

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Филологический факультет
Кафедра современного русского языка

СИВИЦКАЯ АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО (РКМЧиП) ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИЗЛОЖЕНИЮ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)
Направленность (профиль) образовательной программы
Филологическое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой кандидат
филологических наук,

Научный руководитель

кандидат педагогических наук, доцент

Лукьянова О.В. _____

Дата защиты.

Обучающийся Сивицкая А.С.

Оценка _____

Красноярск 2026

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Технологические основы развития критического мышления в процессе обучения русскому языку.....	5
1.1. История возникновения и теоретические предпосылки технологии РКМЧиП.....	5
1.2 Понятие «критическое мышление» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.3. Особенности функционирования технологии РКМЧиП в образовательном процессе.....	10
1.4. Приемы технологии РКМЧиП при обучении изложению.....	12
1.5 Методика работы над изложением в системе развития речи учащихся 7 класса.....	15
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию навыков написания изложения у учащихся 7 класса с использованием технологии развития критического мышления через чтение и письмо.....	19
2.1 Организация и условия проведения педагогического эксперимента.....	19
2.2 Констатирующий этап педагогического эксперимента.....	21
2.3 Формирующий этап педагогического эксперимента.....	25
2.4. Контрольный этап педагогического эксперимента.....	34
Заключение.....	38
Список использованных источников.....	40
Приложения.....	Ошибка! Закладка не определена.

Введение

Тенденции развития общества диктуют свои требования к развитию и реализации интеллектуального потенциала современного школьника. Реалии таковы, что первостепенной на сегодняшний день задачей для школы в целом и каждого отдельно взятого педагога является, в первую очередь, создание благоприятной атмосферы и условий, в которых школьник как личность получит возможность на максимальном уровне реализовать имеющиеся у него интеллектуальные и творческие способности.

Опора на обозначенное видение картины образовательных реалий позволяет заявить о потребности использования в процессе обучения актуальных для современности технологий и смещения приоритетов в сторону активных форм обучения. Такая потребность подтверждается рядом факторов: социальные реалии культивируют у детей потребность в развитии творческого мышления; эти же реалии раскрывают для преподавателя потребность обучающихся в развитии устной и письменной речи. Количество информации, необходимое к освоению учениками, увеличивается год от года, тогда как их личная заинтересованность и мотивированность в усвоении этой информации, напротив, часто снижается.

В связи с этим особую актуальность приобретает технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧИП), ориентированная на активизацию познавательной деятельности учащихся и формирование у них навыков анализа, интерпретации и оценки информации.

Актуальность исследования определяется также значимостью развития связной письменной речи учащихся основной школы. В частности, обучение написанию изложения в 7 классе требует от учащихся не только воспроизведения содержания текста, но и умения выделять главную информацию, устанавливать логические связи, структурировать материал и использовать языковые средства в соответствии с нормами литературного языка. Практика показывает, что именно эти умения вызывают наибольшие

затруднения.

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности эффективных методов обучения изложению с использованием технологии развития критического мышления.

Цель исследования — теоретически обосновать и разработать приемы технологии развития критического мышления, применяемые при обучении изложению в 7 классе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы технологии развития критического мышления;
- проанализировать подходы к определению понятия «критическое мышление» в психолого-педагогической литературе;
- выявить возможности применения технологии РКМЧИП на уроках русского языка в 7 классе;
- охарактеризовать приемы данной технологии, эффективные при обучении изложению;
- разработать и протестировать комплекс заданий и упражнений с использованием технологии РКМЧИП.

Объектом исследования является процесс обучения написанию изложения в 7 классе.

Предмет исследования — приемы технологии развития критического мышления, применяемые при обучении изложению.

В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ научной и методической литературы, обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов.

Глава 1. Технологические основы развития критического мышления в процессе обучения русскому языку

1.1. История возникновения и теоретические предпосылки технологии РКМЧиП

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧиП) как целостная система методов и приемов сформировалась в США в 80-е годы XX века. У истоков ее создания стояли американские педагоги и исследователи Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл и С. Уолтер. Разработанная ими методика основывалась на идеях демократического образования и была направлена на формирование личности, способной к самостоятельному мышлению и принятию решений. Широкое международное распространение данная технология получила в 90-е годы XX века: начиная с 1996 года она внедрялась в образовательные системы различных стран при поддержке международных образовательных организаций [Темпл, Мередит, Стил 1997: 183].

В российской педагогической практике технология РКМЧиП начала активно использоваться с конца 1990-х годов. Значительный вклад в ее адаптацию и распространение внесли отечественные исследователи С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская, И.О. Загашев. Благодаря их работам идеи развития критического мышления были интегрированы в традиции российской школы и получили методическое обоснование [Заир-Бек, Муштавинская 2004: 45].

Теоретическую основу технологии РКМЧиП составляют идеи классической и современной педагогики и психологии. Одним из ключевых источников выступают гуманистические концепции образования, представленные в трудах Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже и М. Монтессори. В рамках данного подхода подчеркивается значимость личностного развития учащегося, его самостоятельности и внутренней активности в процессе обучения [Селевко 2005: 112]. В современных исследованиях данные идеи получают дальнейшее развитие: подчеркивается их актуальность в условиях

цифровизации образования и необходимости формирования у учащихся навыков критической оценки информации [Вязинкин, Самохин 2024: 105].

Существенное значение имеет деятельностный подход, разработанный в отечественной психолого-педагогической науке (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В соответствии с данным подходом развитие личности происходит в процессе активной деятельности, что предполагает включение учащегося в осмысленную учебную деятельность, направленную на решение познавательных задач [Выготский 2005: 67]. Современные авторы также отмечают, что деятельностный подход способствует формированию метапредметных компетенций, включая умение анализировать и интерпретировать информацию [Приказчикова и др. 2024: 508].

Кроме того, данная технология опирается на принципы личностно-ориентированного образования, разработанные К. Роджерсом, Э. Фроммом, Е.В. Бондаревской и Э.Н. Гусинским. В рамках этого направления обучение рассматривается как процесс взаимодействия, учитывающий индивидуальные особенности учащихся, их интересы и потребности [Бондаревская 2000: 89].

Важным теоретическим основанием выступает и эвристический подход (А.В. Хуторской), предполагающий организацию учебного процесса таким образом, при котором учащиеся самостоятельно «открывают» новые знания, а не получают их в готовом виде [Хуторской 2001: 134].

В научной литературе представлены различные точки зрения на сущность и возможности технологии РКМЧП. Так, ряд исследователей (С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская) рассматривают ее как универсальную педагогическую технологию, применимую в рамках различных учебных предметов и направленную на развитие метапредметных умений учащихся [Заир-Бек, Муштавинская 2004: 78]. В то же время другие авторы подчеркивают преимущественно методический характер данной технологии, рассматривая ее как совокупность приемов и стратегий работы с текстом (Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил) [Темпл, Мередит, Стил 1997: 210].

Существует и точка зрения, согласно которой РКМЧиП не является самостоятельной педагогической системой, а представляет собой интегративную модель, объединяющую элементы различных образовательных подходов (Г.К. Селевко) [Селевко 2005: 118]. Данный подход позволяет рассматривать РКМЧиП как средство модернизации традиционного обучения, а не его полную альтернативу.

Таким образом, технология развития критического мышления через чтение и письмо сформировалась как результат синтеза различных педагогических идей и концепций. Она является универсальным инструментом, обеспечивающим переход от репродуктивного обучения к обучению, ориентированному на активную познавательную деятельность учащихся [Заир-Бек, Муштавинская 2004: 52]. При этом современные исследования подтверждают ее значимость как эффективного средства формирования критического мышления учащихся в условиях информационного общества [Вязинкин, Самохин 2024: 110].

Особую значимость данная технология приобретает в контексте обучения русскому языку. Само ее название указывает на ведущую роль чтения и письма как видов текстовой деятельности в процессе развития мышления. Это делает РКМЧиП эффективным средством формирования навыков работы с текстом, что особенно важно при обучении написанию изложения, где требуется не только понимание исходного текста, но и его осмысленное воспроизведение [Темпл, Мередит, Стил 1997: 190]

1.2 Понятие «критическое мышление» в психолого-педагогической литературе

Для понимания специфики применения технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧиП) необходимо обратиться к трактовке базового понятия данной методики.

«Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление предполагает вежливый

скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, выработку собственной точки зрения по определённому вопросу и способность отстаивать её с помощью логических доводов. <...> Критическое мышление не является отдельным навыком, а представляет собой совокупность различных умений» [Темпл, Мередит, Стил 1997: 183].

Вопрос о сущности критического мышления, активно разрабатываемый в западной науке, получил развитие и в отечественной педагогике. Так, М.В. Кларин определяет его как «рациональное, рефлексивное мышление, направленное на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять» [Кларин 1994: 72–73]. Исследователь подчёркивает, что структура критического мышления включает как когнитивные умения, так и личностные установки, обеспечивающие готовность к осмысленному принятию решений [Кларин 1994: 72–73].

В современной научной традиции понятие «критическое мышление» носит междисциплинарный характер. С точки зрения психологии, одним из наиболее точных является определение Д. Халперн: «критическое мышление — это использование когнитивных техник и стратегий, повышающих вероятность получения желаемого результата» [Халперн 2000: 23]. В более поздних работах исследователь уточняет, что критическое мышление включает также метакогнитивный компонент — способность к осознанию, контролю и оценке собственных мыслительных действий [Халперн 2014].

Д. Халперн выделяет такие характеристики критического мышления, как обоснованность, целенаправленность и контролируемость. Его функциональная сторона включает решение задач, формулирование выводов и оценку вероятностей. При этом человек, обладающий развитым критическим мышлением, способен выбирать наиболее эффективные стратегии в зависимости от конкретной ситуации [Халперн 2000: 32].

С философской точки зрения данный феномен рассматривает Г.В. Сорина, акцентируя внимание на развитии рефлексии, умении оперировать понятиями и

суждениями, а также на практической направленности мышления, трактуя его как форму «практической логики» [Сорина 2003: 98].

Существенный вклад в осмысление структуры критического мышления внёс Д. Клустер, который выделил его ключевые признаки: самостоятельность мышления; использование информации как отправной точки, а не конечной цели; постановка вопросов как исходного этапа мыслительной деятельности; аргументированность суждений; социальный характер мышления, формирующийся в процессе обсуждения и дискуссии [Клустер 2001].

В современных исследованиях данные положения получают дальнейшее развитие. Так, П. Фасионе определяет критическое мышление как «целенаправленное, саморегулируемое суждение, которое проявляется в интерпретации, анализе, оценке и выводах» [Фасионе 2015]. Данное определение акцентирует внимание на том, что мыслительная деятельность носит активный и осознанный характер, а также ориентирована на работу с информацией.

Е.И. Федотовская рассматривает критическое мышление как процесс, включающий ряд последовательных мыслительных действий: постановку цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, их аргументацию и обоснование. К числу ключевых умений исследователь относит способность анализировать аргументы, рассматривать проблему с разных сторон, разрабатывать критерии оценки решений и проверять достоверность источников информации [Федотовская 2005: 11].

Обобщая приведённые подходы, можно предложить следующее рабочее определение критического мышления в рамках данного исследования: это особый вид интеллектуальной деятельности, отличающийся осознанностью, рефлексивностью и направленностью на анализ, оценку и интерпретацию информации.

В контексте обучения изложению критическое мышление выступает как инструмент, который позволяет не только воспроизводить содержание текста, но и анализировать его, выделять основную информацию, отделяя её от

второстепенной, а также синтезировать полученные сведения для создания собственного вторичного текста.

Таким образом, развитие критического мышления является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции обучающихся 7 класса.

1.3. Особенности функционирования технологии РКМЧиП в образовательном процессе

Технология развития критического мышления через чтение и письмо является неотъемлемой частью личностно-ориентированного образования и рассматривается в ряду современных педагогических технологий, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся [Селевко 2005: 112–118]. Её ключевая особенность заложена в самом названии: чтение и письмо выступают не просто как предметные навыки, а как универсальные инструменты работы с информацией.

В контексте обучения написанию изложения в 7 классе сущность технологии раскрывается через изменение роли учащегося в образовательном процессе. В традиционной модели обучение изложению часто сводится к воспроизведению текста, тогда как в рамках РКМЧиП ученик становится активным субъектом деятельности: он анализирует информацию, устанавливает смысловые связи, выделяет главное и интерпретирует содержание [Полат 2010: 74–79].

Сущность технологии заключается в формировании комплекса умений, обеспечивающих продуктивную работу с текстом. К ним относятся информационная грамотность (способность воспринимать и анализировать текст, различать факты и авторскую позицию), культура письменной речи (умение логично и последовательно излагать мысли) и коммуникативные навыки, проявляющиеся в умении обсуждать содержание текста и аргументировать собственную точку зрения [Хуторской 2003: 56–63]. Таким образом, технология ориентирована на развитие у учащихся способности к

осмысленной переработке информации, что особенно важно при написании изложений.

Концептуальные основы технологии РКМЧиП во многом соотносятся с конструктивистским подходом к обучению, согласно которому знание не передаётся в готовом виде, а конструируется самим учащимся в процессе активной познавательной деятельности. Данные идеи восходят к работам Жана Пиаже и Л. С. Выготского, подчёркивавших значимость самостоятельного мышления и социальной природы обучения [Выготский 1982: 84–91].

В рамках данной технологии особое значение приобретают следующие положения: приоритет не объёма усвоенной информации, а качества её осмысления; изменение роли учителя, который выступает не транслятором знаний, а организатором познавательной деятельности учащихся; понимание критического мышления как процесса оценки, анализа и интерпретации информации. Подобный подход соотносится с современными представлениями о компетентностном обучении, в рамках которого ключевым результатом образования становится способность применять знания в различных ситуациях [Хуторской 2003: 56–63].

Реализация технологии предполагает формирование у обучающихся ряда умений: интеграции новой информации в уже имеющуюся систему знаний, установления причинно-следственных связей, формулирования собственных суждений, а также взаимодействия в процессе коллективного обсуждения учебного материала.

Структура урока в технологии РКМЧиП имеет трёхфазный характер и включает этапы «вызов», «осмысление» и «рефлексия». Данная модель соотносится с общими принципами организации учебного процесса, разработанными в педагогике, в частности в трудах Юрия Константиновича Бабанского, где подчёркивается необходимость поэтапного построения учебной деятельности [Бабанский 1985: 45–52].

На стадии «вызова» происходит актуализация имеющихся знаний учащихся, формируется познавательный интерес и выдвигаются предположения

относительно содержания текста. Этот этап способствует созданию внутренней мотивации к восприятию новой информации.

Стадия «осмысления» связана с непосредственным восприятием текста (чтением или аудированием) и его первичной обработкой. Учащиеся фиксируют ключевые элементы содержания, выделяют микротемы, устанавливают логические связи, что способствует более глубокому пониманию текста.

На стадии «рефлексии» осуществляется переработка и присвоение полученной информации. Учащиеся формируют собственный текст (изложение), осуществляют его редактирование, оценивают логичность и связность высказывания. Важным элементом данного этапа является обсуждение результатов, позволяющее развивать навыки аргументации и критической оценки.

Таким образом, технология РКМЧП представляет собой целостную педагогическую систему, обеспечивающую развитие у учащихся навыков осмысленного восприятия, анализа и переработки информации. Её применение в обучении изложению способствует формированию не только предметных, но и метапредметных результатов, что соответствует современным требованиям к образовательному процессу.

1.4. Приемы технологии РКМЧП при обучении изложению

Методический арсенал технологии развития критического мышления через чтение и письмо достаточно широк, однако при обучении изложению в 7 классе наибольшую эффективность демонстрируют приёмы, направленные на анализ, отбор и структурирование информации.

Приём «Кластер» используется для визуализации структуры текста и выделения микротем. В центре фиксируется основная тема, от которой расходятся смысловые блоки.

В качестве примера можно рассмотреть текст для изложения, посвящённый подвигу школьника во время пожара. После его прослушивания

учащимся предлагается составить кластер, в центре которого находится тема «Пожар и поступок мальчика». От неё отходят смысловые блоки: «обстоятельства пожара», «действия героя», «реакция окружающих», «итог». Опираясь на данный кластер, ученики затем составляют план будущего изложения. Такой подход позволяет избежать бессистемного пересказа и способствует сохранению логической структуры текста.

Приём «Корзина идей» используется для актуализации имеющихся знаний и формирования ожиданий перед восприятием текста. Так, перед изложением на тему «Что такое настоящая дружба?» учитель обращается к учащимся с вопросом о том, какие качества они связывают с этим понятием. В ответ звучат такие характеристики, как «доверие», «помощь», «честность», «предательство», «конфликт». После прослушивания текста учащиеся возвращаются к этим словам и анализируют их: какие из них нашли подтверждение, а какие оказались несущественными. Это помогает глубже понять позицию автора.

«Верные и неверные утверждения» направлен на проверку понимания содержания текста. Например, после прослушивания текста о природе учащимся предлагаются утверждения, которые необходимо оценить с точки зрения их соответствия содержанию. Среди них могут быть такие: «Автор считает, что человек не влияет на природу», «Главный герой заботится о животных», «События происходят летом». Учащиеся не только выбирают вариант ответа, но и обосновывают его, ссылаясь на текст (например: «Это неверно, потому что в тексте сказано...»).

Подобная работа формирует умение опираться на текст при ответе, что является важным условием успешного выполнения изложения.

Приём «Инсерт» - используется на стадии осмысления. Использование приёма нежелательно для вводных уроков, но его применение эффективно при расширении изучаемой темы. Реализуется при работе с текстом. Читая учебный материал, учащиеся производят его маркировку по следующему принципу: «V» – уже знаю;

«+» – понял/новая информация;

«-» – думал иначе;

«?» не понял/требуется разъяснение информации.

После знакомства с материалом и выставлением обозначенных помет учащиеся составляют таблицу, графы которой обозначены соответственно меткам.

Распространенной ошибкой при использовании данного приёма является дальнейшая работа с таблицей: педагогу важно правильно организовывать взаимодействие учеников «V» и «+» с остальными, а не вступать в самостоятельное объяснение информации ученикам – это нарушает концепцию технологии РКМЧП.

«Таблица З-Х-У» - простой приём, с которым работа ведётся на протяжении всего урока. Учащиеся заполняют

- на стадии вызова – графу «З» (знаю),

- в преддверии к стадии осмысления – графу «Х» (хочу знать),

- после работы с текстом – графу «У» (узнал).

«З-Х-У» - один из первых приемов технологии РКМЧП, его простота и действенность хорошо зарекомендовали себя для преподавания различных учебных предметов.

Приём «Ромашка Блума» - ранжирование вопросов согласно уровням познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Каждый «лепесток ромашки» отвечает за определенный тип вопросов: простые – требуют конкретного фактического ответа;

- уточняющие – направленные на извлечение информации сопутствующей содержанию ответов на первый тип вопросов. Важно задавать такие вопросы корректно, избегая подражаний и «передразниваний» ученика;

- интерпретационные (объясняющие) - основополагающим элементом является вопрос почему? К данному типу вопросов следует относиться с осторожностью, потому что при неверной постановке он превращается в призыв к оправданию, а не вовлечению обсуждение вопроса.

- творческие вопросы – включают в свою формулировку сослагательное наклонение глаголов. Позволяют направить учащихся на выстраивание причинно-следственных связей.
- оценочные вопросы – направлены на выявление положительных и отрицательных сторон изучаемого предмета/явления.
- практические вопросы – направлены на интеграцию получаемого знания в социальную среду.

Применение данного приема возможно с любой возрастной группой школьников. Это делает его гибким и универсальным инструментом технологии РКМЧП.

Приём «Синквейн» используется на стадии рефлексии и помогает выделить основную мысль. Пример (после текста о природе):

Природа

Живая, уязвимая

Защищать, беречь, сохранять

Человек отвечает за неё

Будущее

После этого ученики легче формулируют заключительную часть изложения.

Таким образом, использование приёмов технологии РКМЧП позволяет организовать работу над изложением как процесс осмысленного анализа текста. Учащиеся учатся не только воспринимать информацию, но и перерабатывать её, выделяя главное и логически выстраивая собственное высказывание.

1.5 Методика работы над изложением в системе развития речи учащихся 7 класса

Изложение традиционно рассматривается в методике преподавания русского языка как вид работы по развитию связной речи, в основе которого лежит воспроизведение содержания услышанного или прочитанного текста.

Ведущие методисты (Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Н.А. Пленкин) определяют изложение как репродуктивный вид деятельности, который, однако, неизбежно включает элементы творчества [Ладыженская 2019: 214; Баранов 2018: 156; Пленкин 2017: 98].

Современные исследователи уточняют данное понимание, подчеркивая, что изложение представляет собой сложный когнитивный процесс, включающий анализ, интерпретацию и переработку информации, а не только её воспроизведение [Львов 2020: 87; Пассов 2021: 132]. В этом контексте изложение выступает важным средством формирования универсальных учебных действий и коммуникативной компетенции учащихся [Федеральный государственный образовательный стандарт 2021].

Для учащихся 7 класса изложение имеет особое значение, поскольку в данном возрасте активно развивается абстрактно-логическое мышление, что позволяет переходить от простого пересказа содержания к осмыслению структуры текста, выявлению причинно-следственных связей и авторской позиции [Выготский 2019: 244; Давыдов 2018: 173]. Кроме того, данный вид работы способствует формированию речевой культуры школьников, развитию их словарного запаса и усвоению грамматических норм [Бабайцева 2020: 65; Разумовская 2019: 102].

Дидактическое значение изложения в 7 классе проявляется в реализации следующих задач: обогащение словарного запаса и грамматического строя речи; развитие логического мышления (умение выделять основную мысль и делить текст на микротемы); формирование коммуникативной компетенции, связанной с созданием вторичного текста [Ладыженская 2019: 219].

В современной методике выделяются различные виды изложений, которые классифицируются по нескольким основаниям. По способу восприятия исходного текста различают аудиальное, зрительное и комбинированное изложение. Аудиальное изложение направлено на развитие слуховой памяти и внимания, зрительное — на более глубокий анализ языковых особенностей

текста, а комбинированное сочетает преимущества обоих видов и является наиболее эффективным на этапе обучения [Баранов 2018: 162; Львов 2020: 91].

По характеру воспроизведения содержания выделяются подробные, сжатые и выборочные изложения. Подробное изложение предполагает максимально полное воспроизведение текста с сохранением его языковых особенностей. Сжатое изложение требует отбора существенной информации и исключения второстепенных деталей, что связано с формированием навыков компрессии текста (обобщение, исключение, упрощение). Выборочное изложение ориентировано на воспроизведение отдельных смысловых фрагментов и требует развитых аналитических умений [Пленкин 2017: 104; Разумовская 2019: 110].

Особое значение в 7 классе приобретает работа с текстами разных типов речи. Если на предыдущих этапах обучения преобладают повествование и описание, то в 7 классе возрастает роль текстов-рассуждений, что требует от учащихся понимания логики аргументации и умения устанавливать причинно-следственные связи [Бабайцева 2020: 72].

Традиционная методика работы над изложением включает ряд последовательных этапов: подготовка к восприятию текста, его первичное восприятие, анализ содержания, языковая работа, составление плана, повторное восприятие, написание черновика, редактирование и оформление чистового варианта [Баранов 2018: 170].

В условиях реализации технологии развития критического мышления через чтение и письмо данные этапы могут быть соотнесены со стадиями «вызов — осмысление — рефлексия». Так, на этапе вызова актуализируются знания учащихся и формируется мотивация к работе с текстом; на этапе осмысления осуществляется анализ содержания и структуры текста; на этапе рефлексии происходит обобщение информации и её преобразование в собственное высказывание [Темпл, Стил, Мередит 2006: 58].

Особое внимание в 7 классе уделяется этапу редактирования текста. Учащиеся должны уметь выявлять не только орфографические и

пунктуационные ошибки, но и речевые недочёты, такие как тавтология, нарушение лексической сочетаемости и логические несоответствия [Львов 2020: 95].

Таким образом, изложение в 7 классе представляет собой сложный вид учебной деятельности, требующий интеграции различных речевых и мыслительных навыков. Использование технологии РКМЧП на этапах анализа текста, составления плана и редактирования способствует повышению эффективности обучения и развитию у учащихся умений осознанной работы с текстом.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию навыков написания изложения у учащихся 7 класса с использованием технологии развития критического мышления через чтение и письмо

2.1 Организация и условия проведения педагогического эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального автономного образовательного учреждения средней школы № 12 г. Красноярска. В исследовании приняли участие обучающиеся двух седьмых классов: 7А (экспериментальная группа) и 7В (контрольная группа). Численность учащихся в каждой группе составила 21 человек.

Обучение в обеих группах осуществлялось в одинаковых образовательных условиях. В частности, учащиеся занимались по единому учебно-методическому комплексу по русскому языку для 7 класса под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой, Н.М. Шанского и др. Образовательный процесс был организован в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) и Федеральной образовательной программы (ФОП).

Единая образовательная программа, общие учебные материалы и сходные организационно-педагогические условия обеспечивают сопоставимость результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах. Это позволяет рассматривать полученные в ходе исследования данные как объективные и достоверные.

Работа над изложением проводилась в рамках уроков развития речи, предусмотренных календарно-тематическим планированием. В качестве текстового материала использовались фрагменты из учебника русского языка для 7 класса (ч. 2) под редакцией Т.А. Ладыженской и соавторов, а также тексты из открытого банка заданий ОГЭ Федерального института педагогических измерений (ФИПИ).

На констатирующем этапе обучающимся было предложено написать сжатое изложение по фрагменту текста К.Г. Паустовского «Обыкновенная земля», начинающемуся словами: «В Мещёрском крае нет никаких особенных красот...». Данный текст представляет собой образец художественного описания с элементами рассуждения и позволяет выявить уровень сформированности умений выделять основную мысль, структурировать содержание и осуществлять смысловое сжатие.

В ходе формирующего этапа на уроках последовательно внедрялись приёмы технологии РКМЧП, направленные на развитие навыков анализа текста, выделения ключевой информации и её последующей компрессии. Применение данных приёмов осуществлялось в соответствии с тремя стадиями технологии: «вызов», «осмысление» и «рефлексия».

На контрольном этапе использовался текст из открытого банка заданий ОГЭ ФИПИ, начинающийся словами: «У каждого из нас когда-то были любимые игрушки...». Выбор данного текста обусловлен его соответствием требованиям итоговой аттестации, а также возможностью оценить сформированность навыков смыслового анализа и компрессии текста в условиях, приближенных к экзаменационным.

Оценивание изложений осуществлялось с опорой на критерии, используемые при проверке заданий ОГЭ по русскому языку. Учитывались следующие параметры: полнота и точность передачи содержания исходного текста, логичность и последовательность изложения, использование приёмов сжатия (исключение, обобщение, упрощение), а также речевое оформление текста. Дополнительно принимались во внимание грамотность письменной речи (орфографические, пунктуационные и речевые нормы).

В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблеме развития связной речи учащихся, педагогическое наблюдение, проведение диагностических и контрольных работ, количественный и качественный анализ полученных результатов.

2.2 Констатирующий этап педагогического эксперимента

Констатирующий этап педагогического эксперимента был направлен на выявление исходного уровня владения учащимися навыками написания сжатого изложения. Основной задачей данного этапа являлось определение степени развития умений понимать содержание исходного текста, выделять в нём главную информацию, применять приёмы смыслового сжатия, а также логично и грамотно оформлять вторичный письменный текст.

В диагностической работе приняли участие обучающиеся двух седьмых классов: 7А — экспериментальная группа и 7В — контрольная группа. Численность каждой группы составила 21 человек. Учащимся было предложено выполнить задание — написать сжатое изложение объёмом 75–90 слов.

В качестве исходного материала был использован фрагмент произведения К.Г. Паустовского «Мещёрская сторона» — «Обыкновенная земля». Выбор данного текста обусловлен несколькими факторами. Во-первых, он является программным и представлен в учебнике по русскому языку для 7 класса под редакцией Т.А. Ладыженской и соавторов, что обеспечивает его соответствие требованиям школьной программы. Во-вторых, текст отличается образностью, смысловой насыщенностью и сочетает элементы описания и рассуждения, что позволяет использовать его для диагностики умений анализировать текст, выделять основную мысль и осуществлять смысловое сжатие.

Оценивание работ осуществлялось с опорой на критерии, приближенные к системе оценивания сжатого изложения в формате основного государственного экзамена (ОГЭ) по русскому языку. Анализировались следующие показатели: полнота и точность передачи содержания исходного текста, использование приёмов сжатия, логичность и последовательность изложения, речевое оформление, а также грамотность письменной речи.

Результаты выполнения диагностической работы представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 — Уровень сформированности навыков написания изложения в 7А классе

Уровень	Количество	%
Повышенный (4)	6	28,6%
Средний (3)	10	47,6%
Низкий (2)	5	23,8%
Итого	21	100%

2 — Уровень сформированности навыков написания изложения в 7В классе

Уровень	Количество	%
Повышенный (4)	6	28,6%
Средний (3)	11	52,4%
Низкий (2)	4	19,0%
Итого	21	100%

Анализ работ учащихся экспериментальной группы (7А) показал, что высокий уровень сформированности навыков написания сжатого изложения на данном этапе отсутствует. Оценку «4» получили 6 учащихся (28,6%), оценку «3» — 10 учащихся (47,6%), оценку «2» — 5 учащихся (23,8%) (таблица 1).

Анализ работ учащихся контрольной группы (7В) показал близкие результаты. Оценку «4» получили 6 учащихся (28,6%), оценку «3» — 11 учащихся (52,4%), оценку «2» — 4 учащихся (19,0%) (таблица 2).

Сравнительный анализ данных, представленных в таблицах показывает, что различия между экспериментальной и контрольной группами минимальны и составляют всего несколько процентов. Это позволяет считать обе группы сопоставимыми по уровню подготовки, что является важным условием проведения педагогического эксперимента.

Проведённый количественный и качественный анализ работ помог выявить наиболее распространённые трудности, возникающие у учащихся. Обобщённые результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 — Типичные ошибки учащихся при написании сжатого изложения

Вид ошибки	Проявление	Частота
Смысловые	не выделена главная мысль	высокая
Сжатие	отсутствие приёмов обобщения и исключения	высокая
Логические	нарушение последовательности изложения	средняя
Речевые	повторы слов, бедность словаря	высокая
Пунктуационные	отсутствие необходимых запятых	высокая
Орфографические	ошибки в написании слов	средняя

Как видно из таблицы 3, наиболее часто встречаются ошибки, связанные с недостаточным уровнем сформированности навыков смыслового анализа текста и использования приёмов сжатия. Значительное количество учащихся допускает также речевые и пунктуационные ошибки, что свидетельствует о недостаточном уровне развития письменной речи.

Анализ работ учащихся показал, что многие обучающиеся испытывают трудности при выделении основной мысли текста, не всегда разграничивают главную и второстепенную информацию. В результате в изложениях либо опускаются важные смысловые элементы, либо, наоборот, сохраняются второстепенные детали, что снижает качество работы.

Особые затруднения вызывает использование приёмов сжатия текста. Учащиеся редко прибегают к таким способам компрессии, как обобщение, исключение и упрощение. В ряде случаев сжатие носит формальный характер: школьники сокращают текст без сохранения его смысловой целостности, что приводит к нарушению логики изложения.

Также были выявлены трудности в структурировании текста. Многие учащиеся не выделяют микротемы и не соблюдают логическую последовательность изложения, что делает текст фрагментарным и несвязным.

Существенные затруднения наблюдаются и в речевом оформлении изложений. В работах учащихся часто встречаются повторы слов, однообразные синтаксические конструкции, недостаточно используются средства связи между предложениями.

Грамотность письменной речи также находится на недостаточном уровне. Наиболее частотными являются пунктуационные ошибки, а также орфографические и грамматические ошибки.

Анализ работ в зависимости от полученной оценки позволяет уточнить характер затруднений. Работы, оценённые на «4», в целом отражают понимание содержания исходного текста, однако содержат отдельные недочёты. Работы на «3» характеризуются частичной передачей содержания и недостаточным использованием приёмов сжатия. Работы, оценённые на «2», свидетельствуют о низком уровне владения навыками и значительных затруднениях в работе с текстом.

Для более детального анализа в приложениях представлены примеры ученических работ, отражающие наиболее типичные ошибки, допущенные обучающимися при выполнении задания (Приложение 1–3). В Приложении 1 представлены работы учащихся с низким уровнем сформированности навыков, в Приложении 2 — фрагменты работ с типичными ошибками (нарушение логики, отсутствие сжатия, речевые и грамматические ошибки).

Таким образом, результаты констатирующего этапа показали, что у учащихся обеих групп недостаточно сформированы умения, необходимые для успешного написания сжатого изложения. Наиболее проблемными остаются навыки смыслового анализа текста, выделения основной информации, применения приёмов сжатия и логического построения высказывания.

Полученные данные обосновывают необходимость целенаправленной работы по формированию данных умений. В связи с этим на формирующем этапе педагогического эксперимента в экспериментальной группе была организована работа с использованием приёмов технологии развития

критического мышления через чтение и письмо, в то время как в контрольной группе обучение продолжалось в рамках традиционной методики.

2.3 Формирующий этап педагогического эксперимента

Формирующий этап педагогического эксперимента был направлен на формирование у учащихся 7А класса навыков написания сжатого изложения с использованием приёмов технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Работа проводилась в рамках уроков русского языка, предусмотренных календарно-тематическим планированием. При этом приёмы РКМЧИП не заменяли изучение грамматического материала, а включались в структуру уроков как средство развития речевых и текстовых умений.

В контрольной группе (7В) работа осуществлялась традиционным способом. В экспериментальной группе (7А) дополнительно применялись приёмы РКМЧИП, направленные на анализ текста, выделение микротем, определение главной мысли, составление плана и смысловое сжатие.

В качестве текстового материала использовались фрагменты из учебника русского языка для 7 класса под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и др., а также тренировочные тексты из открытого банка заданий ФИПИ по русскому языку.

Таблица 4 — Система работы на формирующем этапе педагогического эксперимента

№ урока	Тема урока по КТП	Приём РКМЧИП	Этап технологии	Направленность работы над изложением
1	Слова категории состояния в системе частей речи	Диагностическая работа	Констатирующий этап	Написание исходного сжатого изложения
2	Слова категории состояния и наречия	Корзина идей	Вызов	Актуализация представлений о тексте и изложении

3	Служебные части речи в русском языке	Ключевые слова	Вызов	Определение темы и главной мысли текста
4	Предлог как часть речи	Кластер	Осмысление	Выделение микротем текста
5	Предлоги производные и непроизводные	Инсерт	Осмысление	Отбор главной и второстепенной информации
6	Предлоги производные и непроизводные. Практикум	Верные и неверные утверждения	Осмысление	Проверка понимания содержания текста
7	Предлоги простые и составные	Ромашка Блума	Осмысление	Постановка вопросов к тексту
8	Предлоги простые и составные. Практикум	Таблица ЗХУ	Вызов — осмысление — рефлексия	Систематизация знаний о тексте
9	Правописание предлогов	Кластер	Осмысление	Составление плана текста
10	Правописание предлогов. Практикум	Инсерт, редактирование	Осмысление	Смысловое сжатие и работа над ошибками
11	Употребление предлогов в речи	Синквейн	Рефлексия	Формулирование основной мысли текста
12	Употребление предлогов в речи. Практикум	Контрольная диагностика	Контрольный этап	Повторное написание сжатого изложения

На уроке № 2 по теме «Слова категории состояния и наречия» был использован приём «Корзина идей».

Поскольку учащиеся на констатирующем этапе уже столкнулись с трудностями при написании сжатого изложения, работа началась с обсуждения вопроса: «Что необходимо для того, чтобы написать хорошее изложение?». На доске фиксировались все ответы учащихся: «понять текст», «не забыть главное», «составить план», «писать без ошибок», «сократить текст», «не перепутать абзацы». Учитель не оценивал ответы сразу, так как задача стадии вызова заключалась не в проверке знаний, а в активизации мыслительной деятельности.

Затем учащимся был предложен небольшой текст: «Вечером в лесу стало тихо. Над рекой было прохладно. Вдали слышался крик птицы. Казалось, что вся природа замерла перед ночью». После чтения учащиеся определяли, какие слова в тексте передают состояние природы: «тихо», «прохладно», «слышался», «казалось». Далее обсуждение возвращалось к изложению: учащиеся делали вывод, что при пересказе важно сохранить не только факты, но и общее настроение текста. Таким образом, изучение слов категории состояния было связано с умением передавать авторский замысел при написании изложения.

На уроке № 3 по теме «Служебные части речи в русском языке» применялся приём «Ключевые слова».

Учитель предложил учащимся записать ряд слов: «текст», «тема», «главная мысль», «микротема», «план», «сжатие». После этого учащиеся объясняли значение каждого слова и устанавливали связь между ними.

Затем был предложен короткий учебный текст: «Предлоги не называют предметов, признаков или действий, но помогают словам соединяться друг с другом. Благодаря предлогам речь становится точной: мы говорим не просто “идти школа”, а “идти в школу”, не “стоять дом”, а “стоять у дома”». Учащиеся должны были определить ключевые слова текста и сформулировать его главную мысль. В результате они пришли к выводу, что служебные части речи не имеют самостоятельного лексического значения, но выполняют важную роль в построении высказывания. Это упражнение было связано с изложением через умение выделять главное и передавать содержание кратко.

На уроке № 4 по теме «Предлог как часть речи» использовался приём «Кластер».

В центре доски было записано слово «предлог». После чтения небольшого текста учащиеся должны были определить, какие смысловые блоки можно выделить. Текст был следующим: «Предлог — служебная часть речи. Он выражает зависимость одних слов от других в словосочетании и предложении. Предлоги помогают уточнить место, время, причину, цель действия. Например,

в сочетаниях “идти к дому”, “вернуться после уроков”, “остановиться из-за дождя” предлоги помогают точнее понять смысл высказывания».

В ходе работы учащиеся выделили четыре смысловые ветви кластера: «служебная часть речи», «связывает слова», «выражает отношения», «уточняет смысл». Затем на основе кластера был составлен простой план текста. Такая работа позволила учащимся увидеть, что любой текст имеет внутреннюю структуру, а значит, при написании изложения необходимо не пересказывать предложения подряд, а передавать содержание по микротемам.

На уроке № 5 по теме «Предлоги производные и непроизводные» был использован приём «Инсерт».

Учащиеся получили текст: «Непроизводные предлоги существуют в языке давно и не образованы от других частей речи: в, на, к, от, за. Производные предлоги возникли из самостоятельных частей речи. Например, слова “в течение”, “в продолжение”, “вследствие” употребляются как предлоги и требуют внимательного написания. Чтобы не ошибиться, нужно понимать значение слова в предложении».

Во время чтения учащиеся ставили условные пометы: «V» — уже знаю, «+» — новая информация, «?» — непонятно, «!» — важно для запоминания. После чтения класс обсуждал, какая информация является основной, а какая поясняющей. Затем учащиеся сокращали текст до трёх предложений. Например, «Предлоги бывают производные и непроизводные. Непроизводные не образованы от других частей речи, а производные возникли из самостоятельных слов. При их написании важно учитывать значение в предложении». Таким образом, приём «Инсерт» использовался не только для изучения грамматической темы, но и для формирования навыка компрессии текста.

На уроке № 6, который был практикумом по теме «Предлоги производные и непроизводные», применялся приём «Верные и неверные утверждения». Организация учебной деятельности осуществлялась поэтапно и предполагала последовательный переход от изучения грамматического материала к работе с

текстом, направленной на формирование навыков написания сжатого изложения.

На первом этапе, соответствующем стадии «осмысление», учащимся предлагался учебный текст, посвящённый особенностям производных и непроизводных предлогов. После чтения текста учитель предлагал ряд утверждений: «Предлог является самостоятельной частью речи»; «Производные предлоги могут образовываться от существительных»; «Предлог служит для связи слов в предложении»; «Все предлоги пишутся со словами одинаково»; «Для правильного написания производного предлога необходимо учитывать его значение в контексте».

Задача учащихся заключалась в том, чтобы определить верность высказываний и обосновать свои ответы, опираясь на содержание текста. Особое внимание уделялось умению находить текстовые доказательства и формулировать развёрнутые объяснения. Данный этап способствовал развитию навыков анализа учебной информации и формированию критического отношения к изучаемому материалу.

На втором этапе работа была направлена на перенос сформированных умений в сферу анализа текста. Учащимся был предложен текст познавательного характера:

«Лес — сложная природная система, в которой все элементы взаимосвязаны. Деревья, кустарники и травы образуют единое сообщество, обеспечивая условия для жизни животных и птиц. Каждое растение выполняет свою функцию, поддерживая равновесие в природе.

В лесу можно наблюдать разнообразные природные явления. Шум ветра в кронах деревьев, шелест листьев, звуки животных создают особую атмосферу. Эти звуки помогают человеку лучше понять состояние окружающей среды.

Человек, находясь в лесу, не только наблюдает природу, но и испытывает определённые чувства. Лес может вызывать спокойствие, ощущение уединения или, наоборот, тревогу».

После чтения текста учащиеся определяли его тему и основную мысль. Затем учитель вновь применял приём «Верные и неверные утверждения», но уже на материале данного текста. Учащимся предлагались следующие высказывания: «Лес представляет собой систему, в которой все элементы взаимосвязаны»; «В тексте описываются только растения»; «Звуки в лесу помогают понять состояние природы»; «Лес не влияет на эмоциональное состояние человека»; «Человек в тексте выступает только как наблюдатель природы». Учащиеся определяли, какие из утверждений являются верными, а какие — неверными, и обосновывали свою позицию, опираясь на содержание текста. В процессе обсуждения формировались умения точного понимания текста и проверки достоверности информации.

Дальнейшая работа была направлена на развитие навыков структурирования текста. Учащиеся выделяли микротемы, ориентируясь на абзачное членение. В результате коллективного обсуждения был составлен следующий план:

- лес как природная система;
- звуки леса
- влияние природы на человека.

После этого учащиеся переходили к выполнению задания на смысловое сжатие текста. Им предлагалось сократить текст, сохранив его основное содержание. При выполнении задания учащиеся использовали основные приёмы компрессии: исключение второстепенной информации, обобщение и упрощение синтаксических конструкций. Например, перечисление «деревья, кустарники и травы» заменялось словом «растения», а развернутые описания сокращались до ключевых смысловых элементов.

На заключительном этапе урока учащиеся формулировали вывод о проделанной работе. В ходе обсуждения они приходили к пониманию того, что успешное выполнение задания на изложение требует умения точно понимать текст, выделять его структуру, отличать главную информацию от

второстепенной и передавать содержание в сжатой форме, не искажая авторского замысла.

Для сохранения связи с изучаемой темой урока учащимся дополнительно предлагались задания, направленные на отработку употребления предлогов в речи. Так, после анализа текста обучающиеся выписывали словосочетания с предлогами (например: в лесу, в глубине леса, между деревьями, под ногами), определяли, являются ли используемые предлоги производными или непроизводными, а также объясняли их роль в передаче смысловых отношений в тексте. Особое внимание уделялось осознанию того, что предлоги обеспечивают связность текста и помогают точнее передать пространственные и причинно-следственные отношения.

Кроме того, учащимся предлагалось трансформировать отдельные предложения, заменяя словосочетания с предлогами синонимичными конструкциями (например: в глубине леса → глубоко в лесу), а также анализировать, как изменяется смысл высказывания при такой замене. Данное задание способствовало более глубокому пониманию функций предлогов и их роли в построении связного текста.

На уроке № 7 по теме «Предлоги простые и составные» использовался приём «Ромашка Блума».

Учитель предложил небольшой текст: «Простые предлоги состоят из одного слова: к, от, перед, около. Составные предлоги состоят из двух и более слов: в течение, в связи с, по причине. В речи они помогают точнее выразить смысловые отношения между словами». После чтения учащиеся формулировали вопросы разных типов. Простые вопросы были направлены на воспроизведение информации: «Какие предлоги называются простыми?». Уточняющие вопросы помогали проверить понимание: «Правильно ли я понял, что составной предлог состоит из нескольких слов?». Объясняющие вопросы начинались со слова «почему»: «Почему предлог “в течение” считается составным?». Практические вопросы связывали тему с письменной речью: «Как знание составных предлогов помогает избежать ошибок в изложении?». В результате учащиеся не только

повторяли грамматическую тему, но и учились задавать вопросы к тексту, что является важным этапом его осмысления перед написанием изложения.

На уроке № 8, практикуме по теме «Предлоги простые и составные», использовалась таблица ЗХУ. В начале урока учащиеся заполняли первую графу «Знаю»: «предлог — служебная часть речи», «предлоги связывают слова», «предлоги бывают простые и составные».

Затем во второй графе «Хочу узнать» они записывали вопросы: «как отличить составной предлог от сочетания слов?», «как правильно писать предлоги?», «зачем предлоги нужны в изложении?».

После выполнения упражнений и анализа текста учащиеся заполняли третью графу «Узнал». Например, «составные предлоги состоят из нескольких слов», «предлоги помогают связывать предложения», «при изложении нужно сохранять смысловые связи». Работа с таблицей продолжалась на протяжении всего урока и помогала учащимся осознанно отслеживать переход от уже имеющихся знаний к новому пониманию материала. В процессе обучения изложению данный приём оказался особенно полезным, поскольку способствовал формированию навыка контроля собственного понимания текста.

На уроке № 9 по теме «Правописание предлогов» вновь применялся приём «Кластер» с целью составления плана текста и подготовки к написанию сжатого изложения. Учащимся был предложен следующий текст:

«Чтобы правильно писать предлоги, необходимо понимать, какую функцию они выполняют в предложении. Предлоги не называют предметы или действия, однако служат для связи слов и уточнения смысла высказывания. Благодаря этому речь становится более точной и понятной.

Одни предлоги пишутся слитно, другие — отдельно. Это определяется их происхождением и значением. Непроизводные предлоги чаще всего пишутся отдельно, тогда как производные нередко вызывают затруднения, поскольку внешне напоминают самостоятельные части речи.

Особую сложность представляют случаи, когда предлог можно спутать с существительным или наречием. Поэтому важно не только запомнить правило,

но и научиться определять значение слова в контексте. Осознанное понимание текста помогает избежать ошибок и правильно использовать предлоги в письменной речи».

После чтения текста учащиеся выделяли его смысловые части и оформляли их в виде кластера. В результате были определены следующие микротемы:

- роль предлогов в речи;
- способы написания предлогов;
- трудности и значение контекста.

Далее учащиеся преобразовывали кластер в план текста и использовали его как основу для написания краткого изложения. Такая работа способствовала формированию умений выделять микротемы, структурировать текст и сохранять логическую последовательность при его пересказе.

На уроке № 10, практикуме по теме «Правописание предлогов», проводилась работа над сжатием текста с использованием приёма «Инсерт» и элементов редактирования. В качестве тренировочного материала был использован адаптированный фрагмент текста из открытого банка ФИПИ, начинающийся словами «У каждого из нас когда-то были любимые игрушки...».

Учащиеся сначала определяли микротемы текста, затем отмечали информацию, без которой содержание не искажается. После этого они пробовали сократить отдельные предложения, применяя приёмы исключения и обобщения. Например, ряд перечислений заменялся обобщающим словом, повторяющиеся детали исключались, сложные конструкции упрощались. Особое внимание уделялось тому, чтобы сжатие текста не приводило к искажению его смысла.

На уроке № 11 по теме «Употребление предлогов в речи» был использован приём «Синквейн». Он применялся на этапе рефлексии после работы с текстом, посвящённым роли языка в общении. Учащимся предлагалось составить синквейн на тему «Текст». Такой приём позволял кратко обобщить изученный материал и выделить его основное содержание.

Формирующий этап представлял собой систему последовательной работы, в которой каждый приём технологии РКМЧИП соотносился с определённым речевым умением. Так, «Корзина идей» и «Ключевые слова» использовались для актуализации знаний; «Кластер» помогал выделять микротемы и составлять план; «Инсерт» способствовал развитию умения различать главную и второстепенную информацию; «Верные и неверные утверждения» формировали навык проверки понимания текста; «Ромашка Блума» учила задавать вопросы; таблица ЗХУ позволяла отслеживать динамику понимания темы, а «Синквейн» — обобщать содержание и формулировать основную мысль.

Проведённая работа показала, что использование приёмов технологии РКМЧИП на уроках русского языка позволяет выстроить обучение изложению не как изолированный вид деятельности, а как системную работу с текстом.

2.4. Контрольный этап педагогического эксперимента

Для обеспечения объективности результатов учащимся экспериментальной (7А) и контрольной (7В) групп был предложен текст, соответствующий требованиям заданий формата ОГЭ, взятый из открытого банка заданий ФИПИ. Условия выполнения работы соответствовали требованиям экзаменационного формата: текст предъявлялся для восприятия на слух, после чего учащиеся выполняли задание написание сжатого изложения объёмом 75–90 слов.

Проверка работ осуществлялась по критериям, аналогичным критериям оценивания ОГЭ, с учётом следующих параметров: полнота и точность передачи содержания, логика изложения, соблюдение абзацного членения, речевое оформление и грамотность. Результаты контрольного этапа представлены в Таблице 5.

Таблица 5 — Результаты контрольного этапа

Уровень	7А (эксп.)	%	7В (контр.)	%
«5»	1	4,7%	0	0%

«4»	10	47,6%	6	28,6%
«3»	9	42,9%	12	57,1%
«2»	1	4,7%	3	14,3%
Итого	21	100%	21	100%

Динамика результатов экспериментальной группы (7А) на констатирующем и контрольном этапах представлена в Таблице 6.

Таблица 6 — Динамика результатов экспериментальной группы (7А)

Уровень	Констатирующий этап	%	Контрольный этап	%
«5»	0	0%	1	4,7%
«4»	6	28,6%	10	47,6%
«3»	11	52,4%	9	42,9%
«2»	4	19,0%	1	4,7%
Итого	21	100%	21	100%

Анализ данных таблицы показывает выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. На контрольном этапе увеличилось количество учащихся, продемонстрировавших высокий уровень сформированности навыков написания сжатого изложения: доля оценок «4» возросла с 28,6% до 47,6%, а также появилась работа, оценённая на «5».

Одновременно наблюдается значительное снижение количества неудовлетворительных результатов: доля оценок «2» сократилась с 19,0% до 4,7%. Это свидетельствует о том, что большинство учащихся преодолели первоначальные затруднения, выявленные на констатирующем этапе.

Кроме того, уменьшилось количество работ на оценку «3», что указывает на переход части учащихся на более высокий уровень. Таким образом, можно говорить о положительной динамике сформированности умений, необходимых для написания сжатого изложения.

В контрольной группе (7В) наблюдается преобладание среднего уровня: наибольшую долю составляют оценки «3» (57,1%), при этом сохраняется более высокий процент неудовлетворительных результатов (14,3%). Отсутствие работ на оценку «5» свидетельствует о том, что значительного повышения уровня сформированности навыков написания сжатого изложения не произошло.

Качественный анализ ученических работ показал, что учащиеся экспериментальной группы в большей степени овладели навыками, формируемыми в ходе работы по технологии РКМЧиП. В частности, они более успешно:

- выделяют микротемы текста и соблюдают абзацное членение;
- составляют логически последовательный план;
- применяют приёмы смыслового сжатия (исключение второстепенной информации, обобщение);
- точно передают основную мысль текста без её искажения.

Кроме того, в работах учащихся 7А класса наблюдается снижение количества типичных ошибок, выявленных на констатирующем этапе: реже встречаются смысловые и логические искажения, уменьшилось количество речевых повторов, повысился уровень связности текста.

В работах учащихся контрольной группы сохраняются затруднения, связанные с нарушением логики изложения, недостаточным умением выделять главное и передавать содержание текста в сжатой форме.

Примеры ученических работ, выполненных на контрольном этапе, представлены в приложениях. В Приложении 3 приведены работы учащихся экспериментальной группы (7А), демонстрирующие более высокий уровень сформированности навыков.

Таким образом, результаты контрольного этапа подтверждают эффективность использования технологии развития критического мышления через чтение и письмо при обучении написанию сжатого изложения. Систематическое применение приёмов РКМЧиП способствует формированию у

учащихся умений анализа текста, выделения его структуры, определения главной мысли и передачи содержания в сжатой форме.

Полученные данные свидетельствуют о том, что интеграция данной технологии в процесс обучения русскому языку позволяет повысить уровень сформированности речевых умений учащихся и обеспечивает более успешную подготовку к выполнению заданий формата ОГЭ.

Заключение

Современные условия образовательного процесса требуют поиска эффективных методов обучения, способствующих развитию у учащихся навыков работы с информацией. В условиях увеличения объёма информационных потоков особую значимость приобретает формирование у школьников умений анализа, отбора и переработки текста. В этой связи технология развития критического мышления через чтение и письмо представляется актуальным и перспективным инструментом обучения.

В ходе проведённого исследования были рассмотрены теоретические основы обучения написанию сжатого изложения, а также раскрыта сущность и педагогический потенциал технологии РКМЧП. Анализ показал, что данная технология ориентирована на активизацию познавательной деятельности учащихся, формирование умений осмысленного восприятия текста и развитие навыков его переработки.

На основе анализа возможностей технологии была обоснована целесообразность её применения при обучении написанию изложения в 7 классе на уроках русского языка. В рамках практической части работы была разработана и реализована система уроков, интегрированных в календарно-тематическое планирование, в которых использовались приёмы технологии РКМЧП.

В процессе работы были отобраны и адаптированы для целей исследования следующие приёмы технологии:

«Кластер» — формирование умений структурирования текста и выделения микротем;

«Ключевые слова» — развитие навыков определения темы и основной мысли;

«Инсерт» — формирование умений анализа и отбора информации;

«Верные и неверные утверждения» — развитие критического мышления и навыков аргументации;

«Ромашка Блума» — формирование умений постановки вопросов к тексту;

«ЗХУ» — развитие навыков осознанного усвоения информации;

«Синквейн» — формирование умений обобщения и краткого выражения мысли.

Использование данных приёмов осуществлялось на различных этапах урока (вызов, осмысление, рефлексия) и было направлено на формирование у учащихся умений, необходимых для написания сжатого изложения: выделения микротем, составления плана, определения главной мысли и осуществления смыслового сжатия текста.

Результаты педагогического эксперимента показали положительную динамику в экспериментальной группе. Увеличилось количество работ высокого уровня, снизилось число типичных ошибок, связанных с нарушением логики изложения, искажением содержания и недостаточной степенью сжатия текста. Данные количественного и качественного анализа, представленные в работе, а также примеры ученических работ подтверждают эффективность предложенной методики.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо способствует:

- развитию у учащихся навыков анализа текста;
- формированию умений выделения микротем и составления плана;
- овладению приёмами смыслового сжатия;
- повышению уровня речевой грамотности.

В перспективе представляется целесообразным расширение применения технологии РКМЧИП при обучении другим видам речевой деятельности, а также разработка методических рекомендаций по её использованию в условиях цифровой образовательной среды.

Список использованных источников

1. Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Шанский Н. М. Методика преподавания русского языка в школе: учебник / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. — Москва: Просвещение, 2021. — 368 с.
2. Блум Б. С. Таксономия образовательных целей / Б. С. Блум. — Москва: Педагогика, 1986. — 192 с.
3. Брукфилд С. Развитие критически мыслящих людей / С. Брукфилд. — Сан-Франциско: Jossey-Bass, 2012. — 320 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
5. Дьюи Дж. Как мы думаем / Дж. Дьюи. — Нью-Йорк: Dover Publications, 1997. — 224 с.
6. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — Москва: Просвещение, 2011. — 223 с.
7. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. — Санкт-Петербург: Альянс-Дельта, 2003. — 284 с.
8. Зигель Х. Образование разума / Х. Зигель. — Нью-Йорк: Routledge, 1988. — 240 с.
9. Кларин М. В. Инновационные модели обучения / М. В. Кларин. — Москва: Педагогика, 1994. — 223 с.
10. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Перемена. — 2001. — № 4. — С. 36–40.
11. Ладыженская Т. А. Развитие речи учащихся / Т. А. Ладыженская. — Москва: Просвещение, 1980. — 192 с.

- 12.Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. и др. Русский язык. 7 класс: учебник: в 2 ч. Ч. 2 / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. — Москва: Просвещение, 2023. — 160 с.
- 13.Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — Москва: Педагогика, 1981. — 186 с.
- 14.Липман М. Мышление в образовании / М. Липман. — Кембридж: Cambridge University Press, 2003. — 280 с.
- 15.Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — Москва: Просвещение, 1990. — 132 с.
- 16.Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. — Воронеж: НПО "Модек", 2003. — 718 с.
- 17.Мереди К. Критическое мышление - углубленная методика / К. Мереди, Ч. Темпл, Дж. Стил. — Москва: Ин-та "Открытое общество", 1998. — 235 с.
- 18.Минкина Ф.Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика" / Минкина ФанияФатыховна ; Казанский государственный педагогический университет. — Казань, 2000. — 28 с.
- 19.Мун Дж. Критическое мышление: исследование / Дж. Мун. — Лондон: Routledge, 2008. — 192 с.
- 20.Пленкин Н. А. Методика развития речи учащихся / Н. А. Пленкин. — Москва: Просвещение, 1987. — 224 с.
- 21.Пол Р., Элдер Л. Критическое мышление: инструменты управления обучением / Р. Пол, Л. Элдер. — Аппер-Сэдл-Ривер: Prentice Hall, 2006. — 348 с.
- 22.Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. — Москва: Академия, 2010. — 272 с.

- 23.Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современность / Г. В. Сорина. — Москва: Институт философии Российской академии наук, 2003. — 256 с.
- 24.Стил Дж. Л., Темпл К., Мередит К. С. Чтение и письмо для развития критического мышления / Дж. Л. Стил, К. Темпл, К. С. Мередит. — 2002.
- 25.Темпл К., Мередит М., Стил Дж. Л. Развитие критического мышления: стадийная модель / К. Темпл, М. Мередит, Дж. Л. Стил. — 1997.
- 26.Фасионе П. Критическое мышление: что это такое и почему оно важно / П. Фасионе. — 2015. — URL: <https://www.insightassessment.com> (дата обращения: 28.02.2026).
- 27.Федотовская Е. И. Развитие критического мышления учащихся / Е. И. Федотовская. — Москва: Просвещение, 2005. — 160 с.
- 28.Федеральная образовательная программа основного общего образования (ФОП ООО). — Москва: Министерство просвещения Российской Федерации, 2023.
- 29.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). — Москва: Министерство просвещения Российской Федерации, 2021.
- 30.Фишер А. Критическое мышление: введение / А. Фишер. — Кембридж: Cambridge University Press, 2011. — 234 с.
- 31.Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — Санкт-Петербург: Питер, 2000. — 512 с.
- 32.Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е изд. / Д. Халперн. — Санкт-Петербург: Питер, 2014. — 608 с.
- 33.Халперн Д. Ф. Мышление и знание: введение в критическое мышление / Д. Ф. Халперн. — Нью-Йорк: Psychology Press, 2014. — 592 с.
- 34.Эннис Р. Х. Критическое мышление / Р. Х. Эннис. — Нью-Йорк: Prentice Hall, 1996. — 268 с.

35. Ягудина Т.А. Мышление обучающихся в информационно-педагогическом процессе / Т.А. Ягудина // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 2 (2009). — С.65-68.
36. Якиманская И.С. Педагогическая психология (основные проблемы): учебное пособие / И.С. Якиманская. — Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2008. — 646 с.

Материнский крик страшный. Там
 есть лес, и много оу.

✓

~~Авторы~~ Автор спит в сне, ему
 было темно. В лесу бывает темно.

✓

Иногда слышно пение, и другие звуки.

✓

X Там крик дождя, ~~и~~ шум ветра. И все.

X P.

X Автор крик ночью замолкает, и
не возвращается.

X ✓

✓

2/3

Мещерский край очень красивый и привлекает людей. Там есть леса, мура и озера.

1 P

Он мочевал в сене, и сему было тепло. В лесу было тихо, но иногда бывает шумно.

V

P V

V P

Там можно услышать птиц, дятлов и волков. Больше там никого нет. Природа там обаяная и не очень интересная.

P

2/3

Мензерский край не имеет особенных многих красот, но он привлекает людей. Там есть леса, леса, озера и болота.

Автор рассказывает, как он ночевал в ~~стене~~ сене и ему было тепло. В лесу бывает тихо, но иногда он шумит.

Можно услышать птиц, дятлов, вояков [и другие звуки]. Иногда идет дождь и дует ветер. Природа там красивая.

3/4

отличает-

✓ Мещерский край не ~~отличается~~ ^{отличает-} вся красотами, но обладает притягательной силой. Здесь можно увидеть Луга, леса, озера, болота и стога сена.

✓ Р Автор рассказывает, как он ночевал в стоге и чувствовал себя как в комнате. В лесах бывает тихо и звуки слышны далеко, но при ветре они шумят.

Можно услышать птиц, дятлов, лов, волков и звуки деревни. Иногда идут дожди и дует ветер.

4/4

Дружба - это не что-то внешнее, она находится глубоко в сердце человека. Нельзя заставить ~~кого-то~~ кого-то стать другом.

Оно дружба особенно важно уважение и доверие. Нужно смирять свое эго и уважать его как человека. Люди иногда делают ошибки, потому что идеальную модель нет.

Так же друзья могут совершать ошибки и интересы и преданных друзей не всегда на добро и зло. Но если дружба долгая, то увлечение уже не очень нужно.

Дружеские чувства бывают в любом возрасте, а без дружбы жизнь очень скучная.

4/4

Дружба лежит глубоко в сердце человека, поэтому нельзя заставить кого-то стать другом.

Для настоящей дружбы особенно важны уважение и доверие. Нужно общаться с теми же группами, ценить ее положительные качества и быть уверенными в ее искренности. Люди могут ошибаться, потому что все несовершенно. Также друзей объединяет общие нравственные ценности и интересы, хотя для дружбы это не самое главное.

Дружеские чувства не зависят от возраста и могут приносить человеку огромные переживания. Без дружбы жизнь невероятно представляется.

515