

# 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)

Институт/факультет филологический  
Кафедра мировой литературы и методики её преподавания  
Специальность 050301.65 Русский язык и литература

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

зав. кафедрой мировой литературы  
и методики её преподавания  
\_\_\_\_\_ С.Г. Липнягова  
«25» ноября 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

## **Возможности реализации технологии критического мышления на уроках литературы**

Выполнил студент группы \_\_\_\_\_  
(Номер группы)  
Е.В. Ремизова \_\_\_\_\_  
(подпись, дата)  
Форма обучения заочная

Научный руководитель  
доцент, кандидат педагогических наук

Н.В. Лебедева \_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Рецензент

Учитель русского языка и литературы  
\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Дата защиты 21.12.2015г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск

## Содержание

Введение.....	1
Глава I. Педагогические технологии в современном образовательном пространстве	
1.1.Технологизация педагогического процесса.....	4
1.2.Технология развития критического мышления (ТРКМ) в современном процессе обучения.....	11
Глава II. Реализация технологии критического мышления в практике обучения литературе	
2.1. Использование элементов развития критического мышления на уроках литературы в пропедевтическом курсе.....	24
2.2. Использование элементов развития критического мышления на уроках литературы в историко – литературном курсе.....	39
Заключение.....	45
Приложение.....	47
Список литературы .....	48

## Введение

Актуальность работы. В настоящее время наше общество перешло на абсолютно новую ступень своего развития. Современное общество - это информационное. Постоянное общественное развитие предъявляет всё новые и новые требования к современной личности. Постоянно ускоряющийся ритм и динамика жизни, огромные информационные потоки, различного рода проблемы и требующие немедленного решения комплексные задачи требуют развития новых качеств личности: мобильности личности, креативности, самоконтроля и т.д. Задача развить личность, которая могла бы быть успешна в современном мире, в полном объеме возлагается на педагогов. Перед учителем поставлена задача научить правильно работать с информацией и различными информационными источниками, правильно оценивать полученную информацию и находить наиболее эффективные способы её использования.

В начале XXI столетия изменился подход к педагогике, произошло внедрение педагогической технологии в современное образование, что не могло не привести к появлению потребностей в развитии и внедрении новых технологий.

На первый план выходит задача интеллектуального развития, и, прежде всего таких его компонентов, как интеллектуальная восприимчивость, то есть способность к усвоению новой информации, и интеллектуальная подвижность, критичность мышления, являющиеся в современном обществе существенным условием успешной адаптации человека к изменяющимся жизненным обстоятельствам.

Никогда прежде система образования не готовила учащихся к жизни в таких динамично изменяющихся условиях. Центральной задачей для учащихся является научиться эффективно находить знания, критически мыслить. Они должны уметь воспринимать новую информацию, тщательно и критично её исследовать. А также уметь уравнивать в своем сознании

различные точки зрения, проверять отдельные идеи на возможность их использования. Перестройка школы, совершенствование учебно-воспитательного процесса требуют от учителя особого внимания к развитию критического мышления учащихся.

**Теоретической основой** для написания дипломной работы стали исследования отечественных и зарубежных педагогов: Д. Халперна, Д. Клустера, Ч. Темпла, Г.К.Селевко, В.П.Беспалько, В.А.Сластенина, М.В.Кларина, Е.И.Федотовской, В.И.Андреева, Е.С.Полат, И.О.Загашева, С.И.Заир-Бека, И.В.Муштавинской и др.

Из вышесказанного следует, что актуальность проблемы развития критического мышления неоспорима. Это и определило выбор темы дипломной работы «Возможности реализации технологии критического мышления на уроках литературы».

**Цель исследования:** выявить возможности использования приемов технологии критического мышления со школьниками, не обучавшимся в соответствии с требованиями ФГОС (2-го поколения).

**Задачи:**

1. Рассмотреть теоретические основы понятия «педагогическая технология»;
2. Выявить особенности технологии развития критического мышления;
3. Провести экспериментальную работу с использованием элементов технологии развития критического мышления с учащимися 6, 9 классов.

**Объект исследования:** технология критического мышления.

**Предмет исследования:** процесс внедрения элементов технологии развития критического мышления учащихся в пропедевтическом и историко-литературном курсе школы.

**Новизна работы:** определение возможностей реализации приемов технологии критического мышления со школьниками, не обучавшимся в соответствии с требованиями ФГОС (2-го поколения).

**Методы исследования:**

-теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы;

- эксперимент (наблюдение, диагностика).

**База исследования:** МБОУ «ТСОШ №2» Тюхтетского района, Красноярского края, села Тюхтет.

**Структура дипломной работы:** введение, две главы, заключение, приложение, список литературы.

# Глава I Педагогические технологии в современном образовательном пространстве

## 1.1. Технологизация педагогического процесса

Проблемы образовательных технологий, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов постоянно требуют обобщения и систематизации. Педагогические системы могут быть описаны как целостные явления с помощью ряда признаков:

- интегративные качества (такие, которыми не обладает ни один из отдельно взятых ее элементов);
- составные элементы, компоненты;
- структура (связи и отношение между частями и элементами);
- функциональные характеристики;
- коммуникативные свойств (связи с окружающей средой);
- историчность, преемственность.

Существенными характеристиками системы являются целевые ориентации и результаты. В качестве основы, системообразующего каркаса целесообразно использовать новое для педагогики понятие «технология» и новый – «технологический» подход к анализу и проектированию педагогических процессов. В своем учебном пособии «Современные образовательные технологии». М., 1998 г. Селевко Г.К. дает следующие понятия и определения, и в дальнейшем в этом разделе мы будем ссылаться на его работу [Селевко, 1998]. В нашем понимании педагогическая технология является содержательным сообщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

1. Научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2. Процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств, для достижения планируемых результатов обучения;

3. Процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1. Общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств, для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3. Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач

(технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (педагогический процесс).

Технологическая схема – условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Следует отметить ряд терминологических нюансов. В литературе и в практике работы в школе термин педагогическая технология часто применяется как синоним понятия педагогическая система. Как уже отмечалось выше, понятие системы шире, чем технологии, и включает, в отличие от последней, и самих субъектов и объектов деятельности.

Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...). Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда

методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения.

Встречается также применение терминов – ярлыков, не совсем научно корректное, утвердившееся за некоторыми технологиями (коллективный способ обучения, метод Шаталова, система Палтышева, вальдорфская педагогика и др.). К сожалению, избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, не всегда удается. [Селевко, 1998]

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

- Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком – либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

- Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М.Чошанов).

- Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т.Лихачев).

- Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов состояния (И.П.Волков).

- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М.Монахов).

- Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В.Кларин)

- Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

С нашей точки зрения наиболее полная из формулировок и наиболее удобная для учителя-практика – это формулировка Б.Т.Лихачева. Безусловно, все остальные также верны, все точны, однако для учителя, они очень не удобны в работе, поскольку они крайне теоретичны, научны, академичны. Исходя из этого, практику удобней опираться на формулировку Б.Т.Лихачева, т.к. в практической работе учителя, она вряд ли может быть применима, потому что в реальной практике академическая формулировка особенно не помогает учителю, впрочем она все таки помогает понять, что технология – это нечто структурированное, целостное, система методов, осуществляемых в каком-либо процессе.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д.Хам-блин, Г.Гейс, В.Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной, А. Г. Ривина, Л.Н.Ланда, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдниева, И.П.Раченко, Л.Я.Зориной, В.П.Беспалько, М.В.Кларина и др.

В педагогической науке и практике существуют различные позиции к определению педагогической технологии. Так, М. В. Кларин обозначает данное понятие как системную совокупность и порядок функционирования

всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [Кларин, 1994]. В. П. Беспалько определяет интересующее нас понятие как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке. С искусства все начинается, технологией — заканчивается, чтобы затем все началось сначала. [Беспалько, 1989]. В свою очередь Г. К. Селевко считает, что педагогической технологией является продуманная во всех деталях модель педагогической деятельности, включающей в себя проектирование, организацию и проведение учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [Селевко, 1998].

Продолжает работать над этим процессом и Сластенин В.А. в учебном пособии для студ. высш. пед. учеб. «Педагогика». По его словам, зарождение идеи технологии педагогического процесса связано прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности [Сластенин, 2002].

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента. (Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. - М., 1992.) Термин "педагогическая технология" использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение

гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога.

По мнению академика В.М.Монахова, педагогическая технология – это культурное понятие, связанное с новым педагогическим мышлением и профессиональной деятельностью учителя и методиста. С другой стороны – это интеллектуальная переработка общеобразовательных, культурных и социально значимых качеств и способностей подрастающего поколения. Его технология решает две главные задачи современной школы: проблема учителя и проблема учебного процесса. Главный акцент в педагогической технологии делается на развитие учащихся. Педагогическая технология реализует и обеспечивает радикальный поворот к личности ученика. Она рассматривает школьника как равноправного участника учебного процесса, учитывает его возрастные особенности и индивидуальные особенности. Идет перестройка психологии взаимодействия ученика и учителя. На первый план выдвигается уважение к учащемуся как субъекту обучения. Существенно обогащается содержание и формы обучения ученика и учителя, т.е. происходит гуманизация методической системы [Монахов, 1997].

Итак, педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания, однако осознанное управление и выбор наилучшей технологии обучения и воспитания все еще остаются за пределами возможностей хрестоматийной педагогической науки и реальной школьной практики. Действительно, в практике работы школы давно используются учебники и методики обучения — материальные носители педагогической технологии. Либо через их использование, либо через деятельность учителя практически реализуется заранее запланированный и воплощенный в описаниях процесс обучения и воспитания. Педагогическая технология —

это не застывшая голая схема, в которую втискивается живой педагогический процесс, а итог глубоко продуманной, творческой и созидательной работы по оценке и гармонизации многих факторов, определяющих эффективность процессов обучения и воспитания. Педагогическая технология развивает классическую дидактику в структурной и содержательной целостности технологии, ее диагностичной целенаправленности, завершенности, социо- и природосообразности, наконец, интенсивности всех процессов, педагогическая технология является чисто прикладным, практическим продолжением общей дидактики и педагогики в целом.

Есть, однако, основания надеяться на неуклонное развитие в будущем педагогической технологии, так как только с созданием педагогических технологий может быть преодолено нынешнее застойное состояние как педагогической науки, так и практики, преодолены известные негативные явления [Борытко,2006].

Педагогическая технология включает всё: «от мела и классной доски» (Р. де Киффер) до «всех вещей, которые можно включить в розетку в стене» (М. Мейер).

Из приведенных определений следует, что педагогическая технология – это категория педагогики, обладающая большой степенью общности, обобщенности, многомерности. Разнообразные трактовки понятия «педагогическая технология» говорят, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии «производственного аппарата» педагогики.

## **1.2. Технология развития критического мышления (ТРКМ) в современном процессе обучения**

Термин «критическое мышление» известен уже давно из работ таких известных психологов, как Жан Пиаже, Лев Семенович Выготский и др. Критическое мышление, в данной технологии – это процесс соотнесения

внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработкой решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что отвергнуть. Критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией.

В настоящее время существует множество определений критического мышления. К примеру, Д. Халперн в книге «Психология критического мышления» пишет: «Критическое мышление – это использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [Халперн, 2000 (ориг.1996)]. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью. Такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи. Критическое мышление включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения. По мнению М.В. Кларина в «Инновационных моделях обучения в зарубежных педагогических поисках», «критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки) [Кларин, 1994]. Авторы данной технологии Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. в пособии «Как учатся дети: Свод основ» предлагают следующее определение критического мышления: «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый

скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [Темпл, 2002]. Один из авторов технологии РКМ Д.Клустер в своей статье «Что такое критическое мышление?» выделяет следующие параметры критического мышления:

1. Критическое мышление есть мышление самостоятельное.
2. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления.
3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и выяснения проблем, которые нужно решить.
4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.
5. Критическое мышление есть мышление социальное. [Клустер, 2001]

По определению И.О.Загашева, С.И.Заир-Бека и И.В.Муштавинской в работе «Учим детей мыслить критически» под критическим мышлением понимается «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [Загашев, Заир-Бек, Муштавинская, 2003].

«Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [Сорин, 2003].

«Механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избежание обобщений» [Федотовская, 2003].

Итак, критическое мышление — это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Данный термин может относиться практически ко всей умственной деятельности.

Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает не просто активный поиск учащимися информации для усвоения, а нечто большее: соотнесение того, что они усвоили, с собственным опытом, а также сравнение усвоенного с другими исследованиями в данной области знания. Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для её применения, рассматривает возможности решения проблемы и т.д.

Технология «Развитие критического мышления» разработана в конце XX века в США Чарльзом Темплом, Джинни Стилом, Куртисом Мередитом. В ней синтезированы идеи и методы технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она

является общепедагогической, надпредметной. В России она появилась в 1997 году.

Технология РКМ представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Данная технология предлагает систему конкретных методических приемов, которая может быть использована в различных предметных областях (филологической, математической, естественнонаучной и т.д.), и учащимися разных возрастных групп (начальная школа, средняя школа, вузы, учреждения повышения квалификации). Это современная универсальная технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и технологиями, ориентированными на решение актуальных образовательных задач. Технология формирует базовые навыки человека, открытого информационного пространства, развивает качества гражданина открытого общества, включённого в межкультурное взаимодействие.

Технология является личностно-ориентированной и позволяет решать широкий спектр образовательных задач: обучающих, воспитательных и развивающих.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» относится к типу рамочных. Своеобразной рамкой, в которую вписывается урок, является так называемая базовая модель технологии, состоящая из трех этапов (стадий): стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии. Такая структура урока, по мнению психологов, соответствует этапам человеческого восприятия: сначала надо настроиться, вспомнить, что тебе известно по этой теме, затем познакомиться с новой информацией, потом подумать, для чего тебе понадобятся, полученные, знания и как ты их сможешь применить. Каждая стадия 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.

Первая стадия — «вызова», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Вторая стадия — «осмысление» — содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом, причём работа направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание.

Третья стадия — стадия «рефлексии» — размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учётом вновь приобретённых знаний.

Предложенные в этом разделе приемы отражают лишь небольшую часть, имеющихся методических разработок в этой области, и направлены на общее ознакомление педагогов с технологией развития критического мышления (РКМ), которая позволяет учителю, используя универсальную модель обучения и систему эффективных методик, помочь учащимся стать более самостоятельными, мыслить критически, ответственно и творчески относиться к учебе. Она дает реальную возможность создать в классе (группе) атмосферу партнерства. Учитель, получающий в руки технологию, а не готовые рецепты хороших уроков, обучается работать в режиме творческого соавторства, в готовности к обоснованным изменениям, принятию нестандартных и ответственных решений.

1) ИНСЕРТ – звуковой аналог условного английского сокращения в дословном переводе обозначает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления (авторы – Воган и Эстес, 1986г; модификация Мередит и Стил, 1997г). Прием осуществляется в несколько этапов.

I этап: Предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в нем информацию следующим образом:

V «галочкой» помечается то, что уже известно учащимся;

- знаком «минус» помечается то, что противоречит их представлению;

+ знаком «плюс» помечается то, что является для них интересным и неожиданным;

? «вопросительный знак» ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше.

II этап: читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения.

III этап: Учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу: V  
+ - ?

IV этап: Последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Предметная область использования: преимущественно научно-популярные тексты с большим количеством фактов и сведений. Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала. Этапы ИНСЕРТА соответствуют трем стадиям: вызов, осмысление, рефлексия.

## 2) КЛАСТЕРЫ.

Способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

Последовательность действий:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.
2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планеты и ее спутники»)

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.

Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии, может быть способом мотивации мыслительной деятельности до изучения темы или формой систематизации информации по итогам прохождения материала. В зависимости от цели учитель организует индивидуальную самостоятельную работу учащихся или коллективную деятельность в виде общего совместного обсуждения. Предметная область не ограничена, использование кластеров возможно при изучении самых разнообразных тем.

### 3) СИНКВЕЙН.

Происходит от французского слова «cinq» – пять. Это стихотворение, состоящее из пяти строк. Используется как способ синтеза материала. Синквейн может быть предложен, как индивидуальное самостоятельное задание; для работы в парах; реже как коллективное творчество.

Правила написания синквейна:

1. (первая строка – тема стихотворения, выраженная **ОДНИМ** словом, обычно именем существительным);
2. (вторая строка – описание темы в **ДВУХ** словах, как правило, именами прилагательными);
3. (третья строка – описание действия в рамках этой темы **ТРЕМЯ** словами, обычно глаголами);
4. (четвертая строка – фраза из **ЧЕТЫРЕХ** слов, выражающая отношение автора к данной теме);
5. (пятая строка – **ОДНО** слово – синоним к первому, на эмоционально - образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы).

Обычно синквейн используется на стадии рефлексии, хотя может быть дан и как нетрадиционная форма на стадии вызова.

### 4) ФИШБОУН.

Дословно он переводится с английского как «Рыбная кость» или «Скелет рыбы». Суть данного методического приема — установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора. Дополнительно метод позволяет развивать навыки работы с информацией и умение ставить и решать проблемы.

Составление схемы:

Схема включает в себя основные четыре блока, представленные в виде головы, хвоста, верхних и нижних косточек. Связующим звеном выступает основная кость или хребет рыбы.

- Голова — проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу.
- Верхние косточки (расположенные справа при вертикальной форме схемы или под углом 45 градусов сверху при горизонтальной) — на них фиксируются основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме.
- Нижние косточки (изображаются напротив) — факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме.
- Хвост — ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения.

Схема Фишбоун может быть использована в качестве отдельно применяемого методического приема для анализа какой-либо ситуации, либо выступать стратегией целого урока. Эффективнее всего ее применять во время урока обобщения и систематизации знаний, когда материал по теме уже пройден и необходимо привести все изученные понятия в стройную систему, предусматривающую раскрытие и усвоение связей и отношений между ее элементами.

## 5) ВЗАИМОПРОС.

Один из способов работы в парах. Используется на стадии «осмысления». Технология применения: Два ученика читают текст, останавливаясь после каждого абзаца, и задают друг другу вопросы разного

уровня по содержанию прочитанного. Данная форма способствует развитию коммуникативных навыков [Заир-Бек, 2005].

#### 6) МОЗГОВАЯ АТАКА.

Как прием мозговая атака используется в технологии РКМ с целью активизации имеющихся знаний на стадии «вызова» при работе с фактологическим материалом.

1 этап: Учащимся предлагается подумать и записать все, что они знают или думают, что знают, по данной теме;

2 этап: Обмен информацией.

Рекомендации к эффективному использованию:

1. Жесткий лимит времени на 1-м этапе 5-7 минут;
2. При обсуждении идеи не критикуются, но разногласия фиксируются;
3. Оперативная запись высказанных предложений.

Возможна индивидуальная, парная и групповая формы работы. Как правило, их проводят последовательно одну за другой, хотя каждая может быть отдельным самостоятельным способом организации деятельности [Андреев,1998].

#### 7) ГРУПОВАЯ ДИСКУССИЯ.

Дискуссия от лат.- исследование, разбор, обсуждение какого-либо вопроса. Учащимся предлагается поделиться друг с другом знаниями, соображениями, доводами. Обязательным условием при проведении дискуссии является:

- А) уважение к различным точкам зрения ее участников;
- Б) совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий.

Групповая дискуссия может использоваться как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. При этом в первом случае ее задача: обмен первичной информацией, а во втором – это возможность переосмысления полученных сведений.

8) ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ И ВОПРОСЫ БЛУМА- условное название методического приема организации чтения с использованием разных типов вопросов.

Подготовительная работа:

1. Учитель выбирает текст для чтения. Критерии для отбора:

- Текст должен быть абсолютно неизвестным для данной аудитории (в противном случае теряется смысл и логика использования приема);
- Динамичный, событийный сюжет;
- Неожиданная развязка, «открытый» проблемный финал.

2. Текст заранее делится на смысловые части. Прямо в тексте отмечается, где следует прервать чтение и сделать остановку: «первая остановка», «вторая остановка» и т. д.

3. Учитель заранее продумывает вопросы и задания к тексту, направленные на развитие у учащихся различных мыслительных навыков.

Учитель дает инструкцию и организывает процесс чтения с остановками, внимательно следя за соблюдением правил работы с текстом.

(Описанная стратегия может использоваться не только при самостоятельном чтении, но и при восприятии текста «на слух»).

Чтение с остановками целесообразно использовать на стадии осмысления, дополняя эту методику другими приемами технологии на стадии вызова и рефлексии.

9) ЭССЕ.

Свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической и т.д. проблемы. Обычно противопоставляется систематическому научному рассмотрению вопроса. Используется как небольшое письменное задание обычно на стадии рефлексии.

Различают 5-минутное эссе, 10-минутное эссе, а также более продолжительные и трудоемкие сочинения.

**10-минутное эссе.** После чтения (прослушивания) и общего обсуждения текста учащимся предлагается организовать свои мысли с помощью 10-

минутного эссе (по методике свободного письма). В течение 10 минут пишется текст на предложенную тему. Главное правило свободного письма – не останавливаться, не перечитывать, не исправлять. При затруднении можно письменно прокомментировать возникшую проблему и постараться писать дальше.

**5-минутное эссе.** Этот вид письменного задания обычно применяется в конце занятия, чтобы помочь учащимся подытожить свои знания по изученной теме. Для учителя – это возможность получить обратную связь.

Поэтому учащимся можно предложить два пункта:

- 1) написать, что они узнали по новой теме;
- 2) задать один вопрос, на который они так и не получили ответа.

#### 10) КЛЮЧЕВЫЕ ТЕРМИНЫ.

Учитель выбирает из текста 4-5 ключевых слов и выписывает их на доску.

Вариант «а»: Парам отводится 5 минут на то, чтобы методом мозговой атаки дать общую трактовку этих терминов и предположить, как они будут фигурировать в последующем тексте.

Вариант «б»: Учащимся предлагается в группе или индивидуально составить и записать свою версию рассказа, употребив все предложенные ключевые термины.

При знакомстве с исходным содержанием, учащиеся сопоставляют «свою» версию и версию «оригинального текста». Описанное задание обычно используется на стадии «вызова», однако и на стадии «рефлексии»

11) **БОРТОВЫЕ ЖУРНАЛЫ** – обобщающее название различных приемов, согласно которым, учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. В простейшем варианте учащиеся записывают в бортовой журнал ответы на следующие вопросы:

1. Что я знаю по данной теме?
2. Что я узнал нового из текста по данной теме?

Левая колонка бортового журнала заполняется на стадии вызова. При чтении, во время пауз и остановок, учащиеся заполняют правую колонку бортового журнала, исходя из полученной информации и своих знаний, опыта.

При изучении новой темы, организовывается работа в группах: один из партнеров работает со списком в графе «Предположения», ставит знаки «+» и «-», в зависимости от правильности предположений, другой записывает только новую информацию. Результат работы группы зависит от индивидуальной работы каждого участника.

На стадии рефлексии (размышления) идет предварительное подведение итогов: сопоставление двух частей бортового журнала, суммирование информации, ее запись и подготовка к обсуждению в классе. Организация записей может носить индивидуальный характер, т.е. каждый партнер ведет записи в обеих частях таблицы самостоятельно, результаты обсуждаются в паре. Затем следует новый цикл работы с другой частью текста [Полат,2003].

Таким образом, понятие технология преобладает в школе с 60-х годов этого столетия, ее актуализация связана с пониманием личности как субъекта. Технология является приоритетным направлением в современном образовательном пространстве. Особое внимание этому понятию было уделено в трудах Селевко Г.К., Беспалько В.П., Сластенина В.А., Кларина М.В., Полат Е.С. Технология рассматривается как универсальное средство, которое помогает ученику субъективизироваться. Среди множества различных технологий, наше внимание обращено на технологию развития критического мышления. И не удивительно, поскольку эта технология в современном мире становится все более популярной, актуализированной требованиями современного обучения. Особую популярность она получила в трудах известных отечественных ученых И.О.Загашева, С.И.Заир-Бека, И.В.Муштавинской и др. Эта технология рекомендована и подходит ко всем школьным предметам и всем возрастным категориям, как наиболее эффективно помогающая развитию ученика.

## **Глава II. Реализация технологии критического мышления в практике обучения литературе**

### **2.1. Использование элементов развития критического мышления на уроках литературы в пропедевтическом курсе.**

Технология РКМЧП известна в России уже 10 лет. Стоит набрать в поисковой системе Интернета аббревиатуру РКМЧП, и возникнет описание уроков, информация о семинарах в разных городах, обсуждение на учительских форумах, статьи и даже диссертации. Тысячи учителей по всей стране применяют её на практике, основы технологии изучают на курсах повышения квалификации, о ней можно прочитать в книгах. Интерес к данной технологии не ослабевает. К технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) ещё недавно относились как к интересной новинке, которую можно сравнить с деликатесом в нашем уже привычном рационе. Эту технологию использовали на своих уроках энтузиасты — те, кто понимал, что традиционные методы обучения не всегда могут помочь в достижении новых, современных целей образования. Наши ученики в своих устремлениях нередко уходили дальше, чем учителя. Им были важны ответы совсем на иные вопросы. И далеко не все учителя были готовы к этому, и в ответе на затруднительные вопросы помогла технология развития критического мышления [Заир- Бек, Муштавинская, 2011, с.4-5].

Урок, с позиции целостности педагогического процесса, - основная форма организации, а урок литературы - это особый урок в школе, это - творчество, не терпящее чрезмерной стандартизации и шаблона, один из немногих, принадлежащих к эстетическому циклу. По определению Е.С.Романичевой литература – абсолютно уникальное явление в мировой образовательной практике. Это случилось во многом потому, что литература в России стала больше, чем видом искусства, она стала способом мышления русской интеллигенции. Нет такой нации, в истории которой такую роль играла бы родная словесность. Таким образом, знание русской литературы стало представляться необходимым условием формирования человека,

гражданина Отечества. Именно поэтому, становясь предметом изучения в школе, литературный текст нес за собой груз «общественных нагрузок»: иллюстрация эпохи, воспитание гражданской позиции и нравственности и т. д. Основная функция литературы – эстетическая – отходила на второй, даже на третий план. То, что литература является искусством, растворялось в прикладных ее применениях: иллюстрация общественно-политических событий, эстетический образец, средство развития речи и т. д. Возможны и другие варианты. Они складывались исторически, но в них акцентированы те или иные функции литературы [Романичева, 2012].

Возникает вопрос: можно ли использовать приемы технологии развития критического мышления при работе с художественными текстами?

Ведь художественная литература — это не просто набор фактов и явлений это особый мир, живущий по своим законам, где за каждым словом, мыслью закреплена определенная знаковость, постижение и раскрытие которой зависит от уровня образованности, знаний и т.п. Художественный текст обладает свойством «выдавать» различным читателям различную информацию — каждому в меру его понимания, именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен. Строго заданная структура урока (вызов — осмысление содержания — рефлексия) и предлагаемые графические, табличные приемы могут показаться на первый взгляд неуместными на уроках литературы, которые призваны раскрыть творческие способности и нестандартность мышления ученика при знакомстве с произведением искусства. Но следует помнить, что стадия вызова предназначена для актуализации имеющихся знаний и представлений о предмете изучения, а предметом изучения на уроках литературы становятся и текст, как многоаспектная и глубинная единица речи, и отраженная в нем человеческая жизнь, опосредованная авторской позицией. Включая личный, пусть иногда незначительный, жизненный опыт детей в систему работы на уроке, мы тем самым предлагаем им собственный путь осмысления и анализа литературного произведения.

На этапе осмысления содержания наряду с упорядочением, систематизацией новой информации и соотнесением полученных сведений с собственными знаниями школьникам дается возможность отследить процесс рождения новых идей, т. е. ученик получает опыт работы с художественным текстом как активный и думающий читатель, способный подойти к литературному произведению с новыми идеями.

Стадия «рефлексии», которая характеризуется активным целостным обобщением полученной информации и выработкой собственного отношения к изучаемому материалу, дает широкие возможности для формирования аргументированного представления о произведении, помогает учащимся выработать навыки создания собственных текстов, способствует живому диалогу с автором. На стадии рефлексии суммируется информация, полученная на стадии вызова и осмысления. Кроме того, использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, с текстом. Дж. Стил и ее коллеги отмечают, что снижение интереса к чтению, замена письменного текста на видео- и компьютерную информацию становятся чрезвычайно острой проблемой для развития молодых людей, способных принимать взвешенные и компетентные решения, не только исходя из ежеминутной целесообразности, но и руководствуясь научными доводами, культурными традициями, разумом и чувствами.

Также на уроках литературы, учащиеся обычно предпочитают устную форму работы. Не все любят писать. Кроме того, на уроке, где применяется только устная форма работы, можно и отсидеться. Графическая же форма превращает урок в увлекательную игру, помогает понять (еще до организации основной работы), что можно сказать по данной теме, позволяет систематизировать уже имеющиеся знания. Данные приемы не только помогают учащимся работать с информационным текстом, но и зримо демонстрируют процесс продвижения от незнания к знанию, делают процесс чтения более осмысленным, помогают выделять основные аспекты в

изучаемой информации, формируют умение графически представлять результаты работы с текстом.

Технология развития критического мышления направлена на развитие навыков работы с информацией (текстом), умения не только вдумчиво читать, быть активным слушателем, но и анализировать, применять данную информацию, увязывая новые знания с уже имеющимися представлениями. Приемы этой технологии как нельзя лучше впишутся в организацию учебной деятельности по новым стандартам.

Технология развития критического мышления расширяет спектр задач. Учителю необходимо обратить внимание на такие аспекты, как присвоение полученных знаний, приобретение опыта решения проблем. Учителя-словесники, поставленные в условия жесткой конкуренции с современными средствами информации, находятся в постоянном творческом поиске новых методик преподавания, приемов обучения чтению художественной литературы, чутко отзываясь на предлагаемые педагогической наукой инновации.

Но вследствие нашего изучения данного вопроса: можно ли использовать приемы технологии развития критического мышления при работе с художественными текстами, выявились следующие результаты, которые "говорят" о том, что не все приемы технологии критического мышления применимы и подходят к предмету словесности, что в данной нашей работе мы попробуем доказать.

Начнем с того, что материалом нашего исследования будут тексты эпического характера. Поскольку, наше предположение, эпос — род литературы, нечто логично структурированное, нежели лирика. Драматургию, в нашем исследовании, мы тоже брать не будем, т.к. она сама по себе сложна по структуре художественного произведения. Лирика же в свое время, апеллирует больше к чувствам, эмоциям, имеет гиперобразный язык, усиленный метафорически, по сравнению с эпосом. Если драма изображает человеческую личность в конфликте с окружающими людьми, а лирика

направлена на выражение чувств и мыслей автора, то жанры эпоса подразумевают объективное изображение индивида, взаимодействующего с миром вокруг него. Наше предположение, что эпос более удобно раскладывается, как сюжет, композиционные элементы, система образов и т.д., в отличие от лирики. Согласно «Поэтике» Аристотеля, эпос, в отличие от лирики и драмы, беспристрастен и объективен в момент повествования. (Хализев В. Е. Теория литературы. — М., 2009. — С. 302-303.)

Исходя из этого, по нашему мнению, с лирическими текстами технологию критического мышления очень трудно применить, именно потому, что она требует тех видов и форм, которые далеки от понятия воображения, структуры и т.д. С нашей точки зрения, эпос, более удобный род литературы для работы в технологии критического мышления.

Констатирующий эксперимент проходил в Красноярском крае, Тюхтетском районе, селе Тюхтет в МБОУ «ТСОШ № 2» в первом полугодии 2015 – 2016 учебного года в 6 классе в ходе изучения баллады В.А.Жуковского «Светлана».

Целью данного этапа эксперимента является выявление «проблемных зон» восприятия и постижения художественного текста (баллады «Светлана»).

Задачи:

- организовать художественное восприятие произведения В.А.Жуковского «Светлана»;
- провести анализ баллады;
- сделать выводы, выявить уровень качества освоения произведения.

Изучение баллады В.А.Жуковского «Светлана» в традиционной образовательной парадигме на «Этапе художественного восприятия» произведения было реализовано посредством регламентированного исполнительства (ученик - объект воздействия учителя). Был использован

репродуктивный метод обучения, который осуществляется с использованием слова учителя (биографическая справка, история создания баллады В.А.Жуковского «Светлана», жанр), беседы, составления заданий для учащихся. Эти задания были направлены на решение задач, воспроизведение учащимися знаний и способов деятельности. Деятельность шестиклассников была направлена непосредственно на воспроизведение информации, предоставленной ранее. Но максимально эффективного результата не было достигнуто, и это связано с рядом причин.

1. Объем знаний, предоставленный при изучении баллады, был дан в «готовом виде», без опоры на самостоятельную работу учащихся, на их творческую активность, и это вполне могло привести к понижению качества знаний. Учащимся становится неинтересно, они «разучиваются думать».

2. Усредненный общий темп изучения материала приводит к понижению интереса к процессу обучения; следствием единого усредненного объема знаний, усваиваемых учащимися, также может стать спад интереса к процессу обучения.

3. Учащимся трудно работать с учебником литературы под ред. Г. С. Меркина, – М.: «Русское слово», 2010 г., так как в нем недостаточно расчленен учебный материал.

Таким образом, при традиционной технологии обучения появляется разрыв между требованиями, которые предъявляются к учащемуся в процессе обучения, и теми, которые возникают затем в реальной профессиональной деятельности. Учащиеся оказываются неподготовленными, они не могут применить свои знания на практике.

Посмотрим на анализе поэтического текста В.А.Жуковского «Светлана».

### **Анализ произведения.**

-Обычно человек в балладе чувствовал над собой власть высших таинственных сил, которые всегда готовы сбить его с правильной дороги и увлечь к гибели. Но не только злые силы испытывают дух и душу человека. Он находится и под покровом всегда готового защитить его и прийти к нему на помощь Творца. Слово, у человека есть выбор. В балладе «Светлана» торжествуют народные начала, носителем которых выступает Светлана. Жуковский воплотил в ней характер русской девушки, открытой любви, верной народно-религиозным идеалам и радующейся счастью жить.

- Опираясь на сказанное, давайте теперь рассмотрим текст баллады.

- как вы думаете, почему именно с описания крещенского гадания начинается баллада? *(Потому что цель Жуковского – создать героиню с богатым внутренним миром, который будет неразрывен с народными обычаями)*

- Как представляли Россию раньше? Это холодная страна, с вечной зимой. А чем занимались в зимнее время девушки на Руси?

- Самое яркое событие зимой – Святки, Рождество и Крещение, когда можно было не только показать себя как человека верующего, но и задорно, от души повеселиться, погадать о судьбе, суженом, любви, о том, насколько хорошо будет складываться жизнь в браке.

- Почему не испытывает веселья Светлана? (Она обручена, это время ожидания замужества, время перемен, это всегда волнительно). Впереди – неизвестность. Как сложится ее жизнь в замужестве? Как сложатся отношения с мужем? Будет ли он любить ее? Что ее ждет: счастье или несчастье?

- Выделите в тексте слова и фразы, которые помогают нам понять настроение Светланы? (Луна, в сумраке тумана, мне судьбина умереть, я молюсь и слезы лью, белая пелена, зеркало со свечою, трепетный огонь, робость в ней волнует грудь, страх туманит очи и т.д.)

- В произведении несколько образов, мотивов. Первый из них – дорога. Какую смысловую нагрузку несет в себе этот образ? *(Дорога –*

*традиционный образ путешествия по каким-либо пространствам, но и сама жизнь человека.)*

- До Жуковского героев баллад дорога вела из сумерек, из тьмы в еще большую темноту, где ждал трагичный финал. А у Жуковского? *(Жуковский вел героиню через сумерки, темноту, метель, смятение чувств к свету, к счастливому завершению путешествия)*

- Каким образом Жуковский смог переломить жанровую особенность баллады: заменить трагедию – счастливым завершение, пустоту души после событий, традиционно сопровождающих героев баллад – надеждой на радостную, полную любви жизнь? *(Все беспокойные события произошли во сне. Жуковский отделил реальность от нереальности, чего не было в других балладах)*

- Следующие образы, которые помогают осмыслить балладу – это птицы.

- Почему ворон не так страшен Светлане? *Это происходит во сне, поэтому пророчество не так страшно)*

- Почему защитником выбран голубь? *(Светлана верит в Бога, верит. Что он ее защитит)*

- Присутствие голубка сменяет на рассвете петух. В этот момент Светлана просыпается, и мы понимаем, что наяву ничего плохого не случилось. Вера Светланы в бога спасла ее от трагического конца- это немаловажно, потому что вера русского человека всегда была крепкой, негибкой, особенно в трудные минуты жизни, поэтому очень важно было показать твердость духа Светланы, ведь она героиня русой баллады.

- Еще один символ – свет. Что можно сказать про него? *(Свет несет добро, защиту. Света в балладе Жуковского много. Мы видим свет и ясный, и яркий, и маленьким огоньком. И пробивающимся сквозь метель. И искрящимся. И исходящим от луны, даже имя героини отождествляется со светом.)*

- Свет присутствует на протяжении всего произведения. Это можно связать с огоньком веры в Бога, горящей в душе, в сердце Светланы. И эта вера на дала

погибнуть Светлане во тьме, заблудиться среди зла, найти дорогу домой, в пробуждении, к любимому суженому.

- Немаловажную символику несет собой цвет в тексте. Давайте проанализируем краски, которые использованы в произведении

<b>цвет</b>	<b>значение</b>	<b>доводы</b>	<b>местоположение</b>
<i>белый</i>	печаль	снег, вьюга, поля зимние, лунный туманный свет, бледность героини, белая запона	сон Светланы
<i>белый</i>	чистота	белая скатерть, белый голубь	И наяву (до сна) и во сне Светланы
<i>чёрный</i>	печаль	чёрная даль, чёрный ворон	сон Светланы
<i>алый</i>	теплота, забота, нежность	"пар алеет топкий" (на рассвете); сладостные уста любимого	пробуждение Светланы

- Вообще краски присутствуют именно тогда, когда Светлана бодрствует. Найдите примеры в тексте. (Гадание, после пробуждения, встреча с женихом)

- Это тоже говорит о том, что Светлана, как представитель русского народа, живет, как и весь русский народ эмоциями. Во сне же эмоций не было, кроме печали, как будто жизнь приостановилась, а если так, то ничего произойти с героиней не могло.

- И свет, и звуки, и краски. И эмоции, которые вдруг окутывают Светлану после сна, говорят нам о том, что жизнь прекрасна. И, несмотря на то, что мы еще помним страшный сон, но мы знаем: добро и счастье победят!

### **Подведение итогов**

- Можно ли утверждать, что Светлана – образец национального характера русской девушки? Почему?

- В.Г.Белинский, отмечая роль поэта в истории литературы, сказал: «Жуковский – это литературный Колумб России, открывший ей Америку романтизма в поэзии». Согласны ли вы с этим утверждением? *(Творчество Жуковского сблизило европейский романтизм с русскими фольклорными традициями, способствовало развитию жанра баллады на русской почве).*

Таким образом, на художественном восприятии текста нам удалось увидеть, что с точки зрения традиционного обучения не были достигнуты следующие результаты:

– к концу урока учащиеся не воспринимают получаемую информацию, у них рассеивается внимание, поскольку преобладал словесный метод передачи информации;

- не удалось скорректировать сведения об усвоении предлагаемого материала учащимся, что привело к снижению уровня качества знаний;

- преобладала перегрузка памяти, так как учащимся приходилось по памяти воспроизводить учебный материал; у кого лучше память, у того воспроизведение получается успешнее, но такие методы «зубрежки» в дальнейшем вызывают затруднения при применении данного материала на практике, так как учащиеся не могут находить информацию для принятия производственных решений, связанных с решением непосредственной задачи.

В рамках школьного предмета можно совмещать любые технологии, приёмы, методы и формы работы, если они направлены на достижение поставленных целей обучения. И, исходя из этого, на поисковом этапе эксперимента мы попробовали провести уроки литературы с применением технологии развития критического мышления с некоторыми ее элементами.

Цель: определить эффективность приемов технологии критического мышления: «инсерт», «синквейн» и «фишбоун» на уроке литературы в 6 классе на произведении А.С.Пушкина «Дубровский».

Задачи:

- организовать художественное восприятие произведения А.С.Пушкина «Дубровский» с помощью приемов: «инсерт», «синквейн» и «фишбоун»;
- провести анализ;
- сделать выводы, определить эффективность данных приемов в ходе изучения повести.

На поисковом этапе эксперимента с учащимися 6 класса, в количестве 15 человек, на разном интеллектуальном уровне развития на произведении А.С.Пушкина «Дубровский» были применены такие приемы как «синквейн» на стадии «вызова», «инсерт» на стадии «рефлексии» и «фишбоун» на стадии «рефлексии».

С учащимися был опробован такой прием технологии критического мышления как «синквейн». Он был применен на стадии «вызова», хотя обычно «синквейн» используется на стадии «рефлексии», но в данном случае он выступает как нетрадиционная форма на стадии вызова, прием был предложен как индивидуальное самостоятельное задание 4-м шестиклассникам среднего уровня развития, с целью синтеза имеющейся информации. Задание заключалось в следующем. Составить описательную схему главного героя Андрея Гавриловича Дубровского в повести А.С.Пушкина «Дубровский» с применением приема «синквейн».

1. Дубровский
2. Бедный и богатый
3. Благодарить, не зависеть, не просить
4. Не мирится с социальным неравенством

## 5. Бедняк

См.прил. 1

Свободное творчество вызвало у них живой интерес. Учащиеся активно включились в работу. Из 4 шестиклассников отлично справился лишь 1 ученик. У остальных школьников затруднение при составлении схемы «синквейн» вызвало в пунктах 3 и 4, поскольку они требуют большей самостоятельности, критичности, творческой продуктивности. Сложности, связанные с подбором слов, вызваны следующими причинами: 1.данная тема не близка ученикам (не интересна), 2.не богатый словарный запас.

Исходя из этого приема, у ребят развивается способность к резюмированию информации, изложению информации в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях. «Синквейн» очень эффективен для учителя – практика на уроке литературы, поскольку, в отличие от традиционной технологии обучения, он выступает как инструмент для синтезирования информации, развития творческой выразительности, способа оценки понятийного багажа учащихся.

«Инсерт» не менее интересный прием для уроков литературы. Он был применен на этапе «осмысления». Это универсальный прием, которому характерны все стадии: вызова, осмысления, рефлексии. Также для него рекомендуется предметная область использования - преимущественно научно-популярные тексты с большим количеством фактов и сведений, но мы попробовали применить его на художественном тексте. Задание выполнялось 4-мя учащимся более слабого уровня развития. Заключалось оно в следующем: «Составить таблицу с помощью приема «инсерт» по изученным 1 - 5 главам поэмы».

V	+	-	?
1.Автор	1.Лексика	1.Смерть Андрея	1.Дубровский и
2.Год написания	2.Писал для	Гавриловича	Троекуров

произведения	себя, а не для широкой публики	2.Письма	подружатся или нет?
--------------	--------------------------------	----------	---------------------

Сам по себе прием «инсерт» достаточно прост в использовании и применении. Ребята активно и продуктивно работают с данным приемом.

После заполнения таблицы, переходим к ее обсуждению, в ходе чего выяснилось, что 2 из ребят не совсем удачно справились с заданием, (третья графа, то, что противоречит их представлению), а у остальных она не вызвала затруднений. Причиной этому послужило: невнимательное и невдумчивое усвоение изученного материала.

Также как и прием «синквейн», «инсерт» применялся как индивидуальное самостоятельное задание. При работе с приемом «инсерт», замечено, что он продуктивен и на самом деле неплохо работает на уроке литературы, способствуя развитию аналитического мышления и являясь средством отслеживания понимания материала.

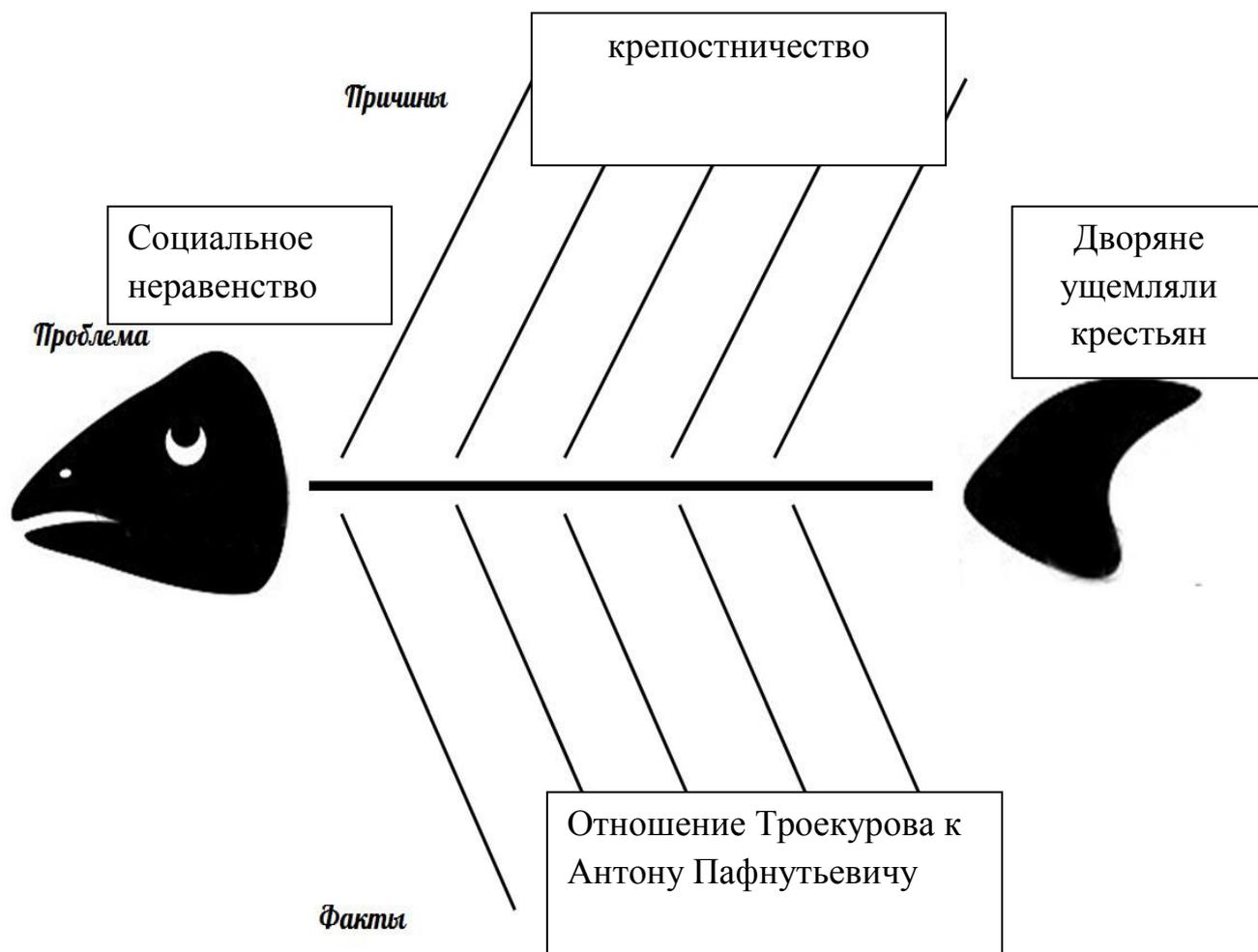
Прием «фишбоун» был применен на стадии «рефлексии» для систематизации знаний. Работа по заполнению схемы проводилась в групповой форме. Учащиеся для анализа пользовались текстами А.С.Пушкина «Дубровский» 1 – 5 главами. Перед ними стояла цель – заполнить схему «Рыбий скелет» на протяжении 10 минут. Задание выполнялось 2-мя наиболее способными учениками, поскольку, наряду с «инсертом», прием «фишбоун» требует достаточно большего уровня развития (самостоятельности, критичности мышления). Затем проходило

обсуждение

результатов,

обмен

мнениями.



Проанализировав работы учеников, выполняющих данное задание, для нас стало очевидно, что ни один из них не справился с поставленным заданием. Большое затруднение у ребят вызвали «голова» и «верхние косточки» этого приема, т.к. ученикам достаточно сложно самостоятельно определить причину и сделать комплексный подход проблемы во взаимосвязи со всеми ее причинами и следствиями.

На наш взгляд, именно этот прием не может использоваться на уроках литературы полноценно. Из этого приема мы можем применить определенные элементы, компоненты, это с одной стороны. С другой, этот метод лишен возможности организации художественного восприятия текста, что для литературы немало важно. Также, с эстетической позиции, прием «фишбоун» (рыбий скелет) неактуально использовать на уроке литературы.

Как говорит Е.С.Романичева литература как искусство словесного образа – особый способ познания жизни, художественная модель мира, обладающая такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего.

Литература как один из ведущих гуманитарных учебных предметов в российской школе содействует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию гражданина, патриота. Приобщение к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей – необходимые условия становления человека эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру.

Общение школьника с произведениями искусства слова на уроках литературы необходимо не просто как факт знакомства с подлинными художественными ценностями, но и как необходимый опыт коммуникации, диалог с писателями (русскими и зарубежными, нашими современниками и представителями совсем другой исторической эпохи). Это приобщение к общечеловеческим ценностям бытия, а также к духовному опыту русского народа, нашедшему отражение в фольклоре и русской классической литературе как художественном явлении, вписанном в историю мировой культуры и обладающем несомненной национальной самобытностью. Знакомство с произведениями словесного искусства народов нашей страны расширяет представления учащихся о богатстве и многообразии художественной культуры, духовного и нравственного потенциала многонациональной России.

Художественная картина жизни, нарисованная в литературном произведении при помощи слов, языковых знаков, осваивается нами не только в чувственном восприятии (эмоционально), но и в интеллектуальном понимании (рационально). Литературу не случайно сопоставляют с

философией, историей, психологией, называют “художественным исследованием”, “человековедением”, “учебником жизни”» [Романичева, 2012, с.38].

Итак, подводя итог проделанной работы, можно сделать вывод, заключающийся в следующем. С применением вышеупомянутых приемов технологии критического мышления на уроке литературы в 6 классе мы обнаружили, что не все приемы эффективны, т.к. наше традиционное обучение дает практически тот же результат, что обучение с применением приемов технологии критического мышления, в целом картина не изменилась. Учащиеся помимо технологии РКМ адекватно понимают и воспринимают данный материал, умеют пользоваться и работать с материалом, у них также формируются коммуникативные навыки и ответственность за знание.

## **2.2.Использование элементов развития критического мышления на уроках литературы в историко – литературном курсе.**

На поисковом этапе эксперимента, проходящем в 9 классе, во втором полугодии 2014 -2015 учебного года с учащимися в количестве 14 человек, в ходе изучения поэмы Н.В.Гоголя «Мертвые души», была поставлена цель: определить эффективность приемов технологии критического мышления: «мозговая атака» на стадии «вызова», «взаимоопрос» на стадии «осмысления» и «ключевые термины» на стадии «рефлексии».

Задачи:

-организовать художественное восприятие с помощью приемов: «взаимоопрос», «ключевые термины» и «мозговая атака»;

- провести анализ;

- сделать выводы, определить эффективность данных приемов при изучении поэмы.

«Взаимоопрос». Этот прием проводился на стадии осмысление, при работе в парах. Задание заключается в следующем. Два ученика читают 1 главу повести Н.В.Гоголя «Мертвые души», останавливаясь после каждого абзаца, и задают друг другу вопросы, далее это задание выполняет следующая пара учеников.

*«...Когда экипаж въехал на двор, господин был встречен трактирным слугою, или половым, как их называют в русских трактирах, живым и вертлявым до такой степени, что даже нельзя было рассмотреть, какое у него было лицо. Он выбежал проворно, с салфеткой в руке, — весь длинный и в длинном демикотонном сюртуке со спинкою чуть не на самом затылке, встряхнул волосами и повел проворно господина вверх по всей деревянной галерее показывать ниспосланный ему богом покой. Покой был известного рода, ибо гостиница была тоже известного рода, то есть именно такая, как бывают гостиницы в губернских городах, где за два рубля в сутки проезжающие получают покойную комнату с тараканами, выглядывающими, как чернослив, из всех углов, и дверью в соседнее помещение, всегда заставленную комодом, где устраивается сосед, молчаливый и спокойный человек, но чрезвычайно любопытный, интересующийся знать о всех подробностях проезжающего. Наружный фасад гостиницы отвечал ее внутренности: она была очень длинна, в два этажа; нижний не был выщекатурен и оставался в темно-красных кирпичиках, еще более потемневших от лихих погодных перемен и грязноватых уже самих по себе; верхний был выкрашен вечною желтою краскою; внизу были лавочки с хомутами, веревками и баранками. В угольной из этих лавочек, или, лучше, в окне, помещался сбитеничик с самоваром из красной меди и лицом так же красным, как самовар, так что издали можно*

*бы подумать, что на окне стояло два самовара, если б один самовар не был с черною как смоль бороною...»*

1. Рассказать, каким видится город N с первых страниц поэмы?
2. Перечислить художественные детали, с помощью которых автор иронизирует гостиницу и комнату, в которой поселился Чичиков? («тараканы, выглядывающие как чернослив, из всех углов», «самовар с черною как смоль бороною» и т.д.).
3. Почему Гоголь подробно обрисовывает краски и архитектуру города?

*«...Покамест слуги управлялись и возились, господин отправился в общую залу. Какие бывают эти общие залы — всякий проезжающий знает очень хорошо: те же стены, выкрашенные масляной краской, потемневшие вверху от трубочного дыма и залосненные снизу спинами разных проезжающих, а еще более туземными купеческими, ибо купцы по торговым дням приходили сюда сам-шест и сам-сём испивать свою известную пару чаю; тот же закопченный потолок; та же копченая люстра со множеством висящих стеклышек, которые прыгали и звенели всякий раз, когда половой бегал по истертым клеенкам, помахивая бойко подносом, на котором сидела такая же бездна чайных чашек, как птиц на морском берегу; те же картины во всю стену, писанные масляными красками, — словом, все то же, что и везде; только и разницы, что на одной картине изображена была нимфа с такими огромными грудями, какие читатель, верно, никогда не видывал...»*

1. Для чего автор прибегает к обобщению описываемых явлений: те же, та же, все тоже, что и везде? (Гоголь хотел нарисовать всю Русь, поэтому рисует типичную гостиницу, типичный город, вообще типичные явления русской жизни).

Данный прием позволил оценить готовность учеников давать ответы на незапланированные вопросы и формулировать собственные, позволил

оценить уровень развития коммуникативных навыков, вовлек в работу весь класс. Ученики получили возможность задуматься о природе изучаемого объекта. Девятиклассники с заданием справились без особых затруднений. К тому же прием «взаимоопрос» очень эффективен и интересен учащимся в качестве осмысления материала и изложения разных «рисковых» идей.

«Мозговая атака». Прием был применен на стадии «вызова», с целью активизации имеющихся знаний при работе с материалом. Проводилась работа в парах, но возможны альтернативы: индивидуальная или групповая работа. Задание: на первом этапе приема «мозговая атака» записать все, что вы знаете по 1 главе поэмы «Мертвые души», на втором обмен информацией.

1 этап. (1-й учащийся)

- главного героя зовут Чичиков.
- Чичиков приезжает в город N.
- Блюда, которые подавались в трактирах.
- Чичиков был на балу у губернатора.

1 этап. (2-й учащийся)

- сравнение гостей на балу у губернатора с мухами.
- Город глазами Чичикова.
- Гоголь рисует город с иронией.
- Роль дороги в поэме.

2 этап. (Обмен информацией). На этом этапе каждая пара вступает в диалог друг с другом (7 пар). На это им отводится 5-7 минут.

Проанализировав изложенную информацию одной из пар, приведенную выше, следует отметить. Несомненно, прием продуктивен, причем он помогает решать такую проблему как закомплексованность,

замкнутость учеников. В ходе парной «мозговой атаки», он помогает учащимся, для которых сложно высказывать свое мнение перед большой аудиторией. Однако не все девятиклассники могут четко сформулировать свои знания по изученному материалу и обменяться ими, и вызвано это довольно небогатым словарным запасом (отсутствие средств художественной выразительности текста), со слабым уровнем усвоения информации (поверхностные знания). (1-й ученик)

«Ключевые термины». Этот прием поводился на стадии «рефлексии», хотя традиционно он проводится на стадии «вызов», это связано с тем, что на стадии «вызов» уже произошла актуализация знаний, но целесообразно вернуться к ключевым терминам и обсудить обнаруженные совпадения и выявленные разногласия. Работа осуществлялась в парах. Задание: дать общую трактовку терминов, выписанных на доске в ходе изучения 1 главы поэмы Н.В.Гоголя «Мертвые души» (описание города).

1. Желтый дом
2. тараканы, выглядывающие, как чернослив
3. ниспосланный богом покой
4. самовар, с черною как смоль бороною

Использование данной формы развивает воображение, фантазию, критичность мышления. С приемом «ключевые термины» девятиклассники справились удовлетворительно, некоторые термины вызвали у них затруднения. К примеру, словосочетание «желтый дом» (устаревшее понятие психиатрической больницы) не все ученики могут правильно трактовать. Это свидетельствует о довольно небольшом словарном запасе учеников. Из 14-ти учеников 9-го класса с приемом «ключевые термины» отлично справились 9 учащихся, у 5 – х возникли затруднения с пунктами 1, 3.

Таким образом можно подвести итог. Безусловно, не все приемы технологии РКМ не эффективны, к примеру, «инсерт» и «синквейн», можно

применить на этапе анализа и синтезирования материала. Они дают наглядность, помогают понимать, как различные части информации связаны между собой, в какой-то мере помогают развитию способностей к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией. «Взаимоопрос», «мозговая атака» и «ключевые термины» в ходе их реализации на разных стадиях («осмысления», «вызова», «рефлексии»), был замечен положительный эффект. Происходит активизация имевшихся ранее знаний, пробуждается интерес к теме, происходит непосредственная работа с текстом и переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний. Но при работе с «фишбоуном», не было получено результата, более того, с эстетической позиции он не корректен и не уместен на уроке литературы. Ожидаемого эффекта не удалось увидеть, и причинами этого могли послужить:

1- реализации данных приемов было уделено не слишком много времени, это был не обширный, не объемный эксперимент, и на таком малом количестве уроков было трудно сделать какой-то обобщающий вывод (неудачный материал, класс не был готов);

2- приемы технологии РКМ абсолютно исключают из урока литературы всю эмоциональность, все переживания, что для предмета словесности совершенно не характерно, поскольку он один из немногих, относящихся к эстетическому циклу;

3- сыграл субъективный фактор преподнесения приемов, не правильное объяснение и донесение их, и, возможно, не технология не верна, а то, как мы с ней работали.

## Заключение

В истории образования предмета литературы традиционно более столетия существовало понятие «методика преподавания литературы», в последствии именуемое «методикой обучения литературы». Однако с начала 1960-х гг. речь зашла о педагогической технологии. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д.Хам-блин, Г.Гейс, В.Коскарелли и отечественных ученых Ю. К. Бабанского, В.П.Беспалько, М.В.Кларина, Е.С. Полат, В.М. Монахова, Г.К. Селевко и др.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Но до сих пор в его понимании и употреблении существуют большие разночтения. В педагогической науке и практике существуют различные позиции к определению педагогической технологии.

Современные ученые и педагоги понимают педагогическую технологию как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога.

На современном этапе активно внедряется такая технология, как технология критического мышления. Она чрезвычайно популярна и активно «пропагандируется» на курсах повышения квалификации учителями. Об этой технологии мы узнаем из работ зарубежных и отечественных ученых Ж.

Пиаже, Д. Халперна, Л.С. Выготского, И.О.Загашева, С.И.Заир-Бека, И.В.Муштавинской и др.

Данная технология «Развитие критического мышления» разработана в конце XX века в США Чарльзом Темплом, Джинни Стилом, Куртисом Мередитом, но в России она появилась в 1997 году, и сразу начала проявлять к себе большой интерес. Технология предлагает систему конкретных методических приемов, которая может быть использована в различных предметных областях (филологической, математической, естественнонаучной и т.д.), и учащимися разных возрастных групп (начальная школа, средняя школа, вузы, учреждения повышения квалификации). Это современная универсальная технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и технологиями, ориентированными на решение актуальных образовательных задач. Технология формирует базовые навыки человека, открытого информационного пространства, развивает качества гражданина открытого общества, включённого в межкультурное взаимодействие.

Для того чтобы выявить, насколько эта технология эффективна для урока литературы, мы провели эксперимент, в котором попытались реализовать некоторые приемы технологии РКМ.

Выводы, к которым мы пришли: ученики в традиционной парадигме обучения были активны, интересны вне технологии критического мышления, т.е. воспитать и сформировать учеников можно, опираясь на традиционную технологию обучения.

## Приложение 1.

### 1.

- 1.Дубровский
- 2.Бедный, отставной
- 3.Не унижаться, не нуждаться, смириться
- 4.Смирился со своим положением в обществе
- 5.Бедняк

### 2.

1. Андрей Гаврилович
- 2.нищий, бедный
3. Не просить, не беспокоить, отдать
- 4.низкое положение в обществе
5. старик

### 3.

1. Андрей Дубровский
- 2.отставной, небогатый
- 3.благодарить, не нуждаться, не просить
4. старик

## Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Книга 2. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1998.
2. Беспалько В.П. «Слагаемые педагогической технологии». - М., 1989.
3. Борытко, Н. М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: 2006.— 59 с.
4. Загашев И.О. , Заир-Бек С.И. и Муштавинская И.В. «Учим детей мыслить критически» 2003г.
5. Заир- Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 223 с.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Арена, 1994.
7. Клустер Д. статья «Что такое критическое мышление?» // Перемена 2001, № 4
8. Монахов В.М. Педагогическая технология профессора В.М. Монахова // Спец. выпуск «Педагогического вестника» - Успешное обучение, 1997.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М. Академия, 2003 – 272с.
10. Романичева Е.С.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998 г.
12. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
13. Сорин Г.В. Критическое мышление: история и современный статус//Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 6. 2003.
14. Темпл, Ч. Как учатся дети: свод основ / Ч.Темпл, К.Мередит, Дж.Стил // Пособие, -М., Изд-во ин-та «Открытое общество», 2002.- 105 с.

15. Федотовская Е.И. К проблеме развития навыков критического мышления при работе с иноязычными текстами. // «Текст. Восприятие, информация, интерпретация». Сб. докладов I Международной научной конференции Российского нового университета. - Москва, 2003. - с.279 – 283с.
16. Халперн Д. в книге «Психология критического мышления» 2000.