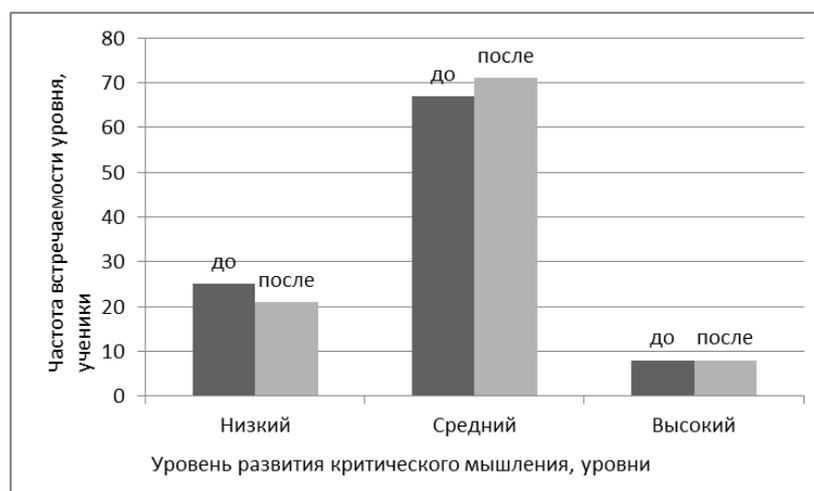


Рис. 11 Итоговый уровень развития критического мышления в контрольном классе до и после формирующего эксперимента

Итак, в экспериментальном классе количество учеников, имеющих низкий уровень развития критического мышления с 15% уменьшилось до 5%. В контрольном классе для общей выборки уровень снизился (с 25% до 21%).

К среднему уровню развития критического мышления в экспериментальном классе до формирующего эксперимента относилось 17% учащихся, после их количество снизилось до 12%. В контрольном классе для

общей выборки в рамках среднего уровня развития критического мышления произошли изменения в сторону увеличения количества учеников с 67% до 71%.

Относительно высокого уровня развития критического мышления, количество младших школьников в экспериментальном классе увеличилось (с 0% до 35%). Очевидна положительная динамика развития. В контрольном классе в рамках высокого уровня развития критического мышления изменений не выявлено.

Для статистической проверки различий между уровнем развития критического мышления у младших школьников после формирующего эксперимента был применён U-критерий Манна-Уитни. [19]

Между экспериментальным и контрольным классами выявлены различия на 0,95% достоверности в уровнях развития критического мышления после формирующего эксперимента. Таким образом, различия между уровнями развития критического мышления у младших школьников в экспериментальном и контрольном классах являются статистически значимыми.

В целом результаты исследования свидетельствуют о повышении уровня развития критического мышления в экспериментальном классе и подтверждают эффективность предложенной нами программы.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили, что проведение уроков литературного чтения с использованием приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо с учениками является эффективным средством повышения уровня развития критического мышления младших школьников.

## Вывод по главе 2

В ходе изучения литературы по теме исследования и рассмотрения позиции многих авторов на проблему развития критического мышления, мы спланировали и провели констатирующий эксперимент.

На основе анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы можем сказать, что:

1. Сформированность критического мышления младших школьников представлена тремя уровнями: низким, средним и высоким. Среди младших школьников к низкому уровню развития относятся примерно от 15% до 25%, к среднему – от 85% до 67%, к высокому от 0% до 8% .
2. Следует отметить, что младшие школьники, обладающие низким уровнем развития критического мышления отличаются низким уровнем развития качеств осознания (умение отслеживать ход рассуждений в процессе мыслительной деятельности), готовности исправлять ошибки (умение признавать неправильность собственных суждений и корректировать их), гибкости (умение принимать идеи и мысли других, делать вывод только после получения разнообразной информации).

В двух классах преобладает средний и низкий уровень развития критического мышления, следовательно, существует необходимость развивать критическое мышление, поэтому нами был спланирован формирующий эксперимент.

С целью развития критического мышления была использована технология развития критического мышления через чтение и письмо. В рамках технологии на уроках литературного чтения были использованы такие приёмы развития критического мышления, которые были выбраны нами на основе тематического планирования и содержания литературных произведений: «знаю – хочу узнать – узнал»; таблица «толстых» и «тонких» вопросов; инсерт; чтение с остановками; кластер; грозди; корзина идей;

поиск скрытого смысла; отсроченная догадка; «письмо семье»; бортовой журнал; синквейн; сводная таблица; таблица – синтез.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что после проведения эксперимента в экспериментальном классе произошли значительные изменения в уровнях развития критического мышления. Число детей с высоким уровнем развития критического мышления возросло с 0% до 35%, со средним – уменьшилось с 85% до 60%, с низким – уменьшилось с 15% до 5%.

В контрольном классе также произошли изменения, но совсем незначительные. Число учеников с высоким уровнем развития критического мышления осталось прежним (2%). Учащихся, имеющих средний уровень, стало на 4% больше (67% до и 71% после), и на столько же (на 4%) уменьшилось число младших школьников, имеющих низкий уровень развития критического мышления (25% до и 21% после). В целом уровни развития критического мышления у учеников контрольного класса практически не изменились.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод, что внедренная нами программа уроков литературного чтения с использованием приёмов технологии развития критического мышления является эффективным средством развития критического мышления младших школьников, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

## Заключение

С внедрением новых стандартов повышаются требования к уровню развития мышления учащихся, поскольку именно мышление «...как высшая форма познавательной деятельности человека позволяет отражать окружающую действительность, обобщенно, опосредованно и устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями» [11, с. 174]. Высший уровень интеллектуальных способностей человека отражают такие виды мышления, как: логическое, творческое, именно поэтому федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на развитие критического мышления учащихся.

Нами была рассмотрена технология развития критического мышления. Ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К.Мереди, Д.Стил.

Специфика образовательной технологии развития критического мышления заключается в следующем: во-первых, учебный процесс строится на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации. Во-вторых, фазы этой технологии (вызов, осмысление, рефлексия) инструментально обеспечены таким образом, что преподаватель может быть максимально гибким и аутентичным каждой учебной ситуации в каждый момент времени: речь идет о разнообразных визуальных формах и стратегиях работы с текстом, организации дискуссий и процесса реализации проектов. В-третьих, стратегии технологии позволяют все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности.

Изучив литературу по теме исследования и рассмотрев позицию многих авторов на проблему развития критического мышления, мы спланировали и провели констатирующий эксперимент.

Для проведения экспериментального исследования был подобран диагностический комплекс, позволяющий выявить уровень развития критического мышления младших школьников.

В ходе исследования было выявлено, что в развитии критического мышления учеников начальной школы можно выделить три уровня: низкий, средний и высокий. Младшие школьники, обладающие низким уровнем развития критического мышления отличаются низким уровнем осознания (умение отслеживать ход рассуждений в процессе мыслительной деятельности), готовности исправлять ошибки (умение признавать неправильность собственных суждений и корректировать их), гибкости (умение принимать идеи и мысли других, делать вывод только после получения разнообразной информации). Данным уровнем развития критического мышления обладает примерно от 15% до 25% учеников начальной школы в двух классах.

Для детей двух классов, количество которых является наибольшим (от 67% до 85%), со средним уровнем развития критического мышления характерно преобладание развития одного из качеств: осознания, гибкости или готовности исправлять ошибки. Высокий уровень развития критического мышления представлен наименьшим количеством учащихся и характеризуется высоким уровнем развития минимум двух качеств критического мышления.

Полученные результаты легли в основу формирующего эксперимента, направленного на развитие критического мышления младших школьников.

Формирующий эксперимент проводился на уроках литературного чтения. На данных уроках мы реализовали технологию развития критического мышления через чтение и письмо. В рамках технологии на уроках литературного чтения были использованы такие приёмы развития критического мышления, как: «знаю – хочу узнать – узнал»; таблица «толстых» и «тонких» вопросов; инсерт; чтение с остановками; кластер; грозди; корзина идей; поиск скрытого смысла; отсроченная догадка; «письмо семье»; бортовой журнал; синквейн; сводная таблица; таблица – синтез.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что после проведения эксперимента в экспериментальном классе произошли

значительные изменения в уровнях развития критического мышления. Число детей с высоким уровнем развития критического мышления возросло с 0% до 35%, со средним – уменьшилось с 85% до 60%, с низким – уменьшилось с 15% до 5%.

Следовательно, программа, разработанная на основе уроков литературного чтения, в котором основным методом развития являются приёмы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, способствует развитию критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения. Статистическая проверка различий в экспериментальном и контрольном классе позволила подтвердить выдвинутую нами гипотезу.

Материалы исследования могут быть использованы педагогами, психологами в процессе работы над развитием критического мышления младших школьников, а также родителями, которые интересуются данной темой.

## Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов – М.: Академический проект, 2000. – 624 с.
2. Аверин А.В. Психология детей и подростков. – СПб.: Изд-во Михайлова, 1998. – 379 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Книга 2. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. – 318 с.
4. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / Андриенко Е.В. – М. : Академия, 2003. – 264 с.
5. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. – 108 с.
6. Байрамов А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста./ Байрамов А.С. – Баку, 1968. – 560 с.
7. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2т. Т.2. Вулдридж Д. Механизмы мозга. – М.: Мир, 1995. – 344 с.
8. Богданова О.Ю. и др. Методика преподавания литературы: Учеб. Для студентов пед. вузов /О.Ю.Богданова, С.А.Леонов, В.Ф.Чертов; Под ред. О.Ю.Богдановой. М., Академия, 2002. – 397 с.
9. Богданов И., и др. Психология и педагогика [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://www.gumer.info>
10. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
11. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1986. – 234 с.
12. Брушлинский А.В. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2т. Т.2. Под ред. Петровского А.В. – М.: Педагогика, 1999. – 400 с.

13. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002. – 176 с.
14. Варенников, Я. Воспитывать культуру критического мышления / Я. Варенников // Высш. образование в России № 6. – 141 с.
15. Васюта И. Использование приемов развития критического мышления на уроках литературы / И. Васюта // Литература : науч.-метод. газ. для учителей словесности. – 2005. – 29 с.
16. Веккер Л.М. Психические процессы. В 3-х т. Возрастная и педагогическая психология: тексты. / Под ред. Шуаре Марта О. – М.: Изд-во Московского университета, 1992. – 272 с.
17. Волков Б.С., Волкова Н. В. Методы изучения психики ребенка. – М.: Академия, 1994. – 296 с.
18. Волков Б.С. Психология младшего школьника: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 208 с.
19. Возрастная и педагогическая психология: тексты. / Под ред. Шуаре Марта О. – М.: Изд-во Московского университета, 1992. – 272 с.
20. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
21. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6т. – М.: 2003. – 328 с.
22. Выготский Л.С. Проблема речи и мышления в учении Ж.Пиаже 34. Мышление и речь. – М.: 1999. – 382 с.
23. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М.: Наука, 1964. – 472 с.
24. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – 277 с.
25. Детская практическая психология. / Под ред. Богдана Н.Н. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – 116 с.

26. Дубравина И.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие – М.: Академия, 2002. – 330 с.
27. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
28. Ермолаев О.Ю. Внимание школьника. – М.: Знание, 1987. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 9)
29. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
30. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб., 2003. – 192 с.
31. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. 2005. № 4. – 72 с.
32. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
33. Зайкин М.И. Провоцирующие задачи как средство развития критичности мышления школьников / М. И. Зайкин // Нач. шк. № 9. – 77 с.
34. Зак. А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
35. Кабанова – Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственного развития учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
36. Концепция Федеральных Государственных Образовательных стандартов общего образования / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 16 с.
37. Конева В.С. Формирование критичности как условие овладения младшими школьниками творческой деятельностью : [по данным эксперимент. исслед. в сред. шк. С.-Петербурга] / Конева В.С. // Младший школьник: формирование и развитие его личности. – СПб., 2002. – 68 с.
38. Конева В.С. Формирование критичности младшего школьника в учебной деятельности : [по данным эксперимент. обучения] / В. С. Конева //

Система формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения. – СПб., 1995. – 86 с.

39. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>
40. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
41. Линдсей, Г., Халл, К., Томпсон, Р. Творческое и критическое мышление//Хрестоматия по общей психологии. – Изд-во Московского университета: 1981. – 400 с.
42. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
43. Матюхина М.В., Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
44. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников. – М.: Педагогика, 1976. – 246 с.
45. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
46. Немов Р. С. Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.
47. Основы развития критического мышления. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 261 с.
48. «Образование человека» Ассоциация развития образования / по материалам, подготовленным к.ф.н. Е. Кохановой [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://o-ch.ru/reviews/critical>
49. Основы критического мышления: междисциплинарная программа / сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – Пособие I. – М., 1997. – 144 с.
50. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка – М.: Директ-Медиа, 2008. – 848 с.

51. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М. Академия, 2003. – 272 с.
52. Психология мышления. Хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М: МГУ, 1982. – 432 с.
53. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 604 с.
54. Развитие критического мышления, методические разработки С.В. Столбунова. Гуманитарный колледж. [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002 – 720 с.
56. Слостенин В.А. Педагогика. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
57. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
58. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2010. – 432 с.
59. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология / Шакирова Д.М. // Образоват. технологии и общество. – 2006. – Т. 9, № 4. – 292 с.

# **ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение 1

*Методика 2. Исследование быстроты мышления (И.И. Черемискина) [26]*

**Цель:** методика позволяет определить темп выполнения ориентировочных и операциональных компонентов мышления. Может использоваться как индивидуально, так и в группе. **Инструкция:** вам предлагается бланк со словами, в которых пропущены буквы, по моему сигналу в течение 3 минут вы должны вписать недостающие буквы. Каждый прочерк означает одну пропущенную букву. Слова должны быть существительными, нарицательными, в единственном числе. Можно пропускать слова, которые вы не знаете. **Содержание:**

п...ра    д...р...во    п...и...а    п...сь...о

г...ра    з...м...к    р...ба    о...н...

п...ле    К...м...нь    ф...н...ш    З...о...ок

к...са    п...с...к    х...кк...й    к...ш...а

т...ло    с...ни    у...и...ель    ш...ш...а

р...ба    с...ол    к...р...ца    п...р...г

р...ка    ш...о...а    б...р...за    ш...п...а

п...ля    к...и...а    п...е...д    б...р...б...н

с...ло    с...л...це    с...ег    к...нь...и  
 м...ре    д...с...а    в...с...а    д...р...в...

**Обработка результатов:** необходимо подсчитать количество

правильно составленных слов в течение 3 мин. Показателем быстроты мышления и одновременно показателем подвижности нервных процессов (Н.П.) выступает количество правильно составленных слов:

- менее 20 слов из 40 – низкий показатель быстроты мышления и подвижности нервных процессов;
- 21–30 слов – средний показатель быстроты мышления и подвижности нервных процессов;
- 31 и более слов – высокий показатель быстроты мышления и подвижности нервных процессов.

**Приложение 2***Методика 3 «Решение задач разной сложности»*

Одним из способов анализа сформированности критического мышления у учащихся младшего школьного возраста исследовал А.З. Зак [5]. Способ основан на решении учениками 22 задач. Задачи с 1 по 4 простые, для их решения нужно внимательно прочитать условие. В задачах 5-10 использованы искусственные слова, они заменяют обычные. При решении этих задач, можно заменять в “уме” искусственные слова реальными. Задачи 11 и 12 — сказочные. Их нужно решить, используя только те сведения о животных, которые даны в задачах. В задачах 13-16 нужно в ответе написать только одно имя. В задачах 17 и 18 — одно или два, в зависимости от решения ученика. В задачах 19-20 - обязательно два имени. В задачах 21-22 — три имени, даже если одно имя будет повторяться два раза.

**Примеры задач:**

1. Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто веселее всех?
2. Саша сильнее, чем Вера. Вера сильнее, чем Лиза. Кто сильнее всех?
3. Миша темнее, чем Коля. Миша светлее, чем Вова. Кто темнее всех?
4. Вера тяжелее, чем Катя. Вера легче, чем Оля. Кто легче всех?
5. Катя иаее, чем Лиза. Лиза иаее, чем Лена. Кто иаее всех?
6. Коля тпрк, чем Дима. Дима тпрк, чем Боря. Кто тпрк всех?
7. Прсн веселее, чем Лдвк. Прсн печальнее, чем Квшр. Кто печальнее всех?
8. Вснч слабее, чем Рптн. Вснч сильнее, чем Гщцс. Кто слабее всех?
9. Мнрн уиее, чем Нврк. Нврк уиее, чем Сптв. Кто уиее всех?
10. Вшфп клмн, чем Двтс. Двтс клмн, чем Пнчб. Кто клмн всех?

11. Собака легче, чем жук. Собака тяжелее, чем слон. Кто легче всех?
12. Лошадь ниже, чем муха. Лошадь выше, чем жираф. Кто выше всех?
13. Попов на 68 лет младше, чем Бобров. Попов на два года старше, чем Ленов. Кто младше всех?
14. Уткин на 3 кг легче, чем Гусев. Уткин на 74 кг тяжелее, чем Комаров, кто тяжелее всех?
15. Маша намного слабее, чем Лиза. Маша немного сильнее, чем Нина, о слабее всех?
16. Вера немного темнее, чем Люба. Вера намного светлее, чем Катя. Кто светлее всех?
17. Петя медлительнее, чем Коля. Вова быстрее, чем Петя. Кто быстрее?
18. Саша тяжелее, чем Маша. Дима легче, чем Саша. Кто легче?
19. Вера веселее, чем Катя, и легче, чем Маша. Вера печальнее, чем Маша, и тяжелее, чем Катя. Кто самый печальный и кто самый тяжелый?
20. Рита темнее, чем Лиза, и младше, чем Нина. Рита светлее, чем Нина, и старше, чем Лиза. Кто самый темный и самый молодой?
21. Юлия веселее, чем Ася. Ася легче, чем Соня. Соня сильнее, чем Юлия. Юлия тяжелее, чем Соня. Соня печальнее, чем Ася. Ася слабее, чем Юлия. Кто Самый веселый, самый легкий, самый сильный?
22. Толя темнее, чем Миша. Миша младше, чем Вова. Вова ниже, чем Толя. Толя старше, чем Вова. Вова светлее, чем Миша. Миша выше, чем Толя. Кто самый светлый, самый высокий, кто старше всех?

**Оценка решения задач:**

1. Если ребенок решил одну задачу, то он не может в «уме» заменить данное отношение на обратное.

2. Если решены 2 задачи, то ребенок может действовать в «уме» в минимальной степени.
3. Успешное решение первых четырех задач, говорит о том что у ребенка относительно хорошо развито теоретическое мышление и действие анализа развито в минимальной степени.
4. Неверно решенные задачи с 5 по 10 есть проявление недостаточно высокого анализа условий, неумение выделить структурную общность этих задач с предыдущими, так как задачи с 5 по 10 построены на примере первой, а 7 и 8 по примеру 3 и 4.
5. О недостаточном развитии анализа может свидетельствовать неверное решение последующих трех пар задач. Это связано с тем, что дети действуют на основе непосредственного впечатления от их условий.
6. Если ребенок в ответе к задачам 17 и 18 написал имя того человека, чье отношение прямо совпадает с вопросом задачи, то можно говорить о недостаточном развитии рефлексии.
7. Отказ от решения задач 18-22 или неверное их решение свидетельствует об относительно невысоком развитии действий в уме, поскольку именно при решении этих задач необходимо планировать ход и этапы своего рассуждения.

Успешное выполнение учащимся всех задач позволяет говорить об относительно высоком уровне сформированности теоретического решения проблем и подхода к проблемным ситуациям, а в следствии и о уровне сформированности критического мышления.

### Приложение 3

#### Методика 4 «Простые аналогии». [21].

**Цель:** С помощью методики выявляется характер логических связей и отношений между понятиями.

**Инструкция:** Испытуемым предлагаются бланки методики, на которых в верхней строке указаны два понятия, находящиеся в определенной логической связи, а в нижней – понятия, которые находятся в определенных логических отношениях. Испытуемым необходимо из предложенных понятий подобрать такое понятие, чтобы пара понятий в правой части нижней строки бланка находились в такой же логической связи, как и пара понятий в верхней строке. Испытуемому показывают первую задачу. После того, как экспериментатор убедился, что испытуемый понял инструкцию, ему предлагаются для решения другие задачи.

Содержание:

- |            |   |
|------------|---|
| 1. Бежать  | Кричать   |
| стоять     | а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) плакать |
| 2. Паровоз | Конь  |
| вагоны     | а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня     |
| 3. Нога    | Глаза   |
| сапог      | а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос         |
| 4. Коровы  | Деревья   |

- стадо                    а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник
5. Малина                Математика
- ягода                    а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел
6. Рожь                    Яблоня
- поле                      а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья
7. Театр                    Библиотека
- зритель                  а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь, д) сторож
8. Пароход                Поезд
- пристань                а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы
9. Смородина            Кастрюля
- ягода                    а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар
10. Болезнь                Телевизор
- лечить                    а) включить, б) ставить, в) отремонтировать,  
г) квартира, д) мастер
11. Дом                    Лестница
- этажи                     а) жители, б) ступеньки, в) каменный

**Обработка результатов:** Обработка 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. По типу связей можно судить об уровне развития мышления у данного испытуемого - преобладании наглядных или логических форм. Кроме того, при обследовании данной методикой обнаруживаются нарушения последовательности суждений. О высоком уровне логики мышления свидетельствуют восемь-десять правильных ответов, о хорошем - 6-7 ответов, о достаточном - 4-5, о низком - менее чем 4.

## ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК 3«А» класс

Таблица 1

**Степень выраженности качества «готовность  
исправлять ошибки» у испытуемых  
3 «А» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	10
2	2	8
3	3	14
4	4	11
5	5	9
6	6	9
7	7	10
8	8	10
9	9	10
10	10	11
11	11	10
12	12	11
13	13	14
14	14	10
15	15	6
16	16	11
17	17	8
18	18	6

19	19	15
20	20	13
21	21	7
22	22	5

**Таблица 2**

**Частота встречаемости качества «готовность исправлять ошибки» у испытуемых 3 «А» класса**

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	-	-	-	-												
	0	0	0	0	1	2	1	2	2	6	4	0	1	2	1	22
					1	2-3	4	5-6	7-8	9-14	15-18					

$M_o = 10$

$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$

$Me = ?$

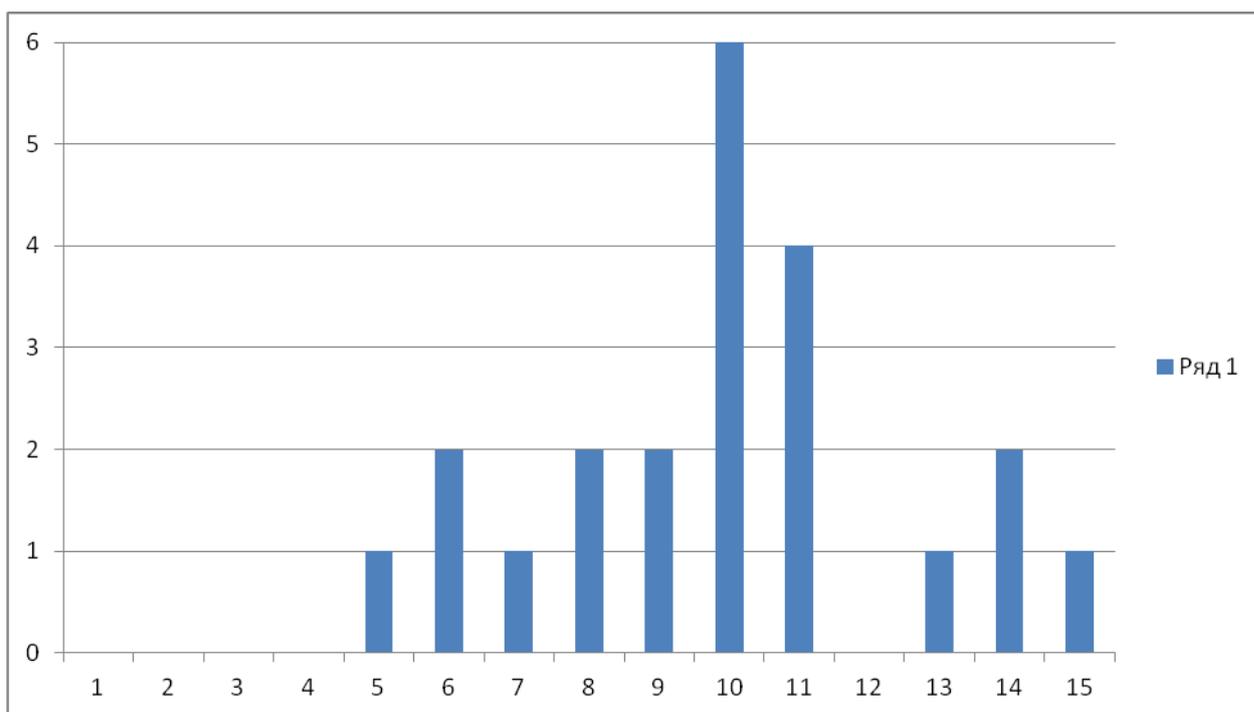


Рис. 1. Выраженность качества «готовность исправлять ошибки» 3 «А» кл.

**Таблица 3**

**Степень выраженности качества**

**«осознанность» у испытуемых 3 «А» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	2
2	2	1
3	3	3
4	4	2
5	5	2
6	6	2
7	7	1
8	8	2

9	9	2
10	10	2
11	11	1
12	12	3
13	13	2
14	14	2
15	15	3
16	16	2
17	17	3
18	18	2
19	19	2
20	20	2
21	21	1
22	22	1

Таблица 4

**Частота встречаемости качества «осознанность» у испытуемых 3 «А» класса**

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	4	5-17	18-22	22

$$M_o = 2$$

$$M_e = 14$$

$$N M_e = \frac{N + 1}{2} = \frac{22 + 1}{2} = 11,5$$

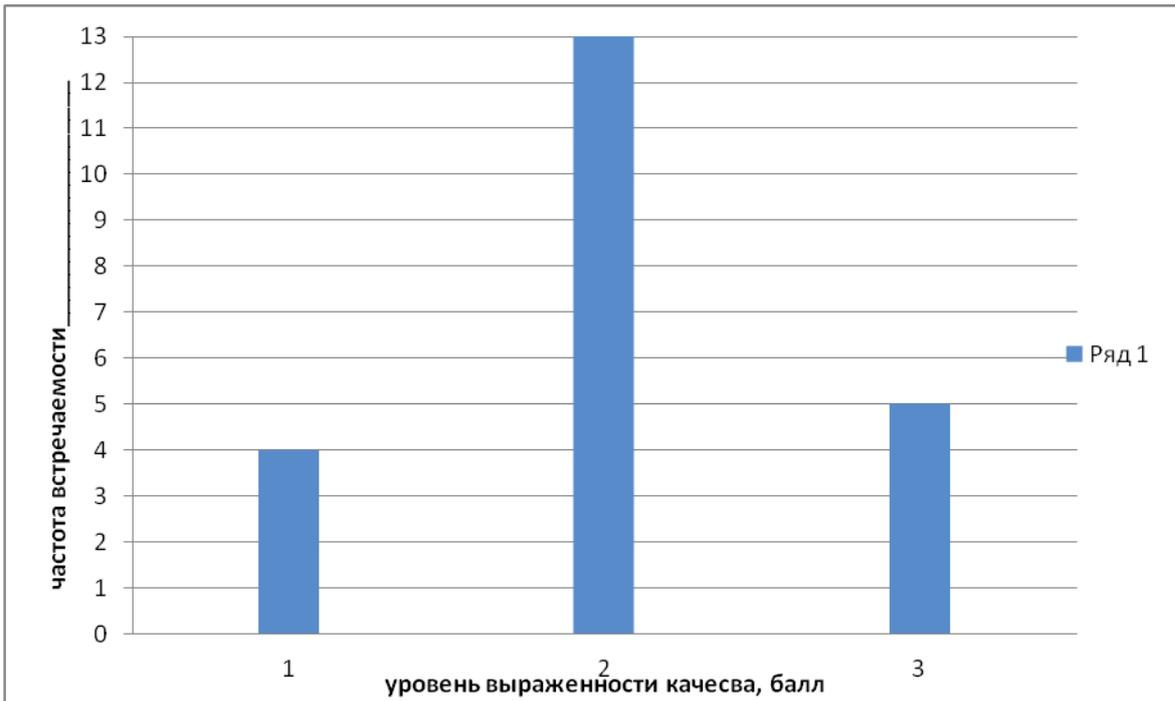


Рис. 2. Выраженность качества «осознанность» 3 «А» кл.

**Таблица 5**

**Степень выраженности качества**

**«гибкость» у испытуемых 3 «А» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	7
2	2	6

3	3	6
4	4	7
5	5	7
6	6	3
7	7	8
8	8	4
9	9	6
10	10	7
11	11	5
12	12	6
13	13	4
14	14	4
15	15	7
16	16	5
17	17	3
18	18	3
19	19	3
20	20	5
21	21	5
22	22	6

Таблица 6

**Частота встречаемости качества «гибкость» у испытуемых 3 А класса**

Степень выраженности	1	2	3	4	5	6	7	8	N
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

качества, балл									
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые									
	0	0	4	3	4	5	5	1	22
			1-4	5-7	8-11	12- 16	17- 21	21- 22	

$M_o = ?$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$Me = ?$

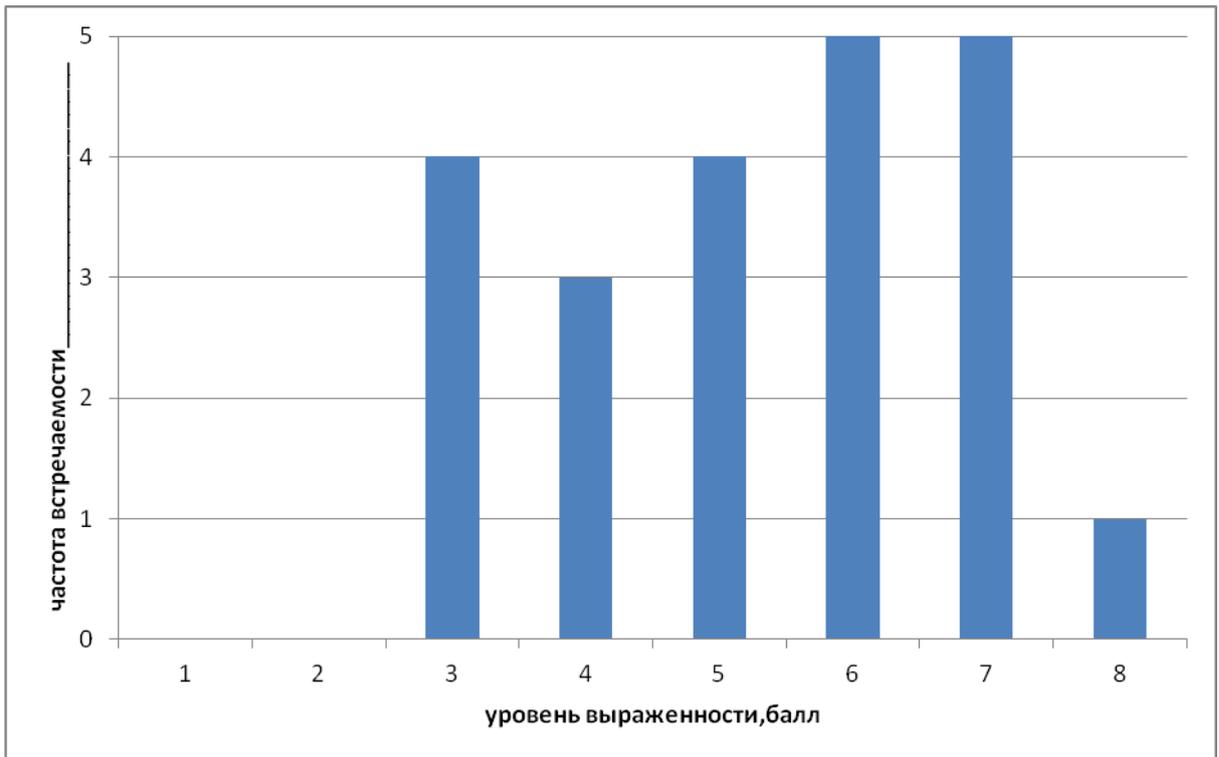


Рис. 4. Выраженность качества «гибкость» 3 «А» кл

## ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК 3«Б» класс

Таблица 7

**Степень выраженности качества****«готовность исправлять ошибки»****у испытуемых 3 «Б» кл.**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	9
2	2	5
3	3	5
4	4	10
5	5	13
6	6	9
7	7	7
8	8	9
9	9	8
10	10	8
11	11	15
12	12	10
13	13	7
14	14	6
15	15	15
16	16	12
17	17	6

18	18	14
19	19	10
20	20	6
21	21	10
22	22	9

Таблица 8

Частота встречаемости качества «готовность исправлять ошибки» у  
испытуемых 3 Б класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	-	-	-	-												
	0	0	0	0	1	1	1	2	3	3	3	1	1	4	2	22
					1	2	3	4- 5	6- 8	9- 11	12- 14	15	16	17- 20	21- 22	

$$Me = 14$$

$$N Me = \frac{N + 1}{2} = \frac{23 + 1}{2} = 11,5$$

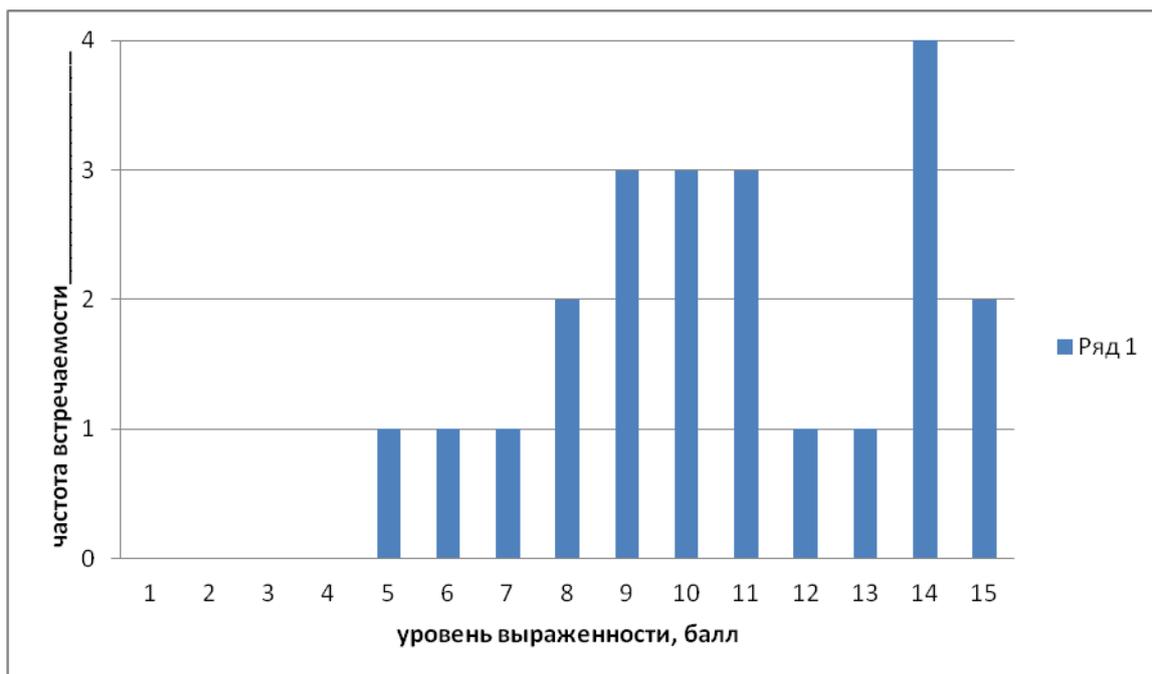


Рис. 2. Выраженность качества «готовность исправлять ошибки» 3 «Б» кл.

**Таблица 9**

**Степень выраженности качества**

**«осознанность» у испытуемых 3 «Б» кл.**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	2
2	2	2
3	3	2
4	4	2
5	5	3
6	6	3
7	7	3
8	8	2
9	9	2

10	10	1
11	11	3
12	12	2
13	13	2
14	14	3
15	15	2
16	16	1
17	17	3
18	18	1
19	19	2
20	20	3
21	21	1
22	22	1

Таблица 10

**Частота встречаемости качества****«осознанность» у испытуемых 3 «Б» кл.**

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	5	10	7	22
	1-5	6-	16-	

	15	22	
--	----	----	--

$$M_o = 2$$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$$Me = ?$$

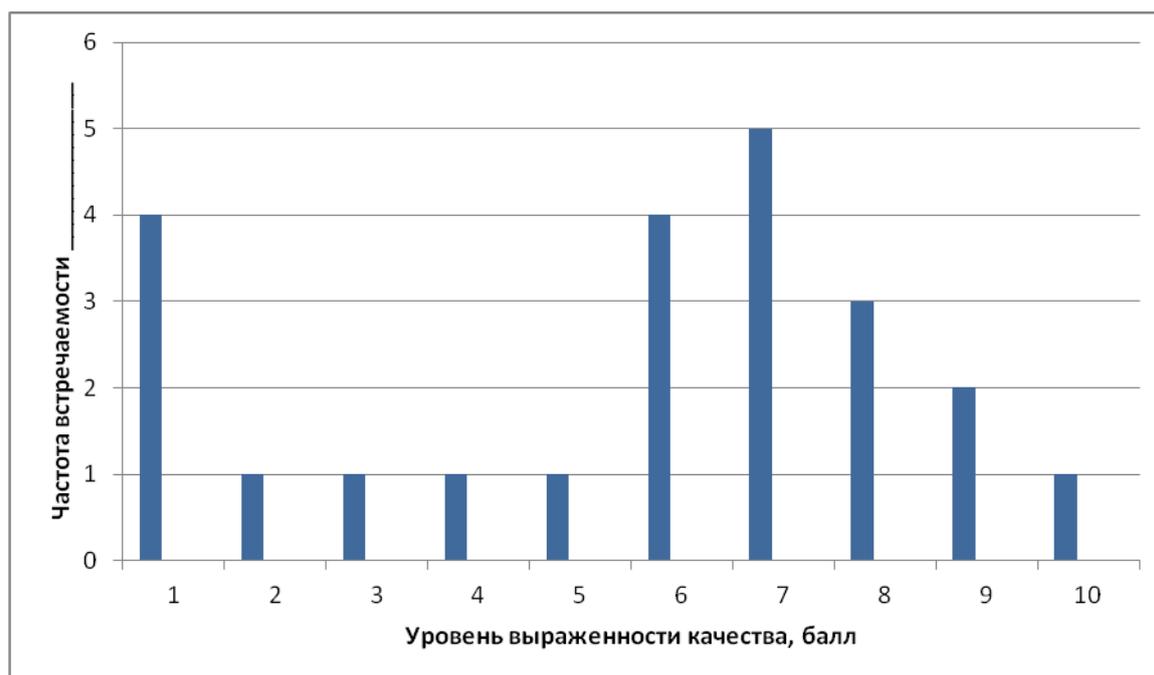


Рис. 3. Выраженность качества «осознанность» 3 «Б» кл.

**Таблица 11**

**Степень выраженности качества**

**«гибкость» у испытуемых 3 «Б» кл.**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	7
2	2	6
3	3	4
4	4	6



Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые									22
	0	2	2	3	4	6	3	2	
		1-2	3-4	5-7	8-11	12-17	18-20	21-22	

$$M_o = 6$$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{23+1}{2} = 12$$

$$Me = 6$$

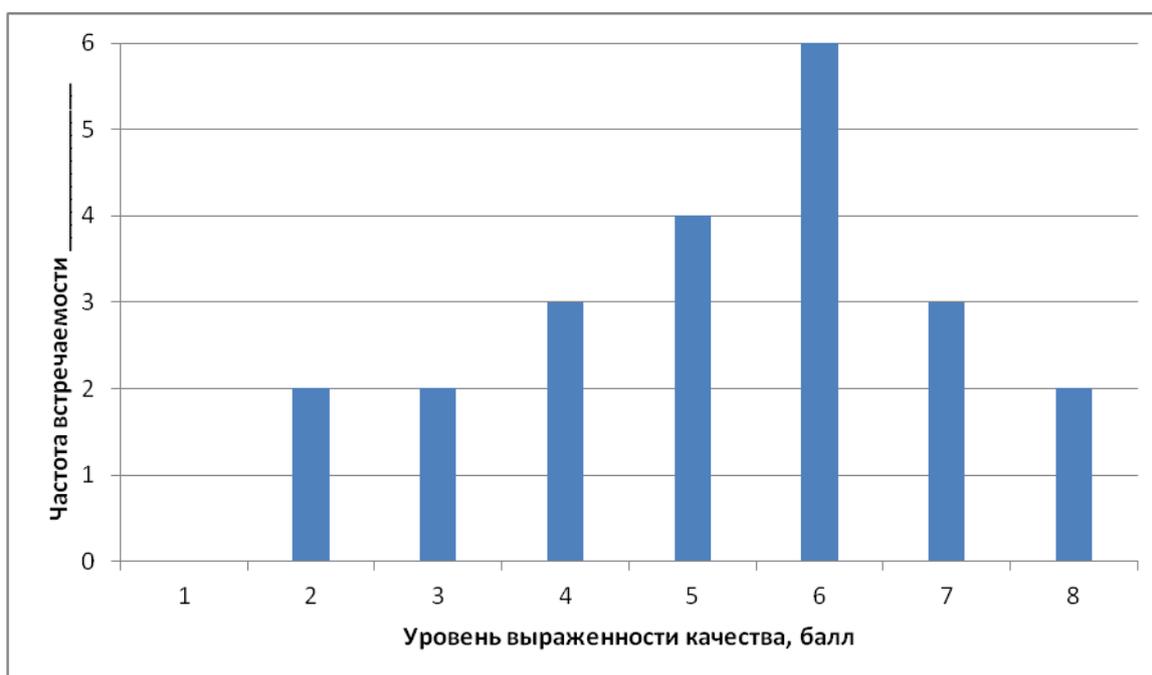


Рис. 4. Выраженность качества «гибкость» 3 «Б» кл.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫБОРОК

Таблица 13

**Частота встречаемости качества «готовность исправлять ошибки» у испытуемых 3 «А» и 3 «Б» классов**

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса	0	0	0	0	1	2	1	2	2	6	4	0	1	2	1	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса	0	0	0	0	1	1	1	2	3	3	3	1	1	4	2	22

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития качества «готовность исправлять ошибки»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.**  $H_0$  – достоверного различия между выборками не обнаружено.

$H_1$  – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы.

Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3.**

Таблица 14

## Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	5	5	6	6	6	7	7	8	8	8	8	9	9	9
Код группы	3А	3Б	3А	3А	3Б	3А	3Б	3А	3А	3Б	3Б	3А	3А	3Б
Ранг	1,5	1,5	4	4	4	6,5	6,5	9,5	9,5	9,5	9,5	14	14	14

Таблица 14. Продолжение

N	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Значение	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	11	11	11	11
Код группы	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А
Ранг	14	14	21	21	21	21	21	21	21	21	21	29	29	29	29

Таблица 14. Окончание

N	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
Значение	11	11	11	12	13	13	14	14	14	14	14	14	15	15	15
Код группы	3Б	3Б	3Б	3Б	3А	3Б	3А	3А	3Б	3Б	3Б	3Б	3А	3Б	3Б
Ранг	29	29	29	33	34,5	34,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	43	43	43

$$R_{3A} = 1 \cdot 1,5 + 2 \cdot 4 + 1 \cdot 6,5 + 2 \cdot 9,5 + 2 \cdot 14 + 6 \cdot 21 + 4 \cdot 29 + 1 \cdot 34,5 + 2 \cdot 38,5 + 1 \cdot 43 = 459,5$$

$$R_{3B} = 1*21,5 + 1*4 + 1*6,5 + 2*9,5 + 3*14 + 3*21 + 3*29 + 1*33 + 1*34,5 + 4*38,5 + 2*43 = 530,5$$

Проверка:

$$R = R_{3A} + R_{3B} = 459,5 + 530,5 = 990$$

$$\Sigma = \frac{N*(N+1)}{2} = \frac{44*(44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно,  $R = \square$ , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{\text{эмп.}} = (N_1 * N_2) + \frac{N_x * (N_x + 1)}{2} - R_x$$

$$U_{\text{эмп.}} = (22 * 22) + \frac{22 * (22 + 1)}{2} - 530,5 = 206,5$$

#### III.4.

$$U_{\text{крит.}} \begin{cases} 171 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 142 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

**III.5.** Если  $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$   
Если  $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$ , то принимаем  $H_1$  и отвергаем  $H_0$

Так как

$206,5 > 171$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$  ( $p \leq 0,05$ );

$206,5 > 142$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$  ( $p \leq 0,01$ ).

**Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем  $H_0$  на 100% уровне достоверности.**

**IV.** Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ( $p \leq 0,05$ ).

**V.** Не существует достоверного различия между испытываемыми 3А и 3Б классов по выраженности качества «готовность исправлять ошибки».

Таблица 15

**Частота встречаемости качества****«осознанность» у испытуемых 3А и 3Б классов**

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса	4	13	5	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса	5	10	7	22

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 3 А и 3 Б классов по уровню развития качества «осознанность»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.**  $H_0$  – достоверного различия между выборками не обнаружено.

$H_1$  – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы.

Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3.**

Таблица 16

## Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Код группы	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А	3А
Ранг	5	5	5	5	5	5	5	5	5	21	21	21	21	21

Таблица 16. Продолжение

N	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Значение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Код группы	3А	3Б	3Б	3Б	3Б	3Б	3Б								
Ранг	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21

Таблица 16. Продолжение

N	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
Значение	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Код группы	3В	3В	3В	3А	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б	3Б
Ранг	21	21	21	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5

Таблица 16. Окончание

N	42	43	44
---	----	----	----

Значение	3	3	3
Код группы	3Б	3Б	3Б
Ранг	38,5	38,5	38,5

$$R_{3B} = 4 \cdot 5 + 13 \cdot 21 + 5 \cdot 38,5 = 485,5$$

$$R_{3Г} = 5 \cdot 5 + 10 \cdot 21 + 7 \cdot 38,5 = 504,5$$

Проверка:

$$R = R_{3A} + R_{3B} = 990$$

$$\Sigma = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{44 \cdot (44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно,  $R = \square$ , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{\text{эмп.}} = (N_1 \cdot N_2) + \frac{N_x \cdot (N_x + 1)}{2} - R_x$$

$$U_{\text{эмп.}} = (22 \cdot 22) + \frac{22 \cdot (22 + 1)}{2} - 504,5 = 254,5$$

### III.4.

$$U_{\text{крит.}} \begin{cases} 171 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 142 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

**III.5.** Если  $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$   
 Если  $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$ , то принимаем  $H_1$  и отвергаем  $H_0$

Так как

$254,5 > 171$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$  ( $p \leq 0,05$ );

$254,5 > 142$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$  ( $p \leq 0,01$ ).

**Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем Н0 на 100% уровне достоверности.**

**IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ( $p \leq 0,05$ ).**

**V. Не существует достоверного различия между испытуемыми 3А и 3Б классов по выраженности качества «осознанность».**

**Таблица 17**

Частота встречаемости качества «гибкость» у испытуемых 3А и 3Б классов

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 А класса	0	0	4	3	4	5	5	1	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 Б класса	0	2	2	3	4	6	3	2	22

**I. Существует ли различие между испытуемыми 3 А и 3 Б классов по уровню развития качества «гибкость»?**

**II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?**

**III.1. Н0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.**

Н1 – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3.**

**Таблица 18**

Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
Код группы	ЗБ	ЗБ	3А	3А	3А	3А	ЗБ	ЗБ	3А	3А	3А	ЗБ	ЗБ	ЗБ
Ранг	1,5	1,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	11,5	11,5	11,5	11,5	11,5	11,5

Таблица 18. Продолжение

N	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Значение	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6
Код группы	3А	3А	3А	3А	ЗБ	ЗБ	ЗБ	ЗБ	3А	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б
Ранг	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	28	28	28	28	28	28	28

Таблица 18. Продолжение

N	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Значение	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7
Код группы	3Б	3Б	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б
Ранг	28	28	28	28	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5

Таблица 18. Окончание

N	42	43	44
Значение	8	8	8
Код группы	3А	3Б	3Б
Ранг	43	43	43

$$R_{3B} = 4 * 5,5 + 3 * 11,5 + 4 * 18,5 + 5 * 28 + 5 * 37,5 + 1 * 43 = 501$$

$$R_{3Г} = 2 * 1,5 + 2 * 5,5 + 3 * 11,5 + 4 * 18,5 + 6 * 28 + 3 * 37,5 + 2 * 43 = 489$$

Проверка:

$$R = R_{3B} + R_{3Г} = 501 + 489 = 990$$

$$R = \frac{n * (n + 1)}{2} = \frac{44 * (44 + 1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно,  $R = \Sigma$ , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$R_{\text{эм.}} = (n_1 * n_2) + \frac{n_1 * (n_1 + 1)}{2} - n_1$$

$$R_{\text{эм.}} = (22 * 22) + \frac{22 * (22 + 1)}{2} - 501 = 236$$

**III.4.**

U крит.		171 для $p \leq 0,05$
	≠	142 для $p \leq 0,01$

**III.5.** Если  $U \text{ эмп.} > U \text{ крит.}$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$   
 Если  $U \text{ эмп.} \leq U \text{ крит.}$ , то принимаем  $H_1$  и отвергаем  $H_0$

Так как

$236 > 171$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$  ( $p \leq 0,05$ );

$236 > 142$ , то принимаем  $H_0$  и отвергаем  $H_1$  ( $p \leq 0,01$ ).

**Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем  $H_0$  на 100% уровне достоверности.**

**IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ( $p \leq 0,05$ ).**

**V. Не существует достоверного различия между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по выраженности качества «гибкость».**