

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МАТЫРКО МАРИНА НИКОЛАЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

29.05.2026

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Авдеева Т.Г.

29.05.2026

Обучающийся

Матырко М.Н.

29.05.2026

Дата защиты

22.06.2026

Оценка

хорошо

Красноярск, 2026

я
х
я
а
й
х

о
г
и
е
е
о
д
в

л
о
г
о
х
к
я

я
а
ь
о
е

о
т

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	7
1.1. Генезис и структура критического мышления в контексте культурно- исторического подхода.....	7
1.2. Психологическая характеристика познавательного развития старших дошкольников в условиях цифровой трансформации.....	12
1.3. Потенциал цифровых образовательных ресурсов как средства опосредования мыслительной деятельности ребенка.....	18
Выводы по Главе 1.....	21
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	26
2.1. Организация и диагностические методики изучения уровня критического мышления детей.....	26
2.2. Реализация программы развития аналитических способностей старших дошкольников с применением цифрового контента.....	34
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы.....	44
Выводы по Главе 2.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	55
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена стремительной цифровизацией образовательного пространства и необходимостью переосмысления подходов к развитию когнитивных способностей детей в условиях информационного общества. Современный дошкольник с раннего возраста погружен в цифровую среду, что требует от педагогической психологии разработки научно обоснованных стратегий использования технологических инструментов для развития высших психических функций. Критическое мышление как базовая компетенция XXI века приобретает особую значимость в старшем дошкольном возрасте, когда закладываются фундаментальные основы аналитической деятельности, способности к рефлексии и осознанному выбору.

В условиях цифровой трансформации образования возникает необходимость изучения психологических механизмов влияния цифровых образовательных ресурсов на познавательное развитие дошкольников. Традиционные подходы к формированию мыслительных операций дополняются новыми возможностями интерактивного взаимодействия, визуализации абстрактных понятий и индивидуализации образовательных траекторий. Однако бесконтрольное использование цифровых технологий может привести к негативным последствиям для психического развития ребенка, что актуализирует необходимость научного обоснования педагогических условий эффективного применения цифровых инструментов.

Степень разработанности проблемы характеризуется наличием фундаментальных исследований в области развития мышления дошкольников (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков), однако проблематика критического мышления в дошкольном возрасте остается недостаточно изученной. Зарубежные исследователи (Р. Пол, М. Липман, Д. Халперн) рассматривают критическое мышление преимущественно применительно к

школьному и студенческому возрасту. Отечественная психология накопила значительный опыт изучения цифровой социализации детей (Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский), но недостаточно представлены работы, посвященные специфике использования цифровых ресурсов для развития критического мышления именно в старшем дошкольном возрасте. В совокупности описанные факты позволяют сформулировать проблему исследования: каковы психолого-педагогические условия использования интерактивных игр в развитии эмоционального интеллекта у дошкольников старшего возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность использования цифровых образовательных ресурсов для развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: критическое мышление детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) как средство развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: развитие критического мышления у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) будет эффективным и целесообразным, если целенаправленно использовать цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) при соблюдении следующих условий:

1. ЦОР используются как инструмент для решения проблемных задач, требующих анализа, сравнения и обоснования выбора.

2. Содержание цифровых заданий построено по принципу «от простого к сложному» и включает в себя:

- упражнения на выявление логических связей и закономерностей;
- интерактивные задачи на поиск ошибок и несоответствий («найди лишнее», «что сначала, что потом»);

– задания на различение факта и вымысла в коротких мультимедийных историях.

1. Взаимодействие с ЦОР предполагает обязательную речевую рефлекссию (ребенок должен объяснить *почему* он так думает) и практикуется как в совместной (педагог + дети), так и в самостоятельной деятельности дошкольника.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методологические подходы к пониманию сущности и структуры критического мышления в отечественной психологии.

2. Охарактеризовать особенности познавательного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой среды.

3. Раскрыть потенциал цифровых образовательных ресурсов как психологических средств опосредования мыслительной деятельности дошкольников.

4. Организовать и провести эмпирическое исследование для оценки уровня развития критического мышления старших дошкольников.

5. Разработать и обосновать комплекс использования цифровых образовательных ресурсов (интерактивные игры, проблемные мультфильмы, задания на планшете), направленную на поэтапное развитие критического мышления дошкольников.

В работе применялись методы теоретического анализа научной литературы, психодиагностические методы (наблюдение, беседа, тестирование), формирующий эксперимент, количественный и качественный анализ данных развития данных процессов.

Методы исследования:

– теоретические (анализ, синтез, обобщение, систематизация научной литературы);

– методы сбора эмпирической информации: опрос.

Методики исследования:

- «Последовательные картинки» (авторы – Н. Я. Семаго и М. М. Семаго);
- «Нелепицы» (автор – Р. С. Немов);
- «Рефлексивное интервью» (у этой методики нет одного конкретного автора-фундаменталиста; она является развитием техник активного слушания и сократического диалога);
- «Познавательные вопросы» (В. С. Мухина);
- «Проблемные ситуации» (Е.О. Смирнова).

Теоретическая основа исследования:

- теоретические положения и эмпирические исследования содержательных характеристик эмоционального интеллекта и его возрастной изменчивости (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, А.И. Савенков);
- концепции эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева);
- модели психологического сопровождения эмоционального развития ребенка (Н.Н. Ежова, И.В. Житная, И.О. Карелина, А.О. Куракина, Ю.А. Лаптева и другие).

База и выборка исследования: исследование проводилось на базе детского сада. Выборка: 40 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), посещающих подготовительные к школе группы. Дети были разделены на две группы по 20 человек: экспериментальную и контрольную. Группы были уравнены по возрастному составу, гендерному распределению, уровню общего психического развития. В экспериментальную группу вошли 12 мальчиков и 8 девочек, средний возраст составил 5 лет 8 месяцев. В контрольную группу вошли 11 мальчиков и 9 девочек.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Генезис и структура критического мышления в контексте культурно-исторического подхода

Критическое мышление представляет собой сложное психологическое образование, которое формируется в процессе культурного развития ребенка и характеризуется способностью к осознанному анализу информации, рефлексии собственных мыслительных процессов и принятию обоснованных решений. В контексте культурно-исторической психологии критическое мышление рассматривается как высшая психическая функция, имеющая социальную природу и опосредованную структуру, что определяет необходимость изучения его генезиса через призму взаимодействия ребенка с культурными средствами и социальным окружением.

Фундаментальное положение Л.С. Выготского о социальной ситуации развития как источнике формирования высших психических функций позволяет понять критическое мышление не как врожденную способность, а как продукт культурного развития, возникающий в результате интериоризации внешних форм совместной деятельности. Ребенок первоначально осваивает критические операции во внешнем плане, в диалоге со взрослым, который задает образцы аналитической деятельности, постановки вопросов, сопоставления альтернатив и обоснования выводов. Постепенно эти внешние формы переходят во внутренний план, превращаясь в самостоятельные мыслительные операции, что свидетельствует о принципиальной обучаемости критическому мышлению и возможности целенаправленного педагогического воздействия на его развитие.

Структура критического мышления в дошкольном возрасте характеризуется качественным своеобразием, отличающим ее от форм

критического мышления более старших возрастов. В психологической литературе выделяются когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и операциональный компоненты критического мышления. Когнитивный компонент включает систему мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, которые у старших дошкольников приобретают более дифференцированный характер по сравнению с младшим дошкольным возрастом. Метакогнитивный компонент связан со способностью к рефлексии собственных мыслительных процессов, осознанием стратегий решения задач, что только начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте и требует специальной педагогической поддержки [5].

Мотивационный компонент критического мышления определяется познавательной активностью ребенка, его стремлением к пониманию причинно-следственных связей, готовностью задавать вопросы и искать ответы. В старшем дошкольном возрасте формируется устойчивый познавательный интерес, который становится важнейшей движущей силой интеллектуального развития. Операциональный компонент представлен конкретными умениями постановки вопросов, формулирования гипотез, поиска аргументов, оценки достоверности информации. Эти умения у дошкольников находятся в стадии становления и имеют специфические возрастные особенности, связанные с наглядно-образным характером мышления и ограниченностью жизненного опыта.

Генезис критического мышления тесно связан с общими закономерностями развития мышления в дошкольном возрасте. А.В. Запорожец подчеркивал значение амплификации детского развития, обогащения специфически детских форм деятельности как условия полноценного психического развития. Применительно к развитию критического мышления это означает необходимость создания разнообразных проблемных ситуаций в контексте игровой, познавательной, продуктивной деятельности, где ребенок получает возможность самостоятельно анализировать, сравнивать, делать выводы. Критическое

мышление не может формироваться путем прямого обучения логическим операциям, оно развивается в живой деятельности, где ребенок сталкивается с реальными познавательными противоречиями и задачами [12].

Н.Н. Поддьяков в своих исследованиях детского экспериментирования показал, что дошкольники обладают выраженной способностью к самостоятельному познанию, которая проявляется в постановке познавательных задач, выдвижении предположений, проверке гипотез через практические действия. Эта способность представляет собой основу для развития критического мышления, поскольку в процессе экспериментирования ребенок учится анализировать результаты своих действий, сопоставлять ожидаемое и реальное, делать обобщения на основе наблюдений. Детское экспериментирование создает оптимальные условия для формирования аналитических способностей, поскольку включает элементы проблемности, самостоятельности, активности, которые являются необходимыми для развития критического мышления.

Важнейшим аспектом генезиса критического мышления является развитие знаково-символической функции сознания. Способность использовать знаки и символы как средства опосредования мыслительной деятельности качественно преобразует интеллектуальные возможности ребенка. В старшем дошкольном возрасте дети осваивают различные формы символического представления действительности, что проявляется в развитии символической игры, рисования, конструирования, освоении элементов грамоты и математики. Знаковое опосредование позволяет ребенку выйти за пределы непосредственного восприятия, оперировать отсутствующими объектами, устанавливать связи между явлениями, что существенно расширяет возможности аналитической деятельности.

Особую роль в развитии критического мышления дошкольников играет речь как универсальное средство опосредования психических процессов. Овладение развернутой монологической речью позволяет ребенку

формулировать свои мысли, обосновывать суждения, выражать сомнения и возражения. В совместной деятельности со взрослым и сверстниками дошкольник осваивает различные речевые формы выражения логических отношений: причинно-следственных связей, условий, противопоставлений, обобщений. Речь выступает не только средством коммуникации, но и инструментом организации собственной мыслительной деятельности, что особенно ярко проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Л.С. Выготским и Ж. Пиаже [18].

Культурно-исторический подход акцентирует внимание на роли взрослого как носителя культурных образцов мыслительной деятельности. Зона ближайшего развития критического мышления определяется тем, что ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым, который направляет его мыслительную деятельность, задает вопросы, побуждающие к анализу и рефлексии, предлагает альтернативные точки зрения, демонстрирует способы обоснования суждений. Постепенно ребенок интериоризирует эти формы взаимодействия, и то, что первоначально осуществлялось в диалоге, становится внутренним диалогом, самостоятельной способностью критически оценивать информацию и собственные действия.

Важнейшим механизмом развития критического мышления выступает проблематизация, создание ситуаций познавательного конфликта, когда имеющиеся у ребенка представления вступают в противоречие с новой информацией или опытом. Такие ситуации стимулируют интеллектуальную активность, побуждают к поиску объяснений, сопоставлению различных данных, пересмотру исходных предположений. Педагогическая организация проблемных ситуаций требует тонкого понимания актуального уровня развития ребенка и создания задач, находящихся в зоне его ближайшего развития, то есть достаточно сложных для самостоятельного решения, но доступных при оказании дозированной помощи.

Структурные компоненты критического мышления формируются неравномерно в дошкольном возрасте. Операциональные компоненты, связанные с освоением конкретных мыслительных операций, развиваются относительно быстро при создании соответствующих условий. Метакогнитивные компоненты, предполагающие осознание и контроль собственных мыслительных процессов, формируются медленнее и требуют систематической педагогической работы. Мотивационные компоненты во многом определяются характером образовательной среды, стилем взаимодействия взрослого с ребенком, возможностями для проявления познавательной инициативы и самостоятельности [24].

Критическое мышление в дошкольном возрасте имеет качественное своеобразие, связанное с доминированием наглядно-образных форм мышления. Дошкольники успешнее анализируют и оценивают конкретные, наглядно представленные ситуации, чем абстрактные суждения. Их критичность проявляется прежде всего в практической деятельности, когда они замечают несоответствия, ошибки, нелогичности в наблюдаемых событиях или услышанных рассказах. Постепенно критическое отношение распространяется и на собственные действия, что свидетельствует о формировании рефлексивных способностей. Развитие способности к самооценке и самоконтролю представляет собой важнейшее достижение старшего дошкольного возраста и основу для дальнейшего развития критического мышления в школьные годы.

Таким образом, генезис критического мышления в дошкольном возрасте представляет собой сложный процесс культурного развития, в котором социальное взаимодействие, освоение культурных средств, проблематизация познавательного опыта выступают ведущими механизмами. Структура критического мышления включает когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и операциональный компоненты, которые формируются во взаимосвязи и взаимообусловленности. Понимание закономерностей генезиса

критического мышления создает теоретическую основу для разработки эффективных педагогических стратегий его развития с использованием современных образовательных средств, включая цифровые технологии.

1.2. Психологическая характеристика познавательного развития старших дошкольников в условиях цифровой трансформации

Старший дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для развития познавательных процессов, когда качественно преобразуются все психические функции ребенка и складываются предпосылки для перехода к систематическому обучению. Познавательное развитие в этот период характеризуется интенсивным совершенствованием восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи, которые приобретают более произвольный, осознанный и опосредованный характер. Современные дети растут в условиях стремительной цифровизации жизненной среды, что вносит существенные изменения в траектории и механизмы познавательного развития, требуя переосмысления традиционных психологических представлений о закономерностях интеллектуального онтогенеза.

Восприятие старших дошкольников становится более целенаправленным, систематичным и аналитическим. Дети овладевают перцептивными действиями, позволяющими обследовать объекты по определенным признакам, выделять существенные свойства, сравнивать и классифицировать предметы. Формируется система сенсорных эталонов – представлений о форме, цвете, величине, пространственных отношениях, которые выступают средствами восприятия и познания окружающего мира. Однако цифровая среда предъявляет качественно иные требования к перцептивной деятельности ребенка. Взаимодействие с экранными устройствами характеризуется двумерностью изображения, специфическими формами визуализации, динамичностью и

интерактивностью представления информации, что формирует особые перцептивные навыки и стратегии обработки визуальной информации [7].

Исследования показывают, что современные дошкольники демонстрируют высокую скорость обработки визуальной информации, успешно ориентируются в многооконных интерфейсах, легко переключаются между различными визуальными объектами. Вместе с тем отмечается снижение способности к длительной концентрации внимания на одном объекте, поверхностность восприятия, преобладание симультанных стратегий обработки информации над сукцессивными. Это связано с особенностями цифровой среды, которая характеризуется фрагментарностью, мозаичностью, клиповостью представления информации. Для полноценного познавательного развития необходим баланс между цифровым и реальным взаимодействием, обеспечивающий развитие как быстрых, автоматизированных перцептивных процессов, так и развернутых, аналитических форм восприятия.

Внимание старших дошкольников претерпевает существенные изменения в направлении произвольности и опосредованности. Развивается способность сознательно направлять и удерживать внимание на определенном объекте или задаче, что связано с формированием волевой регуляции психических процессов. Объем внимания увеличивается, позволяя одновременно удерживать в фокусе несколько объектов. Формируется избирательность внимания, способность выделять значимую информацию и игнорировать несущественную. Однако цифровая среда создает особые условия для развития внимания, характеризующиеся высокой плотностью стимуляции, наличием множественных отвлекающих факторов, необходимостью быстрого переключения между задачами. Это может способствовать развитию распределенного внимания и многозадачности, но одновременно создает риски формирования дефицита устойчивого внимания и снижения способности к глубокой концентрации [15].

Память дошкольников характеризуется переходом от произвольных форм к произвольному запоминанию и воспроизведению. Дети начинают осознавать мнемические задачи, использовать простейшие приемы запоминания, контролировать процесс припоминания. Развивается смысловая память, основанная на понимании и установлении логических связей между элементами запоминаемого материала. Расширяется объем оперативной и долговременной памяти, формируются более устойчивые и системные представления о различных областях действительности. Цифровые технологии предоставляют новые возможности для развития памяти через визуализацию, структурирование информации, мультисенсорное представление материала, интерактивные упражнения. Вместе с тем возникает феномен «цифровой амнезии», когда доступность внешних хранилищ информации снижает мотивацию к запоминанию и может приводить к недостаточному развитию собственных мнемических способностей.

Воображение в старшем дошкольном возрасте достигает высокого уровня развития, становясь основой для творческой деятельности и продуктивного мышления. Дети способны создавать развернутые воображаемые ситуации, планировать свои действия в уме, предвосхищать результаты деятельности. Воображение приобретает более реалистический характер, опирается на знания о действительности, подчиняется замыслу и логике развития сюжета. Цифровые образовательные ресурсы открывают новые горизонты для развития воображения, предоставляя инструменты для визуализации фантазий, создания виртуальных миров, экспериментирования с различными вариантами решений. Интерактивные истории, конструкторы, графические редакторы стимулируют творческую активность и позволяют материализовать продукты воображения. Однако существует риск, что готовые визуальные образы цифровой среды могут подавлять собственную образную активность ребенка, делая воображение репродуктивным и стереотипным [22].

Мышление старших дошкольников характеризуется переходом от наглядно-действенных и наглядно-образных форм к элементам словесно-логического мышления. Дети овладевают операциями сравнения, классификации, сериации, начинают понимать сохранение количества, устанавливают причинно-следственные связи, делают индуктивные и дедуктивные умозаключения. Формируется способность к рассуждению, аргументации своей позиции, пониманию логических отношений между понятиями. Вместе с тем мышление дошкольников сохраняет образный характер, опирается на конкретные представления и жизненный опыт. Цифровые образовательные ресурсы предоставляют уникальные возможности для развития мышления через создание проблемных ситуаций, предоставление обратной связи, визуализацию абстрактных отношений, пошаговое представление логических операций. Интерактивные задания позволяют ребенку экспериментировать, проверять гипотезы, анализировать результаты своих действий, что способствует формированию исследовательских умений и критического мышления.

Речевое развитие в старшем дошкольном возрасте достигает качественно нового уровня. Значительно расширяется словарный запас, усложняется грамматическая структура речи, формируются навыки связного монологического высказывания. Дети овладевают различными формами речи: диалогической, монологической, описательной, повествовательной, рассуждающей. Развивается осознание языковой действительности, возникает интерес к звуковой стороне речи, что создает предпосылки для освоения грамоты. Речь становится полноценным средством планирования и регуляции деятельности, выражения и аргументации своих мыслей. Цифровая среда создает новые контексты для речевого развития: интерактивные приложения с речевым управлением, образовательные игры с вербальными заданиями, возможности записи и прослушивания собственной речи. Однако избыточное использование цифровых

устройств может ограничивать живое речевое общение, которое остается незаменимым условием полноценного речевого развития [29].

Познавательная мотивация в старшем дошкольном возрасте характеризуется устойчивым интересом к познанию окружающего мира, стремлением к пониманию причин и закономерностей явлений, потребностью в интеллектуальных впечатлениях. Дети активно задают вопросы, проявляют инициативу в познавательной деятельности, стремятся к достижению результата и преодолению трудностей. Формируется учебно-познавательная мотивация, готовность к систематическому обучению. Цифровые образовательные ресурсы обладают высоким мотивационным потенциалом благодаря новизне, интерактивности, игровой форме, немедленной обратной связи, возможности выбора уровня сложности. Вместе с тем существует опасность формирования внешней мотивации, ориентированной на развлекательные эффекты, а не на собственно познавательное содержание. Важно обеспечить баланс между привлекательностью цифровых ресурсов и глубиной познавательной деятельности, которую они инициируют.

Саморегуляция познавательной деятельности претерпевает качественные изменения в старшем дошкольном возрасте. Развивается способность ставить цель, планировать последовательность действий, контролировать процесс выполнения, оценивать результат, корректировать свои действия. Формируются начальные формы рефлексии – осознания собственных познавательных процессов, понимания того, что знаю и чего не знаю, какие трудности испытываю. Цифровые образовательные среды могут поддерживать развитие саморегуляции через предоставление структурированных заданий, визуализацию этапов деятельности, возможность самостоятельного выбора траектории обучения, инструментов самоконтроля и самооценки. Однако готовые алгоритмы и автоматическая обратная связь могут снижать необходимость собственных

регулятивных усилий, что требует продуманного педагогического дизайна цифровых ресурсов [33].

Социальное познание – понимание себя и других людей, социальных отношений и норм – активно развивается в старшем дошкольном возрасте. Дети начинают понимать, что другие люди могут иметь отличные от их собственных знания, убеждения, желания, что составляет основу теории психического. Развивается эмпатия, способность к децентрации – учету иной точки зрения. Формируются представления о социальных ролях, правилах поведения, моральных нормах. Цифровые ресурсы могут способствовать развитию социального познания через моделирование социальных ситуаций, предоставление возможности принятия решений в различных ролях, демонстрацию последствий различных форм поведения. Вместе с тем виртуальное взаимодействие не может полностью заменить реальное социальное общение, в процессе которого происходит наиболее полноценное социально-эмоциональное развитие.

Цифровая трансформация образовательной среды создает как новые возможности, так и риски для познавательного развития дошкольников. К возможностям относятся: индивидуализация образовательных траекторий с учетом темпа и особенностей развития каждого ребенка; мультисенсорное представление информации, активизирующее различные каналы восприятия; интерактивность, обеспечивающая активную позицию ребенка в процессе познания; визуализация абстрактных понятий и процессов; немедленная обратная связь, поддерживающая мотивацию и позволяющая корректировать действия; игровые форматы, соответствующие ведущей деятельности дошкольников; доступ к разнообразным информационным ресурсам. К рискам относятся: сокращение реального предметного взаимодействия, необходимого для развития наглядно-действенного мышления; снижение интенсивности социального общения; перегрузка перцептивных систем; формирование

клипового мышления; дефицит устойчивого внимания; снижение творческой активности при доминировании готовых образов; риски для физического здоровья при чрезмерном использовании гаджетов.

Таким образом, познавательное развитие старших дошкольников в условиях цифровой трансформации характеризуется появлением новых возможностей и новых вызовов. Цифровые технологии при грамотном использовании могут стать мощным инструментом поддержки познавательного развития, обогащения образовательной среды, индивидуализации обучения. Вместе с тем необходимо соблюдение принципа амплификации детского развития, сочетание цифровых и традиционных форм познавательной деятельности, обеспечение приоритета живого общения и реального предметного взаимодействия, тщательный отбор образовательного контента с учетом психологических закономерностей развития дошкольников.

1.3. Потенциал цифровых образовательных ресурсов как средства опосредования мыслительной деятельности ребенка

Цифровые образовательные ресурсы представляют собой качественно новый тип культурных средств, опосредующих интеллектуальное развитие ребенка в современном обществе. В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского любое культурное средство – будь то язык, письмо, схема, карта или цифровой инструмент – выступает психологическим орудием, преобразующим натуральные психические функции в высшие, культурные формы. Цифровые технологии обладают специфическими характеристиками, определяющими их уникальный потенциал в качестве средств опосредования познавательной деятельности: интерактивность, мультимодальность, адаптивность, возможность моделирования, визуализация абстрактных структур,

обеспечение немедленной обратной связи, создание иммерсивных образовательных сред.

Интерактивность цифровых образовательных ресурсов предполагает активное взаимодействие ребенка с образовательным контентом, возможность влиять на ход событий, делать выборы, принимать решения и немедленно наблюдать их последствия. В отличие от традиционных средств обучения, где информация передается преимущественно в готовом виде, цифровые ресурсы позволяют ребенку занять позицию исследователя, экспериментатора, творца. Такое активное взаимодействие соответствует деятельностному подходу в психологии, согласно которому развитие психических функций происходит в процессе собственной активности субъекта. Интерактивные задания на классификацию, сопоставление, установление последовательностей, поиск закономерностей стимулируют аналитическую деятельность, требуют от ребенка выдвижения гипотез и их проверки, что создает условия для развития критического мышления [3].

Мультимодальность цифровых образовательных ресурсов означает одновременное использование различных форм представления информации: визуальной, аудиальной, кинестетической, вербальной, символической. Такое комплексное воздействие на различные сенсорные каналы способствует более глубокому и прочному усвоению материала, активизирует различные системы кодирования информации в памяти. Для развития мышления особое значение имеет возможность представления одного и того же содержания в различных модальностях и форматах, что требует от ребенка установления соответствий, перевода с одного языка представления на другой, выделения инвариантных характеристик. Например, математические отношения могут быть представлены предметно, графически, символически, что способствует формированию обобщенных, абстрактных понятий.

Адаптивность современных образовательных технологий позволяет настраивать уровень сложности, темп предъявления материала, характер помощи в соответствии с индивидуальными особенностями и достижениями ребенка. Адаптивные системы отслеживают успешность выполнения заданий и автоматически корректируют образовательную траекторию, предлагая дополнительные упражнения при затруднениях или более сложные задачи при быстром освоении материала. Это соответствует концепции зоны ближайшего развития, обеспечивая оптимальный уровень трудности заданий – достаточно сложных для стимуляции развития, но доступных для решения. Адаптивность особенно важна для развития критического мышления, поскольку позволяет создавать проблемные ситуации, адекватные уровню развития каждого ребенка, постепенно усложняя характер аналитических задач [11].

Возможности моделирования, предоставляемые цифровыми технологиями, открывают новые перспективы для познавательного развития дошкольников. Компьютерное моделирование позволяет создавать динамические, интерактивные модели различных процессов и явлений, экспериментировать с параметрами, наблюдать изменения, устанавливать причинно-следственные связи. Для дошкольников особую ценность представляют модели, визуализирующие скрытые связи и отношения, делающие наглядными абстрактные закономерности. Например, интерактивная модель баланса помогает понять отношения равенства и неравенства, модель роста растения демонстрирует стадии развития, модель смешения цветов показывает результаты комбинирования. Работа с моделями развивает умение выделять существенные признаки, абстрагироваться от несущественных, устанавливать закономерности, что составляет основу критического мышления.

Визуализация абстрактных структур и процессов представляет собой одну из наиболее значимых возможностей цифровых образовательных ресурсов для развития мышления дошкольников. Абстрактные понятия, логические

отношения, математические структуры могут быть представлены в наглядной, визуальной форме, доступной для понимания детей с доминирующим наглядно-образным мышлением. Графические схемы, диаграммы, интеллект-карты, алгоритмические блок-схемы выступают внешними опорами мыслительной деятельности, помогают организовать информацию, установить связи между элементами, выстроить последовательность действий. Постепенно эти внешние схемы интериоризируются, становясь внутренними средствами организации мыслительной деятельности, что способствует переходу к более высоким уровням обобщения и абстракции [19].

Немедленная обратная связь, обеспечиваемая цифровыми образовательными системами, имеет важное значение для развития саморегуляции и рефлексии мыслительной деятельности. Ребенок сразу получает информацию о правильности своих действий, что позволяет корректировать стратегии решения, анализировать ошибки, искать альтернативные пути. В отличие от отсроченной обратной связи, которая характерна для традиционного обучения, немедленная обратная связь поддерживает мотивацию, позволяет устанавливать связь между действием и результатом, развивает способность к самоконтролю. Для формирования критического мышления важно, чтобы обратная связь не только констатировала правильность или неправильность ответа, но и предоставляла информацию о характере ошибки, направляла мыслительный поиск, побуждала к анализу и рефлексии.

Игровые форматы цифровых образовательных ресурсов соответствуют ведущей деятельности дошкольного возраста и обеспечивают высокую мотивацию к познавательной активности. Образовательные игры создают контекст, в котором интеллектуальная деятельность становится эмоционально привлекательной, осмысленной, целенаправленной. Сюжет игры задает проблемную ситуацию, которую необходимо разрешить, игровые правила воплощают логические ограничения и отношения, игровой результат становится

показателем успешности мыслительной деятельности. Особую ценность представляют игры открытого типа, допускающие множественность решений, стимулирующие творческое мышление, требующие планирования и стратегического мышления. Такие игры развивают не только конкретные познавательные умения, но и общие интеллектуальные способности, включая критическое мышление [26].

Цифровые образовательные ресурсы предоставляют возможность создания проблемных ситуаций различного типа, стимулирующих развитие аналитических способностей. Задачи на обнаружение противоречий, поиск лишнего элемента, установление закономерностей, восстановление последовательности, прогнозирование результата требуют от ребенка активной мыслительной работы. Интерактивный характер заданий позволяет ребенку экспериментировать, проверять различные гипотезы, анализировать результаты. Визуализация и структурирование информации облегчают процесс анализа для дошкольников с недостаточно развитыми способностями к оперированию абстрактными понятиями. Постепенное усложнение заданий обеспечивает переход от решения задач с внешними опорами к решению во внутреннем плане.

Потенциал цифровых ресурсов для развития метакогнитивных компонентов критического мышления связан с возможностями визуализации мыслительных процессов, пошагового представления алгоритмов решения, рефлексии собственных стратегий. Некоторые образовательные программы включают инструменты для самооценки, планирования деятельности, отслеживания прогресса, что способствует развитию осознанности познавательных процессов. Для дошкольников, у которых метакогнитивные способности только начинают формироваться, особенно важны внешние средства, помогающие организовать и осознать собственную мыслительную деятельность. Цифровые инструменты планирования, схемы рассуждения,

визуальные индикаторы этапов решения выступают опорами для развития саморегуляции и рефлексии [32].

Социальный аспект использования цифровых образовательных ресурсов связан с возможностями организации совместной деятельности детей, обмена результатами, обсуждения решений. Некоторые образовательные платформы предусматривают коллективное решение задач, обмен мнениями, оценку работ других детей. Такое социальное взаимодействие, опосредованное цифровыми технологиями, может способствовать развитию критического мышления через столкновение различных точек зрения, необходимость аргументации своей позиции, анализ альтернативных решений. Вместе с тем важно обеспечить баланс между виртуальным и реальным социальным взаимодействием, поскольку живое общение остается незаменимым контекстом для социально-эмоционального и коммуникативного развития дошкольников.

Ограничения и риски использования цифровых образовательных ресурсов для развития мышления дошкольников связаны с возможностью формирования репродуктивных, а не продуктивных форм мыслительной деятельности. Если цифровые задания предполагают лишь выбор из готовых вариантов ответа, механическое повторение действий по образцу, следование жестким алгоритмам, то они не способствуют развитию критического мышления, требующего самостоятельного анализа, выдвижения гипотез, творческого поиска решений. Важно, чтобы цифровые ресурсы включали задания открытого типа, проблемные ситуации с множественными решениями, возможности для экспериментирования и творчества. Другой риск связан с избыточной визуализацией и автоматизацией мыслительных процессов, когда готовые образы и алгоритмы заменяют собственную интеллектуальную активность ребенка, что может приводить к снижению самостоятельности мышления.

Для реализации потенциала цифровых образовательных ресурсов в развитии критического мышления дошкольников необходимо соблюдение ряда

психолого-педагогических условий. Во-первых, цифровые ресурсы должны быть интегрированы в целостный образовательный процесс, сочетаться с другими формами познавательной деятельности, а не использоваться изолированно. Во-вторых, взрослый должен выполнять роль медиатора, направляя взаимодействие ребенка с цифровым контентом, задавая вопросы, стимулирующие рефлексию, побуждая к обсуждению и обоснованию решений. В-третьих, необходим тщательный отбор образовательного контента с учетом возрастных особенностей, психологической безопасности, образовательной ценности. В-четвертых, важно соблюдение временных ограничений использования цифровых устройств в соответствии с рекомендациями специалистов по охране здоровья детей.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы обладают значительным потенциалом в качестве средств опосредования мыслительной деятельности дошкольников. Интерактивность, мультимодальность, адаптивность, возможности моделирования и визуализации создают условия для развития аналитических, рефлексивных, творческих компонентов критического мышления. Вместе с тем реализация этого потенциала требует научно обоснованного подхода к проектированию и использованию цифровых ресурсов, обеспечения баланса между цифровой и традиционной образовательной средой, активной роли взрослого как организатора и медиатора образовательного процесса.

Выводы по Главе 1

В первой главе работы были рассмотрены теоретико-методологические основы формирования критического мышления в старшем дошкольном возрасте. Анализ генезиса и структуры критического мышления в контексте культурно-исторического подхода позволил раскрыть социальную природу этого психологического образования, его опосредованный характер, механизмы формирования через интериоризацию внешних форм совместной деятельности.

Критическое мышление рассматривается как высшая психическая функция, включающая когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и операциональный компоненты, которые формируются в процессе культурного развития ребенка при активном участии взрослого как носителя культурных образцов мыслительной деятельности. Особенности критического мышления в дошкольном возрасте определяются доминированием наглядно-образных форм мышления, опорой на конкретный опыт, постепенным становлением рефлексивных способностей.

Психологическая характеристика познавательного развития старших дошкольников в условиях цифровой трансформации выявила качественные изменения в развитии восприятия, внимания, памяти, мышления, речи под влиянием взаимодействия с цифровой средой. Современные дошкольники демонстрируют высокую скорость обработки визуальной информации, успешно ориентируются в интерактивных интерфейсах, вместе с тем существуют риски формирования клипового мышления, дефицита устойчивого внимания, снижения творческой активности. Цифровая среда создает как новые возможности для познавательного развития, так и новые вызовы, требующие научно обоснованного подхода к проектированию образовательного процесса.

Раскрытие потенциала цифровых образовательных ресурсов как средства опосредования мыслительной деятельности ребенка показало, что интерактивность, мультимодальность, адаптивность, возможности моделирования и визуализации создают уникальные условия для развития критического мышления. Цифровые технологии позволяют создавать проблемные ситуации, обеспечивать немедленную обратную связь, индивидуализировать образовательный процесс, визуализировать абстрактные структуры и процессы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и диагностические методики изучения уровня критического мышления детей

Экспериментальное исследование влияния цифровых образовательных ресурсов на развитие критического мышления старших дошкольников проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения в период с сентября 2025 года по апрель 2026 года. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе осуществлялась первичная диагностика уровня развития критического мышления детей экспериментальной и контрольной групп. На формирующем этапе с детьми экспериментальной группы проводилась специально разработанная программа развития критического мышления с использованием цифровых образовательных ресурсов, в то время как дети контрольной группы занимались по традиционной программе. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика и сравнительный анализ результатов.

Выборку исследования составили 40 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), посещающих подготовительные к школе группы. Дети были разделены на две группы по 30 человек: экспериментальную и контрольную. Группы были уравнены по возрастному составу, гендерному распределению, уровню общего психического развития. В экспериментальную группу вошли 9 мальчиков и 11 девочек, средний возраст составил 5 лет 8 месяцев. В контрольную группу вошли 8 мальчиков и 12 девочек, средний возраст – 5 лет 7 месяцев. Практическая значимость исследования заключается в том, что апробирован комплекс интерактивных развивающих занятий для развития эмоционального интеллекта у дошкольников старшего возраста. Все дети развивались в пределах возрастной

нормы, не имели выраженных отклонений в психическом развитии, активно посещали дошкольное учреждение. Родители всех участников дали информированное согласие на участие детей в исследовании [4].

Разработка диагностического инструментария представляла собой сложную задачу, поскольку в отечественной психологии отсутствуют стандартизированные методики оценки критического мышления дошкольников. Диагностический комплекс был составлен на основе адаптации существующих методик изучения познавательного развития дошкольников с учетом структурных компонентов критического мышления, выделенных в теоретической части исследования. Диагностический комплекс включал методики, направленные на оценку когнитивного, метакогнитивного, мотивационного и операционального компонентов критического мышления.

Для оценки когнитивного компонента критического мышления использовались методики, направленные на изучение основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, установления причинно-следственных связей. Методика «Исключение лишнего» предполагала предъявление ребенку наборов из четырех изображений предметов, три из которых объединены общим признаком, а один является лишним. Ребенок должен был указать лишний предмет и объяснить свой выбор. Анализировалась способность выделять существенные признаки, проводить классификацию, обосновывать суждения. Предъявлялось 10 наборов изображений с различными основаниями для классификации: функциональные признаки, родовидовые отношения, перцептивные свойства, что позволяло оценить гибкость мышления и способность к переключению между различными основаниями классификации [9].

Методика «Последовательные картинки» была направлена на оценку способности устанавливать временные и причинно-следственные связи, понимать логику развития событий. Ребенку предъявлялись серии из четырех-

пяти картинок, изображающих последовательные этапы какого-либо события или процесса, в случайном порядке. Задача ребенка состояла в том, чтобы разложить картинки в правильной последовательности и составить связный рассказ по серии. Оценивалась правильность установления последовательности, полнота и связность рассказа, понимание причинно-следственных отношений между событиями, способность к прогнозированию. Использовались серии различной степени сложности: от простых бытовых сюжетов до более сложных историй, требующих понимания скрытых связей.

Методика «Нелепицы» предназначалась для оценки критичности мышления, способности обнаруживать несоответствия, противоречия, нарушения логики. Ребенку предъявлялась сюжетная картинка, на которой было изображено множество нелепых ситуаций, противоречащих реальности или логике. Задача ребенка состояла в том, чтобы найти и объяснить, как можно больше нелепостей. Фиксировалось количество обнаруженных нелепостей, полнота и аргументированность объяснений, способность соотносить изображенное с имеющимися знаниями о мире. Высокий уровень выполнения свидетельствовал о развитой способности к критическому анализу, обнаружению противоречий, сопоставлению информации с имеющимися представлениями [16].

Для оценки метакогнитивного компонента критического мышления использовалась методика «Рефлексивное интервью», разработанная на основе подходов когнитивной психологии. После выполнения нескольких познавательных заданий ребенку задавались вопросы о том, как он выполнял задание, что было легко, что трудно, как он понял, что надо делать, проверял ли он себя, что делал, когда возникали трудности. Анализировалась способность ребенка осознавать и вербализовать собственные мыслительные процессы, стратегии решения задач, критерии оценки правильности решения. Уровень развития метакогнитивных способностей оценивался по полноте рефлексии, осознанности стратегий, способности планировать и контролировать свою

деятельность. Дополнительно использовался метод наблюдения за самостоятельной познавательной деятельностью детей, где фиксировались проявления планирования, самоконтроля, коррекции действий.

Мотивационный компонент критического мышления оценивался через комплекс методик, направленных на изучение познавательной активности и интереса. Методика «Познавательные вопросы» предполагала анализ вопросов, которые дети задавали в свободной и организованной деятельности в течение двухнедельного периода наблюдения. Фиксировались количество, содержание и характер вопросов. Вопросы классифицировались по типам: информационные (кто, что, где), причинные (почему, зачем), гипотетические (что будет, если). Преобладание причинных и гипотетических вопросов свидетельствовало о высоком уровне познавательной мотивации и стремлении к пониманию глубинных связей. Дополнительно использовалась методика «Выбор деятельности», где ребенку предлагался выбор между различными видами активности, включая познавательные задачи разного уровня сложности, и анализировался характер предпочтений [23].

Операциональный компонент критического мышления оценивался через методику «Проблемные ситуации», включающую серию задач, требующих применения различных интеллектуальных умений. Задачи были сгруппированы по типам: задачи на сравнение и сопоставление, задачи на выявление закономерностей, задачи на аргументацию и обоснование суждений, задачи на оценку достоверности информации, задачи на поиск альтернативных решений. Например, в задаче на оценку достоверности ребенку рассказывалась короткая история, содержащая явное противоречие или невозможную ситуацию, и предлагалось оценить, могло ли это произойти на самом деле, и объяснить свой ответ. В задаче на поиск альтернатив предлагалась проблемная ситуация с несколькими возможными решениями, и ребенок должен был предложить разные варианты и оценить их преимущества и недостатки.

Для обобщения результатов диагностики была разработана система балльной оценки по каждому компоненту критического мышления. Каждая методика оценивалась по трехбалльной шкале: 1 балл – низкий уровень (задание не выполнено или выполнено с множественными ошибками, отсутствует обоснование), 2 балла – средний уровень (задание выполнено частично или с помощью взрослого, объяснения неполные), 3 балла – высокий уровень (задание выполнено самостоятельно и правильно, объяснения развернутые и аргументированные). Суммарный балл по всем методикам позволял определить общий уровень развития критического мышления. Результаты оформлялись в индивидуальные диагностические карты и сводные таблицы по группам, что обеспечивало возможность количественного и качественного анализа данных.

Статистическая обработка данных включала расчет средних значений и стандартных отклонений по каждому показателю, сравнение распределений в экспериментальной и контрольной группах с использованием критериев статистической значимости различий. Для сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов применялся критерий Вилкоксона для связанных выборок, для сравнения экспериментальной и контрольной групп – критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Уровень статистической значимости был установлен на уровне $p < 0,05$. Качественный анализ включал описание типичных стратегий решения задач, характерных ошибок, динамики развития отдельных компонентов критического мышления, индивидуальных особенностей детей.

Результаты констатирующего этапа показали, что в обеих группах преобладал средний уровень развития критического мышления. В ходе диагностики были определены три уровня развития критического мышления: высокий, средний и низкий. Результаты представлены в рисунке 1.

В экспериментальной группе высокий уровень был выявлен у 20% детей, средний – у 53%, низкий – у 27%. В контрольной группе распределение было

аналогичным: 23% детей показали высокий уровень, 50% – средний, 27% – низкий.

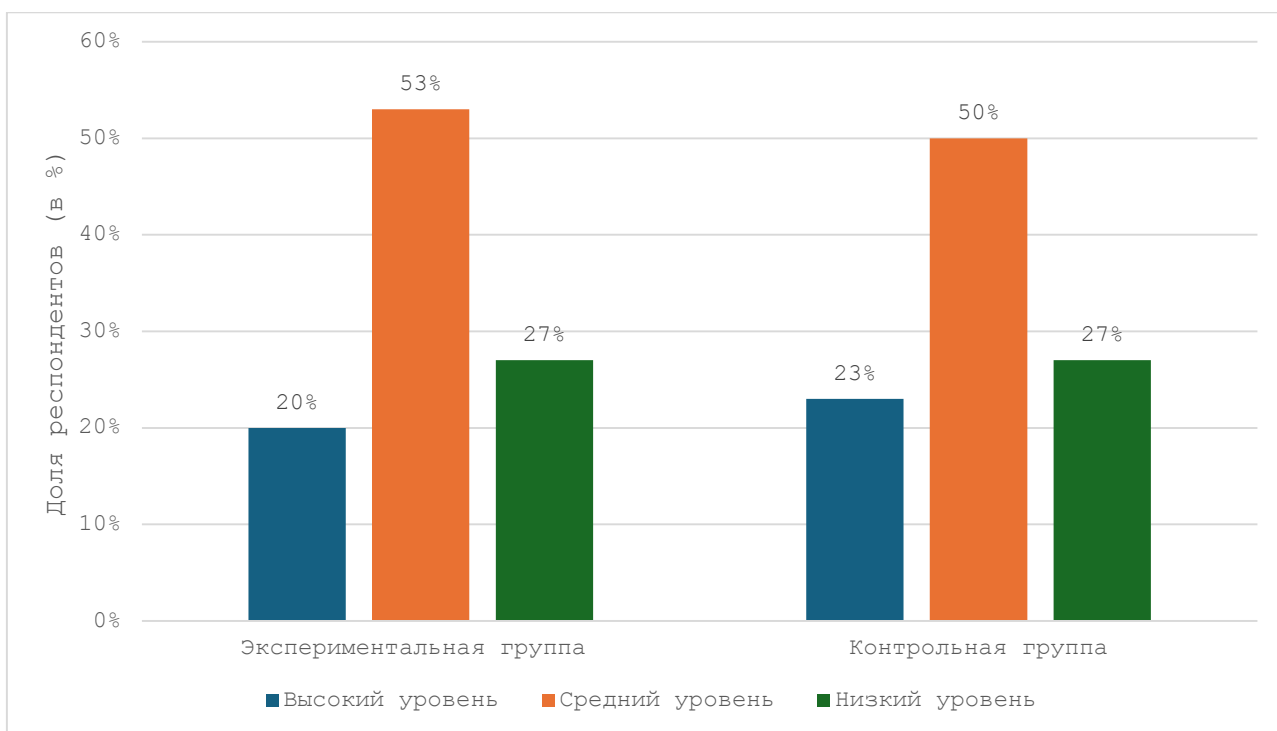


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа уровня развития критического мышления дошкольников старшего возраста (Д. Халперн)

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы об особенностях мышления детей на данном этапе:

- дети с высоким уровнем (20%) легко справились со всеми заданиями. В методике «Исключение лишнего» не только быстро находили лишний объект, но и могли назвать несколько признаков для классификации. При решении проблемных ситуаций предлагали 2-3 варианта решения и могли предположить последствия каждого («Если дать зайцу зонтик, он будет сухим, но может быть медленным»).

- дети со средним уровнем (53%) - это самая многочисленная группа. Они справлялись с заданиями на классификацию и исключение, но часто нуждались в наводящих вопросах («Посмотри внимательно, чем отличаются все эти предметы от одного?»). При решении проблемных ситуаций их ответы были более шаблонными и не отличались разнообразием. Им было сложно самостоятельно выстроить правильную последовательность из 4-5 картинок.

- дети с низким уровнем (27%) испытывали значительные трудности. При исключении лишнего предмета часто действовали наугад и не могли объяснить свой выбор даже после подсказок. В проблемных ситуациях либо молчали, либо давали неадекватные ответы. Установить последовательность событий смогли только при непосредственной помощи взрослого.

Общие выводы по констатирующему этапу: результаты диагностики показали, что у большинства детей (80%) критическое мышление находится на среднем уровне развития. Это свидетельствует о том, что базовые предпосылки для формирования аналитических навыков есть, но они требуют целенаправленного развития и усложнения.

Существенная часть группы (27%) демонстрирует низкий уровень, что указывает на необходимость создания специальных педагогических условий для стимуляции их познавательной активности.

Таким образом, полученные данные подтверждают актуальность выбранной темы и необходимость проведения целенаправленной формирующей работы по развитию критического мышления у дошкольников.

Статистически значимых различий между группами на констатирующем этапе обнаружено не было ($p > 0,05$), что подтверждало их эквивалентность и позволяло проводить сравнительный анализ на контрольном этапе. Когнитивный компонент был развит у большинства детей достаточно хорошо, они справлялись с заданиями на классификацию, сравнение, установление последовательностей.

Вместе с тем вызывали трудности задания, требующие обоснования суждений, аргументации выбора, рефлексии собственных мыслительных процессов [34].

Таблица 1

Результаты диагностики критического мышления на констатирующем этапе

Компонент критического мышления	Экспериментальная группа (средний балл)	Контрольная группа (средний балл)	Статистическая значимость различий
1	2	3	4
Когнитивный	2,3	2,4	$p>0,05$
Метакогнитивный	1,7	1,6	$p>0,05$
Мотивационный	2,1	2,2	$p>0,05$
Операциональный	1,9	1,9	$p>0,05$
Общий показатель	2,0	2,0	$p>0,05$

Анализ результатов по отдельным компонентам в Таблице 1 показал, что наиболее развитым является когнитивный компонент – базовые мыслительные операции. Дети успешно выполняли задания на классификацию, сравнение, обобщение, особенно если материал был представлен наглядно. Мотивационный компонент также характеризовался относительно высокими показателями – дети проявляли интерес к познавательным задачам, задавали вопросы, стремились к пониманию причинно-следственных связей. Наиболее слабо были развиты метакогнитивный и операциональный компоненты. Дети испытывали трудности в осознании и вербализации собственных мыслительных процессов, не всегда могли объяснить, как они пришли к решению. Операциональные умения аргументации, оценки достоверности информации, поиска альтернативных решений находились в стадии становления и требовали целенаправленного развития.

Качественный анализ выполнения заданий выявил типичные особенности критического мышления старших дошкольников. Дети легче анализировали

конкретные, наглядно представленные ситуации, чем вербально описанные. Их суждения часто опирались на личный опыт и были ситуативными. Обоснования носили преимущественно описательный характер, указывали на внешние признаки, реже – на функциональные свойства и причинно-следственные связи. При обнаружении противоречий дети не всегда могли четко сформулировать, в чем состоит нелепость, ограничиваясь констатацией «так не бывает». Вместе с тем наблюдались и проявления достаточно высокого уровня критического мышления: способность выдвигать гипотезы, рассматривать альтернативные варианты, замечать несоответствия, задавать глубокие вопросы, что свидетельствовало о потенциале развития при создании соответствующих условий [39].

Таким образом, организация исследования и диагностический инструментарий были разработаны с учетом специфики критического мышления в дошкольном возрасте и позволяли получить комплексную оценку различных компонентов этого сложного психологического образования. Результаты констатирующего этапа подтвердили необходимость целенаправленной работы по развитию критического мышления дошкольников, особенно его метакогнитивных и операциональных компонентов, и создали основу для разработки и реализации формирующей программы с использованием цифровых образовательных ресурсов.

2.2. Реализация программы развития аналитических способностей старших дошкольников с применением цифрового контента

Программа развития критического мышления старших дошкольников с использованием цифровых образовательных ресурсов «Цифровые мыслители: основы анализа» была разработана на основе теоретических положений культурно-исторического и деятельностного подходов с учетом

психологических особенностей познавательного развития детей данного возраста (Приложение А). Программа реализовывалась в экспериментальной группе в течение семи месяцев (с октября по апрель учебного года) и включала 56 занятий, проводимых два раза в неделю продолжительностью 25-30 минут, что соответствует санитарно-гигиеническим требованиям к использованию цифровых устройств детьми дошкольного возраста. Программа была интегрирована в образовательный процесс дошкольного учреждения и дополняла традиционные формы работы по познавательному развитию.

Целью программы являлось развитие всех компонентов критического мышления старших дошкольников: когнитивного, метакогнитивного, мотивационного и операционального через систематическое использование специально подобранных цифровых образовательных ресурсов в сочетании с методами проблемного обучения и диалогического взаимодействия. Задачи программы включали: формирование и совершенствование основных мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения; развитие способности устанавливать причинно-следственные связи и закономерности; формирование умений обнаруживать противоречия и несоответствия; развитие способности к рефлексии собственных мыслительных процессов; формирование умений аргументации и обоснования суждений; развитие способности рассматривать альтернативные точки зрения и решения; поддержка познавательной мотивации и исследовательской активности [6].

Содержание программы было структурировано по тематическим блокам, каждый из которых был направлен на развитие определенных аспектов критического мышления.

Первый блок «Анализ и сравнение» включал задания на выделение признаков объектов, сравнение по различным основаниям, классификацию, установление сходства и различий. Проводились такие игры как «Сыщик», цель которой учить детей выделять существенные и несущественные признаки,

описывать объект по плану. На экране планшета появляется изображение предмета (например, яблоко), скрытое за полупрозрачной пленкой или частями пазла. По мере того как дети называют признаки (цвет, форма, материал, вкус, назначение), предмет постепенно «проявляется» или собирается.

Игра «Найди сходства и различия», цель которой найти и назвать все отличия и сходства. На экран выводятся два похожих изображения (например, два дома, два цветка, два животных). Задача детей – найти и назвать сходства и отличия. Использовались готовые презентации PowerPoint/Google Slides, где при нажатии на найденное отличие оно обводилось. Использовали на компьютере онлайн-игры «Найди 10 отличий».

Второй блок «Закономерности и последовательности» был посвящен развитию способности устанавливать закономерности, продолжать последовательности, прогнозировать следующий элемент. Была проведена упражнение-игра «Дорисуй узор». На экране изображен ряд фигур, построенный по определенному правилу. Ряд обрывается. Нужно выбрать из предложенных вариантов ту фигуру, которая должна быть следующей. На экране ряд: Круг -> Квадрат -> Круг -> Квадрат -> ...? Ниже даны варианты ответов: Круг, Треугольник, Квадрат. Ребенок должен был выбрать правильный вариант (в данном случае — Круг) и перетащить его на пустое место. Цель: развитие логического мышления, умение анализировать визуальную информацию, находить повторяющийся элемент (цикл). Использовалась презентация PowerPoint / Google Slides: слайд с рядом фигур и слайд с вариантами ответов. Правильный ответ можно сделать интерактивным (при нажатии он перемещался на свое место и сопровождался звуком "верно").

Третий блок «Причины и следствия» фокусировался на понимании причинно-следственных связей, установлении временных последовательностей, прогнозировании результатов. Было проведено экспериментирование на тему «Вода и её свойства». На слайдах демонстрировались свойства воды

(прозрачность, отсутствие вкуса и запаха). Затем дети в мини-лаборатории провели опыты: переливали воду (она жидкая), сравнивали её цвет с цветными полосками (она бесцветная), нюхали и попробовали на вкус. Ключевые моменты, такие как таяние льда или образование пара при нагревании, фиксируются на фото или видео и тут же выводятся на экран для обсуждения. Дети видят причину (нагревание) и её немедленное следствие (таяние/испарение).

Ребята посмотрели видеоролик «Круговорот воды в природе», увидев процессы, которые сложно или долго наблюдать в реальности. Тем самым игровой формат с использованием современных гаджетов вызывал у детей живой интерес и желание участвовать в исследовании.

Четвертый блок «Критический анализ» включал задания на обнаружение противоречий, оценку достоверности информации, выявление ошибок. Обсуждение проблемных ситуаций (кейсов). Детям был показан короткий анимационный ролик, где у героя возникает проблема - два друга хотят одну игрушку). После просмотра дети обсуждают увиденное: «Почему они поссорились?», «Как можно было поступить иначе?», «Что нужно сделать, чтобы помириться?». Была описана проблемная ситуация (кейс), а дети должны были предложить варианты ее решения. Визуализация ситуации с помощью цифрового ресурса помогла детям лучше понять контекст и эмоциональное состояние героев. Цель: учиться навыками оценки ситуации, прогнозирования последствий, принятия решений и эмпатии.

Пятый блок «Решение проблем» был направлен на развитие умений анализировать проблемные ситуации, выдвигать гипотезы, искать альтернативные решения, оценивать их эффективность. С детьми был просмотрен мультфильм «Заюшкина избушка». В ходе обсуждения с детьми были выдвинуты гипотезы, что не все проблемы решаются силой, иногда самый сильный (медведь) оказывается бессилён; не все проблемы решаются криком-громким голосом (собаки) тоже может не помочь. Важно искать нестандартные

решения. Маленький Петух оказался умнее всех именно потому, что его подход был другим. Знание слабых сторон противника — это сила. Петух перехитрил хвастливую Лису её же оружием. Проверка гипотез — это нормально. Неудачи медведя и собаки — это не провал всего плана, а ценный опыт, который отсекает неверные пути и привёл к правильному решению.

Отбор цифровых образовательных ресурсов осуществлялся на основе критериев психологической и педагогической целесообразности. Использовались игры (Приложение Б), образовательные приложения и платформы, предназначенные для детей дошкольного возраста, имеющие сертификаты качества и рекомендации профессионального сообщества.

Критерии отбора включали:

- соответствие возрастным особенностям дошкольников;
- направленность на развитие мыслительных процессов;
- проблемный характер заданий;
- наличие заданий открытого типа с множественными решениями;
- качественную визуализацию и интерактивность;
- адаптивность уровня сложности;
- наличие обратной связи, стимулирующей рефлексию;
- отсутствие избыточных развлекательных элементов, отвлекающих от познавательного содержания;
- возможность отслеживания прогресса;
- психологическую безопасность контента.

В программе использовались следующие типы цифровых образовательных ресурсов:

- интерактивные задания на классификацию и сортировку, где дети распределяли объекты по различным признакам, при этом приложение предоставляло обратную связь и побуждало к объяснению оснований классификации;

-логические игры-головоломки, требующие планирования последовательности действий, анализа пространственных отношений, поиска оптимального решения.

-интерактивные истории с точками выбора, где ребенок принимал решения за персонажа и наблюдал последствия различных вариантов, что развивало способность к прогнозированию и пониманию причинно-следственных связей.

-задания на поиск различий и ошибок в динамичных сюжетах, развивающие внимание и критичность восприятия.

-конструкторы и творческие среды, где дети создавали собственные проекты, что стимулировало творческое мышление и планирование.

Методическая организация занятий предполагала сочетание индивидуальной и коллективной работы, использование цифровых ресурсов в контексте диалогического взаимодействия с педагогом и сверстниками. Типичная структура занятия включала несколько этапов. Мотивационный этап предполагал создание проблемной ситуации, актуализацию познавательного интереса, постановку познавательной задачи. Ориентировочный этап включал совместное с детьми обсуждение задачи, выдвижение гипотез, планирование способов решения. Операциональный этап состоял в работе с цифровым образовательным ресурсом, где дети индивидуально или в парах выполняли задания, экспериментировали, искали решения. Рефлексивный этап предполагал обсуждение результатов, анализ стратегий решения, обобщение полученного опыта, формулирование выводов. На всех этапах педагог выполнял роль фасилитатора, задавая проблемные вопросы, направляя мыслительную деятельность детей, побуждая к аргументации и рефлексии [21].

Ключевую роль в программе играли проблемные вопросы педагога, стимулирующие критическое мышление детей. Использовались вопросы различных типов. Аналитические вопросы побуждали к выделению признаков, сравнению, установлению связей: «Чем похожи эти объекты? Чем они

различаются? Почему ты так думаешь?». Каузальные вопросы направляли на поиск причин и следствий: «Почему это произошло? Что было причиной? К чему это привело?». Гипотетические вопросы стимулировали прогнозирование и рассмотрение альтернатив: «Что будет, если...? Как можно решить эту проблему по-другому? Какой вариант лучше и почему?». Рефлексивные вопросы побуждали к осознанию собственных мыслительных процессов: «Как ты догадался? Что помогло тебе найти ответ? Как ты проверил, правильно ли решил?». Оценочные вопросы требовали критического суждения: «Может ли это быть правдой? Откуда мы можем это узнать? Достаточно ли у нас информации?».

Важным аспектом программы была организация совместной деятельности детей при работе с цифровыми ресурсами. Парная и групповая работа создавала ситуации обмена мнениями, столкновения различных точек зрения, необходимости аргументации своей позиции. Детям предлагались задания, требующие обсуждения и согласования решений, распределения ролей, совместного планирования. Например, при работе с интерактивной историей дети обсуждали, какой выбор лучше сделать, приводили аргументы в пользу различных вариантов, предсказывали последствия. При выполнении заданий на классификацию дети могли предлагать различные основания для группировки объектов и обосновывать свои предложения. Такое социальное взаимодействие способствовало развитию не только когнитивных, но и коммуникативных аспектов критического мышления [27].

Дифференциация и индивидуализация обучения обеспечивались за счет адаптивности цифровых ресурсов и вариативности заданий. Для детей с различным уровнем развития предлагались задания разной степени сложности. Дети, быстро справлявшиеся с базовыми заданиями, получали дополнительные усложненные задачи. Дети, испытывавшие трудности, получали дополнительную помощь педагога, визуальные опоры, возможность выполнить упрощенный вариант задания. Адаптивные образовательные приложения

автоматически корректировали уровень сложности в зависимости от успешности ребенка, обеспечивая оптимальный уровень трудности в зоне ближайшего развития. Индивидуальный подход предполагал также учет познавательных интересов детей, предоставление возможности выбора тематики заданий, поддержку познавательной инициативы.

Для развития метакогнитивного компонента критического мышления в программе систематически использовались приемы визуализации мыслительных процессов. Детям предлагались схемы рассуждения, алгоритмы решения проблем, графические организаторы для структурирования информации. Например, схема «Проблема – Гипотезы – Проверка – Вывод» помогала организовать процесс решения проблемной задачи. Схема «Сравнение» с двумя колонками «Сходства» и «Различия» визуализировала процесс сравнительного анализа (Приложение А). Причинно-следственные диаграммы помогали устанавливать связи между событиями. Первоначально педагог совместно с детьми заполнял такие схемы, проговаривая каждый шаг мыслительного процесса. Постепенно дети начинали использовать схемы самостоятельно, что свидетельствовало об интериоризации внешних опор мыслительной деятельности [31].

Формирование операциональных умений критического мышления осуществлялось через систему специальных заданий. Для развития умения аргументации использовались задания типа «Убеди меня», где ребенок должен был привести аргументы в пользу определенной точки зрения. Для развития умения оценки достоверности информации предлагались задания на анализ утверждений, определение, какие из них могут быть правдой, а какие нет, с обоснованием ответа. Для развития умения рассматривать альтернативы использовались задания на поиск нескольких способов решения проблемы, сравнение их преимуществ и недостатков. Для развития умения задавать вопросы применялись игры «20 вопросов» по разным образовательным областям, где дети

должны были угадать задуманный объект, задавая информативные вопросы. Цифровые ресурсы предоставляли контексты для применения этих умений в интерактивной, мотивирующей форме.

Мониторинг реализации программы осуществлялся через систему промежуточных диагностических срезов, наблюдения за деятельностью детей на занятиях, анализ продуктов деятельности, беседы с детьми и воспитателями. Фиксировались количественные показатели успешности выполнения заданий, динамика развития отдельных компонентов критического мышления, качественные изменения в характере мыслительной деятельности детей. Промежуточная диагностика проводилась в середине формирующего этапа и показала положительную динамику в экспериментальной группе. Дети стали более активно задавать вопросы причинного характера, чаще использовали аргументацию при обосновании своих суждений, проявляли большую критичность при анализе информации, демонстрировали элементы рефлексии мыслительных процессов. Вместе с тем наблюдались индивидуальные различия в темпах и характере развития.

Таблица 2

Динамика развития критического мышления в экспериментальной группе

Этап диагностики	Когнитивный компонент	Метакогнитивный компонент	Мотивационный компонент	Операциональный компонент	Общий показатель
1	2	3	4	5	6
Констатирующий	2,3	1,7	2,1	1,9	2,0
Промежуточный	2,6	2,1	2,4	2,3	2,4
Контрольный	2,8	2,5	2,6	2,6	2,6

Качественный анализ динамики развития критического мышления в Таблице 2 выявил следующие изменения. В когнитивном компоненте наблюдалось расширение репертуара мыслительных операций, повышение их

осознанности и произвольности. Дети стали более систематично анализировать объекты, использовать различные основания для классификации, устанавливать более сложные причинно-следственные связи. В метакогнитивном компоненте зафиксировано развитие способности к рефлексии собственных мыслительных процессов, планированию последовательности действий, самоконтролю. Дети начали использовать внутреннюю речь для организации своей деятельности, проговаривать свои рассуждения, объяснять стратегии решения. В мотивационном компоненте отмечено повышение познавательной активности, стойкости интереса к интеллектуальным задачам, готовности преодолевать трудности. Дети чаще проявляли инициативу в познавательной деятельности, задавали более глубокие вопросы. В операциональном компоненте наблюдалось формирование конкретных умений аргументации, критической оценки, рассмотрения альтернатив, которые первоначально применялись с помощью взрослого, а затем – все более самостоятельно.

Важным результатом реализации программы стало изменение качества взаимодействия детей с цифровыми устройствами. Если первоначально многие дети воспринимали планшет преимущественно как средство развлечения, то в процессе работы сформировалось отношение к цифровым ресурсам как к инструментам познания и решения интеллектуальных задач. Дети научились более осознанно подходить к выбору приложений, оценивать их образовательный потенциал, регулировать время использования. Повысилась способность к произвольной регуляции при работе с цифровыми устройствами, снизилась импульсивность, характерная для многих детей на начальном этапе. Дети стали чаще обращаться за помощью к взрослому не для выполнения задания вместо них, а для обсуждения способов решения, что свидетельствовало о развитии метакогнитивных способностей.

Таким образом, реализация программы развития критического мышления старших дошкольников с использованием цифровых образовательных ресурсов

продемонстрировала эффективность избранного подхода. Систематическое использование специально подобранных цифровых ресурсов в сочетании с методами проблемного обучения, диалогического взаимодействия, социального сотрудничества создало условия для развития всех компонентов критического мышления. Промежуточные результаты показали положительную динамику, что создало основу для дальнейшего анализа на контрольном этапе исследования.

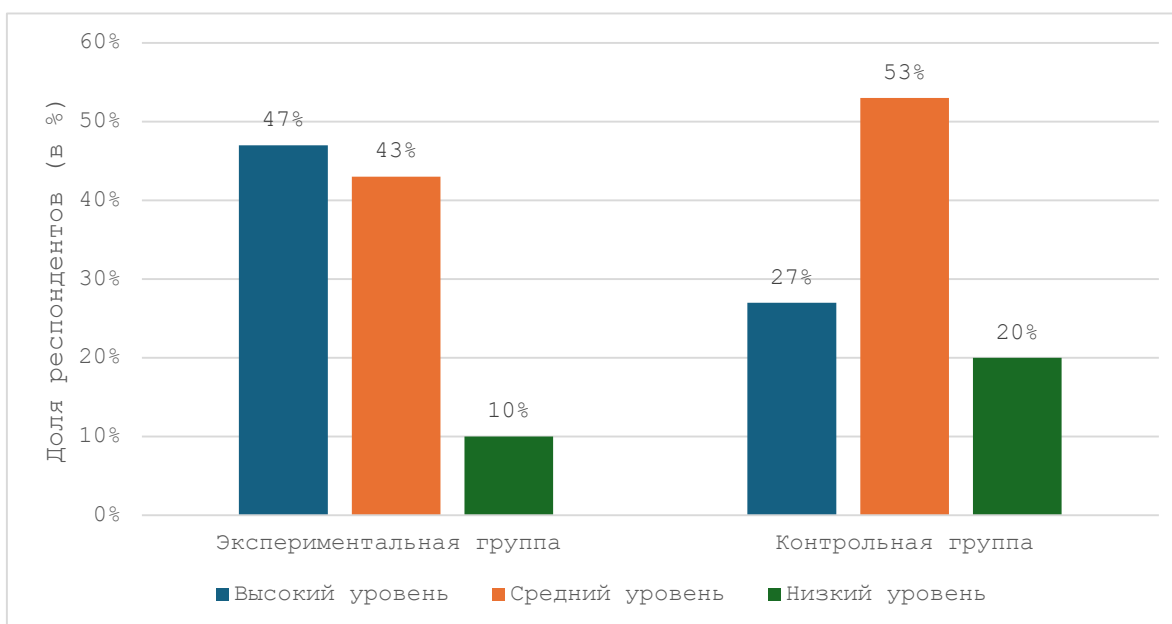
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

Контрольный этап исследования проводился в апреле 2026 года и включал повторную диагностику уровня развития критического мышления детей экспериментальной и контрольной групп с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Это обеспечивало сопоставимость результатов и возможность оценки динамики развития. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов позволил оценить эффективность разработанной программы и подтвердить или опровергнуть гипотезу о позитивном влиянии целенаправленного использования цифровых образовательных ресурсов на развитие критического мышления старших дошкольников.

Результаты контрольного этапа в рисунке 2 показали существенные различия между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе, где реализовывалась программа с использованием цифровых образовательных ресурсов, высокий уровень развития критического мышления был зафиксирован у 47% детей (по сравнению с 20% на констатирующем этапе), средний уровень – у 43% (по сравнению с 53%), низкий уровень – у 10% (по сравнению с 27%). В контрольной группе, где дети занимались по традиционной программе, распределение изменилось

незначительно: высокий уровень показали 27% детей (по сравнению с 23% на констатирующем этапе), средний – 53% (по сравнению с 50%), низкий – 20% (по сравнению с 27%).

Рис. 2. Результаты контрольного этапа уровня развития критического мышления дошкольников старшего возраста (Д. Халперн)



Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни выявил статистически значимые различия между группами на контрольном этапе ($p < 0,01$), что свидетельствовало об эффективности экспериментальной программы [8].

Таблица 3

Сравнительные результаты диагностики критического мышления на контрольном этапе

Компонент	ЭГ констатирующий	ЭГ контрольный	КГ констатирующий	КГ контрольный	Значимость различий между группами
1	2	3	4	5	6
Когнитивный	2,3	2,8	2,4	2,5	$p < 0,01$

Компонент	ЭГ констатирующий	ЭГ контрольный	КГ констатирующий	КГ контрольный	Значимость различий между группами
Метакогнитивный	1,7	2,5	1,6	1,8	p<0,01

Продолжение Таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Мотивационный	2,1	2,6	2,2	2,3	p<0,05
Операциональный	1,9	2,6	1,9	2,1	p<0,01
Общий показатель	2,0	2,6	2,0	2,2	p<0,01

Анализ динамики развития отдельных компонентов критического мышления в Таблице 3 показал, что наиболее выраженные изменения в экспериментальной группе произошли в метакогнитивном и операциональном компонентах. Средний балл по метакогнитивному компоненту увеличился с 1,7 до 2,5 (прирост 47%), по операциональному компоненту – с 1,9 до 2,6 (прирост 37%). Это свидетельствует о том, что программа оказала наибольшее влияние именно на те аспекты критического мышления, которые были наименее развиты на констатирующем этапе и являлись целевыми ориентирами программы. Когнитивный компонент также показал положительную динамику (прирост с 2,3 до 2,8, то есть 22%), хотя и менее выраженную, что объясняется изначально более высоким уровнем его развития. Мотивационный компонент увеличился с 2,1 до 2,6 (прирост 24%), что свидетельствует о поддержании и усилении познавательного интереса детей в процессе работы с цифровыми образовательными ресурсами [14].

В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика, что естественно для возрастного развития и влияния образовательного процесса в целом. Однако темпы и степень развития были существенно ниже, чем в экспериментальной группе. Наибольший прирост в контрольной группе отмечен в когнитивном компоненте (с 2,4 до 2,5), что связано с общей направленностью

традиционной программы на развитие познавательных процессов. Метакогнитивный компонент увеличился незначительно (с 1,6 до 1,8), что подтверждает необходимость специальной работы по развитию рефлексивных способностей дошкольников. Операциональный компонент также показал умеренный прирост (с 1,9 до 2,1), свидетельствующий о том, что без целенаправленной работы формирование конкретных умений критического мышления происходит медленно.

Качественный анализ изменений в когнитивном компоненте критического мышления в экспериментальной группе выявил следующие особенности. Дети стали более систематичными в анализе объектов, выделяли большее количество признаков, использовали более разнообразные основания для классификации. Повысилась гибкость мышления – способность переключаться между различными основаниями классификации, рассматривать объект с разных точек зрения. Улучшилась способность к установлению причинно-следственных связей, особенно в задачах с опосредованными, неочевидными связями. Дети стали более успешно выполнять задания на обнаружение противоречий и нелепиц, не только констатируя нелогичность, но и объясняя, почему данная ситуация невозможна или противоречит реальности. Возросла способность к прогнозированию последствий событий и действий, что проявлялось в более точных предсказаниях в задачах типа «Что будет, если...» [20].

Наиболее впечатляющие изменения в экспериментальной группе наблюдались в метакогнитивном компоненте. Дети стали значительно лучше осознавать и вербализовать собственные мыслительные процессы. В рефлексивном интервью они давали более развернутые и содержательные ответы о том, как выполняли задания, какие стратегии использовали, что помогло найти решение. Повысилась способность к планированию деятельности – дети стали чаще проговаривать последовательность своих действий перед началом выполнения задания, использовать внутреннюю речь для организации

деятельности. Развилась способность к самоконтролю – дети стали более систематично проверять правильность своих решений, замечать и исправлять ошибки. Появились элементы оценки эффективности различных стратегий решения – дети могли сравнить разные способы и определить, какой оказался более успешным.

Развитие операционального компонента критического мышления в экспериментальной группе проявилось в формировании конкретных интеллектуальных умений. Значительно улучшилась способность к аргументации суждений. Если на констатирующем этапе большинство детей ограничивались констатацией своего мнения без обоснования, то на контрольном этапе дети стали приводить развернутые аргументы, ссылаться на признаки объектов, причинно-следственные связи, собственный опыт. Развилась способность задавать информативные вопросы, направленные на получение существенной информации. В игре «20 вопросов» дети перешли от хаотичных угадываний к систематическому сужению области поиска через вопросы о категориальной принадлежности, существенных признаках. Повысилась способность оценивать достоверность информации – дети стали более критично относиться к высказываниям, требовать обоснований, указывать на противоречия. Сформировалась способность рассматривать альтернативные решения проблем – дети стали предлагать несколько вариантов решения и сравнивать их преимущества и недостатки [30].

Мотивационный компонент критического мышления в экспериментальной группе характеризовался повышением познавательной активности и устойчивости интереса к интеллектуальным задачам. Количество вопросов причинного характера, задаваемых детьми в свободной и организованной деятельности, увеличилось в среднем в 1,8 раза. Изменилось содержание вопросов – дети стали чаще задавать вопросы о причинах явлений, закономерностях, связях между событиями. Повысилась настойчивость в

решении сложных задач – дети стали демонстрировать большую готовность преодолевать трудности, меньше отказывались от выполнения заданий при первых затруднениях. В методике «Выбор деятельности» дети чаще стали выбирать познавательные задачи более высокого уровня сложности, что свидетельствовало о повышении познавательных притязаний и уверенности в своих интеллектуальных возможностях. Важно отметить, что интерес к цифровым образовательным ресурсам оставался стабильно высоким на протяжении всего периода реализации программы, не наблюдалось эффекта пресыщения или снижения мотивации.

Индивидуальный анализ динамики развития детей экспериментальной группы выявил различные траектории прогресса. Большинство детей (70%) демонстрировали равномерное развитие всех компонентов критического мышления. У некоторых детей (20%) наблюдалась неравномерная динамика с опережающим развитием когнитивного компонента при более медленном формировании метакогнитивных способностей, что может быть связано с индивидуальными особенностями темпов развития рефлексии. У небольшой группы детей (10%), которые изначально имели низкий уровень развития, прогресс был менее выраженным, хотя и статистически значимым. Эти дети нуждались в большем объеме индивидуальной помощи, дополнительных занятиях, более упрощенных вариантах заданий. Тем не менее, к концу формирующего этапа все дети этой подгруппы достигли среднего уровня развития критического мышления, что свидетельствует об эффективности программы для детей с различными стартовыми возможностями.

Важным аспектом анализа результатов стала оценка переноса сформированных умений критического мышления на другие контексты деятельности. Наблюдения за детьми в свободной игре, на занятиях по другим образовательным областям, в бытовых ситуациях показали, что дети экспериментальной группы стали более критично относиться к информации,

чаще задавать вопросы «Почему?», анализировать ситуации, предлагать альтернативные решения проблем. Воспитатели групп отмечали, что дети стали более самостоятельными в решении познавательных задач, чаще обосновывали свои суждения, проявляли большую настойчивость в преодолении трудностей. Родители также отмечали изменения в поведении детей дома: дети стали больше рассуждать, анализировать ситуации, задавать более глубокие вопросы о явлениях окружающего мира. Это свидетельствует о том, что сформированные умения критического мышления не остались ограниченными контекстом занятий с цифровыми ресурсами, а стали применяться в различных ситуациях, то есть произошла генерализация навыков.

Важным результатом исследования стало выявление психологических условий эффективного использования цифровых образовательных ресурсов для развития критического мышления дошкольников. К таким условиям относятся: - интеграция цифровых ресурсов в целостный образовательный процесс, их сочетание с традиционными формами познавательной деятельности; - тщательный отбор образовательного контента с приоритетом проблемных, творческих заданий над репродуктивными; - организация диалогического взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками в процессе работы с цифровыми ресурсами; - систематическое использование проблемных вопросов, стимулирующих рефлексию и аргументацию; - применение внешних опор мыслительной деятельности (схем, алгоритмов, графических организаторов); - обеспечение адаптивности и индивидуализации образовательного процесса с учетом зоны ближайшего развития каждого ребенка; - соблюдение временных ограничений использования цифровых устройств в соответствии с возрастными нормами; - активная роль взрослого как медиатора взаимодействия ребенка с цифровой средой [25].

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о позитивном влиянии целенаправленного использования

цифровых образовательных ресурсов на развитие критического мышления старших дошкольников. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами, выраженная положительная динамика всех компонентов критического мышления в экспериментальной группе, качественные изменения в характере мыслительной деятельности детей свидетельствуют об эффективности разработанной программы. Цифровые образовательные ресурсы при грамотном психолого-педагогическом сопровождении их использования выступают мощным средством развития аналитических, рефлексивных, творческих способностей дошкольников и могут быть рекомендованы для широкого применения в практике дошкольного образования.

Вывод по Главе 2

Во второй главе были представлены результаты экспериментального исследования влияния цифровых ресурсов на развитие критического мышления дошкольников. Разработанный диагностический инструментарий позволил получить комплексную оценку различных компонентов критического мышления старших дошкольников. Констатирующий этап выявил преобладание среднего уровня развития критического мышления в обеих группах, при этом наименее развитыми оказались метакогнитивный и операциональный компоненты, что определило целевые ориентиры формирующей программы.

Реализация программы развития аналитических способностей старших дошкольников с применением цифрового контента осуществлялась в течение семи месяцев и включала систематическое использование специально подобранных цифровых образовательных ресурсов в сочетании с методами проблемного обучения, диалогического взаимодействия, социального сотрудничества. Программа включала задания на развитие основных мыслительных операций, установление причинно-следственных связей,

критический анализ информации, решение проблемных ситуаций. Важную роль играли проблемные вопросы педагога, стимулирующие рефлексию и аргументацию, а также визуализация мыслительных процессов через схемы и алгоритмы.

Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы показали статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе. В экспериментальной группе высокий уровень развития критического мышления был зафиксирован у 47% детей по сравнению с 20% на констатирующем этапе, в то время как в контрольной группе изменения были незначительными. Наиболее выраженная динамика наблюдалась в метакогнитивном и операциональном компонентах, что свидетельствует о целенаправленном влиянии программы на формирование рефлексивных способностей и конкретных умений критического мышления. Качественный анализ выявил изменения в характере мыслительной деятельности детей: повышение систематичности анализа, способности к аргументации, критического отношения к информации, планирования и рефлексии собственных действий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о психологических механизмах развития критического мышления в дошкольном возрасте, конкретизации структурных компонентов критического мышления применительно к старшему дошкольному возрасту, обосновании роли цифровых образовательных ресурсов как психологических средств опосредования мыслительной деятельности в контексте культурно-исторического подхода. Исследование вносит вклад в разработку психологических основ цифровизации дошкольного образования, позволяет по-новому осмыслить возможности и ограничения использования цифровых технологий для развития высших психических функций детей.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов в практике дошкольного образования. Разработанная программа развития критического мышления с использованием цифровых образовательных ресурсов может быть внедрена в образовательный процесс дошкольных учреждений. Диагностический инструментарий может применяться для оценки уровня развития критического мышления старших дошкольников и построения индивидуальных образовательных траекторий. Выявленные психологические условия эффективного использования цифровых технологий могут быть положены в основу методических рекомендаций для педагогов и психологов дошкольных учреждений. Результаты исследования могут использоваться при подготовке и повышении квалификации специалистов дошкольного образования, разработке образовательных стандартов и программ.

Выполненное исследование было посвящено изучению психологических условий и механизмов развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством цифровых образовательных ресурсов. Теоретический анализ проблемы и экспериментальная работа позволили

получить научно обоснованные данные о потенциале и специфике использования цифровых технологий для развития аналитических способностей дошкольников, разработать и апробировать эффективную программу психолого-педагогического сопровождения познавательного развития детей в условиях цифровизации образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением отдаленных эффектов развития критического мышления в дошкольном возрасте, влияния сформированных аналитических способностей на успешность школьного обучения, разработкой программ развития критического мышления для детей младшего и среднего дошкольного возраста с учетом возрастной специфики, исследованием возможностей различных типов цифровых образовательных ресурсов для развития отдельных компонентов критического мышления, изучением влияния семейной образовательной среды на формирование критического мышления в условиях цифровизации. Важным направлением дальнейшей работы является разработка цифровых образовательных ресурсов специально для развития критического мышления дошкольников с учетом выявленных психологических закономерностей и условий эффективности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез. 2019. 336 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование. 2019. 368 с.
3. Гаврилова Е.В. Цифровая образовательная среда как фактор развития познавательных способностей дошкольников. Современное дошкольное образование. 2021. № 2. С. 88-97.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Академия. 2018. 288 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Директ-Медиа. 2020. 1232 с.
6. Иванова С.П. Развитие критического мышления дошкольников в условиях информационного общества. Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 85-94.
7. Клопотова Е.Е. Возможности и риски цифровизации дошкольного образования. Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 108-119.
8. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебник. М.: Академия. 2019. 432 с.
9. Кравцова Е.Е. Психология и педагогика детей дошкольного возраста. М.: Юрайт. 2020. 222 с.
10. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл. 2019. 426 с.
11. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия. Вопросы философии. 2018. № 2. С. 72-84.
12. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду. М.: Линка-Пресс. 2019. 96 с.

- 13.Никитина Е.Ю. Цифровые технологии в дошкольном образовании. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021. № 3. С. 128-141.
- 14.Новоселова С.Л. Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа, 2018. 128 с.
- 15.Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. М.: Юрайт. 2021. 460 с.
- 16.Павлова Л.И. Развитие критического мышления детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Детский сад: теория и практика. 2020. № 7. С. 82-93.
- 17.Пол Р. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. М.: Прогресс, 2019. 384 с.
- 18.Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Национальное образование, 2020. 304 с.
- 19.Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика. 2019. 272 с.
- 20.Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: ИИО РАО. 2020. 398 с.
- 21.Рубцов В.В. Цифровые технологии в образовании. Педагогика. 2020. № 3. С. 5-17.
- 22.Савенков, А.И. Развитие критического мышления и творчества в условиях дошкольного и начального образования. Школьные технологии. 2021. № 2. С. 129-140.
- 23.Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие детей дошкольного возраста. М.: Институт психологии РАН. 2019. 230 с.
- 24.Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. М.: Кнорус. 2020. 280 с.
- 25.Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 3. С. 71-80.

26. Степанова М.И. Гигиенические требования к использованию электронных образовательных ресурсов в дошкольном образовании. 2019. Т. 98. № 8. С. 850-855.
27. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей дошкольника. М.: Академия Развития. 2020. 240 с.
28. Урунтаева, Г.А. Детская психология: учебник. М.: Академия. 2019. 368 с.
29. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. М.: МПСИ. 2018. 1136 с.
30. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер. 2019. 512 с.
31. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Юрайт. 2020. 334 с.
32. Цаплина О.В. Технологии развития критического мышления в дошкольном образовании. Современное дошкольное образование. 2021. № 4. С. 162-171.
33. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН. 2019. 464 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Программа «Цифровые мыслители: основы анализа»

Пояснительная записка

В современном мире способность критически оценивать информацию становится ключевой. Для дошкольников это означает умение задавать вопросы, находить несоответствия, делать выводы на основе наблюдений и не принимать на веру всё, что они видят или слышат. ЦОР (интерактивные доски, планшеты, образовательные платформы) выступают не как замена педагогу, а как мощный инструмент для визуализации, моделирования ситуаций и вовлечения детей в активную познавательную деятельность.

Актуальность программы обусловлена требованиями ФГОС ДО и вызовами современного информационного общества. Дети с раннего возраста погружены в цифровую среду, однако их взаимодействие с гаджетами часто носит пассивный, потребительский характер. Данная программа направлена на трансформацию этого взаимодействия в активную познавательную деятельность, формирующую навыки критического мышления: анализ, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей и аргументация своей точки зрения.

Цель программы: развитие всех компонентов критического мышления старших дошкольников: когнитивного, метакогнитивного, мотивационного и операционального через систематическое использование специально подобранных цифровых образовательных ресурсов в сочетании с методами проблемного обучения и диалогического взаимодействия.

Задачи:

Образовательные:

Познакомить детей с базовыми понятиями логики («часть-целое», «причина-следствие», «истина-ложь»).

Научить использовать цифровые инструменты (планшеты, интерактивную доску) для решения нестандартных задач.

Сформировать умение работать с информацией: находить, анализировать, проверять ее достоверность.

Развивающие:

Развивать аналитические способности, умение сравнивать и классифицировать объекты по заданным признакам.

Стимулировать познавательный интерес и любознательность через игровые формы работы с ЦОР.

Способствовать развитию речи как инструмента для выражения своих мыслей и умозаключений.

Воспитательные:

Воспитывать культуру общения и сотрудничества при работе в парах и микрогруппах за одним устройством.

Формировать основы цифровой гигиены и безопасного поведения в сети Интернет.

Принципы реализации:

Интеграция: включение цифровых заданий в традиционные виды деятельности (познавательное развитие, речевое развитие, конструирование).

От простого к сложному: Постепенное усложнение заданий от распознавания нелепиц до самостоятельного создания алгоритмов.

Деятельностный подход: ребенок не пассивный зритель, а активный участник процесса (игрок, исследователь, создатель).

Наглядность: использование визуальных средств цифрового контента для лучшего усвоения материала.

Возрастная группа: дети 6–7 лет (подготовительная к школе группы)

Срок реализации: 1 учебный год

Учебно-тематический план: программа рассчитана на 1 раз в неделю (всего 36 занятий в году). Длительность занятия – 20–25 минут.

Основные направления работы

Программа реализуется через интеграцию в образовательные области в соответствии с ФГОС ДО.

Направление	Содержание деятельности	Примеры использования ЦОР
Познавательное развитие	Решение логических задач, поиск закономерностей, сравнение предметов по нескольким признакам.	Интерактивная доска: игры «Четвертый лишний», «Продолжи ряд». Планшет: пазлы с постепенным усложнением, лабиринты.
Речевое развитие	Составление рассказов по серии картинок, обсуждение проблемных ситуаций, отгадывание загадок с визуальной опорой.	Интерактивная доска: составление рассказа из перемешанных кадров мультфильма. Ноутбук: просмотр коротких видеороликов без звука с последующим обсуждением сюжета.
Социально-коммуникативное развитие	Разбор и проигрывание конфликтных ситуаций, обсуждение поступков героев.	Планшет: использование приложений для создания простых комиксов, где дети сами рисуют последствия разных действий героя.
Художественно-эстетическое развитие	Сравнение произведений искусства (картин, музыки), создание собственных творческих работ.	Интерактивная доска: виртуальные экскурсии по музеям мира (Эрмитаж, Третьяковская галерея) с заданием найти отличия в картинах.

Структура занятия с использованием ЦОР

Каждое занятие (длительностью 15–20 минут) строится по единой схеме:

-мотивационный этап (2-3 мин): Создание проблемной ситуации с помощью ЦОР. Например, на экране появляется изображение с ошибкой (летом идет снег, у коровы три ноги).

-постановка проблемы (2-3 мин): Дети формулируют вопрос: "Что здесь не так?", "Почему это неправильно?".

-деятельностный этап (10-12 мин): Поиск решения проблемы. Дети работают индивидуально или в малых группах.

Роль педагога как модератора. Ваша главная задача — не давать готовые ответы, а провоцировать детскую мысль вопросами: «Докажи», «А как еще можно?», «Почему ты так решил?», «Согласен ли ты с Петей? Почему?».

Принцип "От простого к сложному". Начинайте каждое новое упражнение с самого легкого варианта, постепенно усложняя задание или добавляя новые условия.

Интеграция видов деятельности. Обязательно связывайте задания на ЦОР с другими образовательными областями:

Речевое развитие: после любого задания просите ребенка составить предложение или короткий рассказ.

Художественное творчество: предложите нарисовать то, что дети делали на планшете.

Физическое развитие: проводите физкультминутки ("Мартышки" при поиске отличий) для снятия зрительного напряжения.


Оценка результатов. Используйте методы педагогической диагностики: наблюдение за деятельностью ребенка в ходе занятия, анализ продуктов его творчества (сохраненные скриншоты), беседы.



Критерии оценки:



- Умение анализировать информацию.


- Способность устанавливать логические связи.
- Навык аргументации своей позиции.
- Активность и самостоятельность при решении задач.
- Владение базовыми навыками работы с ЦОР.

Календарно-тематическое планирование (36 часов)


№	Тема занятия	Содержание деятельности	Используемые ЦОР
1. АНАЛИЗ И СРАВНЕНИЕ (Недели 1-8)			
1	«Четвертый лишний: Угадай признак»	Игра на компьютере. Дети не просто находят лишний предмет, но и должны назвать признак, по которому проводилась классификация (цвет, форма, назначение, материал).	https://wordwall.net/ru/resource/69020927
2	«Найди пару: Сходство и различие»	Поиск аналогий. На экране два столбца предметов. Задача — найти пару и объяснить, чем они похожи и чем отличаются (например, яблоко и помидор — оба круглые и красные, но одно фрукт, а другое овощ).	https://wordwall.net/ru/resource/57065124 
3	«Сыщики: Найди 10 отличий»	Работа с парными изображениями на планшетах. Развитие концентрации внимания и умения сравнивать детали.	https://yandex.ru/games/app/naid-i-razlichii-158659?utm_source=game_promo_catalog&yclid=2334308688047374335
4	«Сыщики: Найди предмет»	На зашумленном изображении на компьютере нужно найти все объекты	https://yandex.ru/games/app/naid

		заданной категории (все круглое, все деревянное).	i-predmet-195526
5	«Великаны и лилипуты»	Сравнение объектов по размеру. Построение сериационного ряда (от самого большого к самому маленькому) путем перетаскивания объектов на экране.	https://wordwall.net/ru/resource/36367544 
6	«Съедобное – несъедобное: Аргументация»	Классификация объектов. После распределения картинок дети должны доказать свой выбор (например, почему ботинок несъедобный).	https://wordwall.net/ru/resource/57612821 
7	«Найди тень»	Соотнесение цветного изображения предмета с его силуэтом из нескольких предложенных. Развитие зрительного восприятия.	https://mathsimple.ru/shadow
8	«Нелепицы для почемучек»	Нахождение нелепых ситуаций на картинке (рыба на дереве) и их исправление с помощью инструментов рисования на экране.	https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPPrJRXIUFoewruHb2BaiUw10O4np7TrpXCDqTRrJ3wm46FWdEo6ruWwX4I3D3c7YrEDVcSdiOxgFabffhv8xTgNckruAn2WU


			ajaYZZFCebTp VYY4sphBKb3 RSKQKYKzcjo vkoT6mdfjzbcw %3D%3D%3Fsi gn%3DVM8Oh bHUWqjliWAN qHFFIoT8ifOLo Lm3- O6V1kMs6sM %3D&name=ne bylitsy_uzhat.pp tx&nosw=1
2. ЛОГИКА И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ (Недели 9-16)			
9	«Продолжи узор»	Выкладывание логических цепочек из геометрических фигур или предметов по определенному правилу (чередование).	https://wordwall.net/ru/resource/63038527 
10	«Что было сначала?»	Восстановление хронологии событий. На экране перемешанные кадры из сказки или процесса (рост цветка). Дети расставляют их по порядку и составляют рассказ.	https://udoba.org/node/37161?language=ru
11	«Лабиринт для героя»	Помощь сказочному персонажу пройти лабиринт. Дети обводят пальцем на доске правильный путь, рассуждая вслух.	https://wordwall.net/ru/resource/22523398 

12	«Собери целое»	Игра-пазл разной сложности на планшетах. Развитие пространственного мышления и умения видеть часть в целом.	https://www.karusel-tv.ru/games/kitchen2
13	«Противоположности»	Подбор антонимов к изображенным предметам и явлениям (горячий чай - холодный лимонад) с помощью соединения линий на экране.	https://wordwall.net/ru/resource/73884549 
14	«Если..., то...»	На экране ситуация («Мальчик забыл зонт»). Дети выбирают из предложенных картинок следствие («Идет дождь», «Он промокнет»).	https://psv4.userapi.com/s/v1/d/iTk-G47sPFyMrGLL4NdCDst7Z7x7QYDjuoiJoxC3DriZ_vHlufb3GYFf3L8N_uW49k6WTt2TZ6nhpCoNRED-nf1nNT_t463NUNgPoh8OrWjUkIq6-5GRoQ/2021-01-22_21_53_13-Potomu_chno_igra_na_razviti_e_logiki_doc_Yandex_Brauser.png

15	«Волшебные блоки Дьенеша» (цифровая версия)	Классификация виртуальных блоков по нескольким признакам одновременно (форма и цвет). Решение логических задач по словесной инструкции педагога.	https://psv4.userapi.com/s/v1/d/aHrgobyhSS9O23BJQXvs-Ztg_yQU426hbiSQRzZ7QfeY8vxI9N8bOkKeA1G1LQcHX0Gc4uQKq1SVtbG4W4IEb53n_jAHyCpBuM4K1qa33Kp5aw-V0-xwzQ/Prazdnik_v_strane_blokov_Dyenesha_5-8.pdf
16	Итоговое занятие блока «Логический турнир»	Решение комплексных задач из пройденного материала в формате командной игры-соревнования.	
3. РАБОТА С ИНФОРМАЦИЕЙ И АРГУМЕНТАЦИЯ (Недели 17-24)			
17	«Правда или вымысел?»	Просмотр коротких видеороликов или серий картинок с реальными и фантастическими сюжетами. Обсуждение: что бывает на самом деле, а что нет.	https://t-j.ru/list/cartoons-nol-plus/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F
18	«Рассказ по картинкам: Путаница»	Составление связного рассказа по серии перепутанных кадров на экране. Дети не только расставляют их верно, но и придумывают диалоги героев.	https://www.pro-dlenka.org/metodicheskie-razrabotki/4086

			9-jelektronnaja-didakticheskaja-igra-putanica
19	«Видеозагадки без слов»	Просмотр фрагментов мультфильмов без звука. Описание происходящего, прогнозирование действий героев и их мотивов.	https://wordwall.net/ru/resource/3637312 
20	«Аргументируй свой выбор!»	Защита своего решения перед группой. Пример: «Почему ты думаешь, что это зима?». Ответ должен опираться на визуальные доказательства с экрана (снег, теплая одежда).	
21	«Найди ошибку художника»	Поиск смысловых ошибок в нарисованных сценах (летом идет снег). Обсуждение того, как должно быть на самом деле и почему художник ошибся.	https://ru.pinterest.com/pin/755056693822320221/
22	«Виртуальная экскурсия: Что изменилось?»	Показ серии изображений одного места в разное время года/века. Поиск отличий во внешнем виде людей, зданий, природы и объяснение причин этих изменений.	https://nukadeti.ru/zadaniya/najdi-otlichiya-dlya-detej-7-let
23	«Мои друзья: Как поступить?» (Социально-коммуникативный аспект)	Демонстрация на экране ситуаций общения со сверстниками (конфликт из-за игрушки). Выбор правильного варианта поведения из предложенных и его аргументация.	https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/01/22/seriya-interaktivnyh-igr-davay-druzhit
24	Итоговое занятие блока	Игра-викторина на проверку умения отличать реальность от вымысла и	https://yandex.ru/gam

	«Медиаграмотность для малышей»	аргументировать свои ответы по всем пройденным темам блока.	es/app/viktorina-erudit-194857?utm_medium=rsya&utm_source=ya&utm_campaign=russ_games_title-k50-14_desk_yandex_rsya_lal_460_23.05%7C111601838&utm_content=k50id%7C0100000052042713494_52042713494%7Ccid%7C111601838%7Cgid%7C5454334792%7Caid%7C16203494837%7Cadr%7Cno%7Cpos%7Cnone0%7Csrc%7Ccontext_yandex.ru%7Cdv%7Cdesktop%7Cmain&utm_term=викторина%20эрудит&yclid=7586545449616277503
--	--------------------------------	---	--

4. ТВОРЧЕСТВО И МОДЕЛИРОВАНИЕ (Недели 25-32)			
25	«Архитекторы будущего»	Конструирование простых объектов (домик для зайца, гараж для машины) из геометрических фигур на компьютере с соблюдением пропорций.	https://wordwall.net/ru/resource/30037820
26	«Дизайнеры одежды» (Развитие комбинаторики)	Создание одежды для персонажей в простом графическом редакторе или приложении-конструкторе, подбор элементов по цвету и стилю для разных погодных условий.	https://multiurok.ru/files/interaktivnaia-igra-odenkuklu-v-narodnyi-kostium.html
27	«Придумай продолжение» (Развитие воображения)	Дорисовывание незаконченных рисунков на планшетах с последующим рассказом о том, что получилось и почему он так нарисовал.	https://infourok.ru/didakticheskiy-material-pridumay-prodolzhenie-istorii-1050053.html
28	«Звуки вокруг нас» (Развитие слухового внимания)	Прослушивание аудиозаписей шумов (дождь, поезд, лай собаки) и угадывание их источника с опорой на изображения-подсказки на экране. Обсуждение причин возникновения звуков.	https://vk.com/wall-40122703_1920?z=photo-17568160_457242956%2Fe068ca2c88163f3a05
29	«Мое настроение в цвете» (Эмоциональный интеллект)	Выбор цвета и абстрактной формы на компьютере для выражения своего настроения и объяснение выбора («Я выбрал синий квадрат, потому что мне спокойно»).	https://wordwall.net/ru/resource/27747510 

30	«Создай свой мультфильм» (Простейшая анимация)	Создание покадровой анимации на планшетах: дети рисуют последовательные фазы движения объекта, фотографируя каждый кадр. Наблюдение за результатом.	https://habr.com/ru/companies/pixel_study/articles/854830/
31	«Модельер-зоолог» (Фантазирование)	Конструирование фантастического животного из частей разных зверей в графическом редакторе с объяснением его способностей («У него крылья орла, чтобы летать высоко»).	https://uchi.ru/podgotovka-k-uroku/izo/2-klass/quarter-718_2-chetvert/lesson-22142_izobrazhenie-i-fantaziya-fantasticheskie-mifologicheskie-zhivotnye
32	Итоговое занятие блока «Фестиваль творчества»	Презентация детьми своих цифровых работ (рисунков, построек) и рассказов о них перед группой. Развитие речи.	
5. ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ И ОБОБЩЕНИЕ (Недели 33-36)			
33	Квест-игра "В поисках сокровищ"	Решение различных типов задач из всех блоков (логика, поиск отличий, последовательности) для получения подсказок о местонахождении "клада".	https://super-positive.ru/kids-pirate-quest/?utm_source=yandex&utm_medium=master&utm_campaign=kids-pirate-quest&etext=2202.eiD9fLHwQaJEPgp08zbyYu2us4qmxtbddgGcqyrwtlef6maR

			Ca- XKhS8_uUVJnj tT_PfTmVx6tn V0HDHUIAsPO 61EBbRX8R5k FUD_dLR85qz HXe_P609N3kI NvVPtwPVkRx AltdGa9qp8rV_ y306HdzZXdtd XN1cnhybWlnZ Wk.0ef893e900 c4b9f448e1c7ca 215fae73684891 55&yclid=4218 6771034328268 79&ybaip=1
34	Викторина "Самый умный"	Интеллектуальная игра-викторина по всем пройденным темам в формате "Своей игры" или "Что? Где? Когда?" для детей.	https://infourok.ru/viktorina-dlya-doshkolnikov-samiy-umniy-2211878.html
35	"Портфолио мыслителя"	Просмотр лучших работ детей за год на интерактивной доске ("Наши достижения"). Обсуждение того, что было самым трудным/интересным.	
36	Итоговое занятие "Мы теперь мыслители!"	Праздничное занятие-диагностика. Решение творческих задач без опоры на шаблоны, рефлексия ("Чему я научился?"). Вручение сертификатов "Юный мыслитель".	
	Итого: 36 занятий		

Ожидаемые результаты к концу года:

Ребенок научится:

Находить от 3 до 5 отличий между похожими изображениями.

Выстраивать логические цепочки из 4-5 элементов по заданному правилу.

Классифицировать предметы по самостоятельно найденному признаку или по заданным двум-трем признакам.

Находить до 5 нелепиц на картинке и объяснять суть ошибки.

Использовать в речи простые конструкции для аргументации («Я думаю так, потому что...»).

Безопасно и уверенно взаимодействовать с интерактивным оборудованием под руководством взрослого для решения познавательных задач.

Картотека игр по тематическим блокам, на развитие определенных аспектов критического мышления.

Игры на выделение признаков объектов

Цель: Научить детей выделять существенные и несущественные признаки, описывать объект по плану.

Игра «Волшебный ларец»

Механика: На экране — виртуальный ларец. В него «прячется» объект. Дети задают вопросы, чтобы угадать, что внутри. Вопросы должны быть направлены на выделение признаков: «Оно живое?», «Оно большое?», «Оно сделано из металла?». Реализация: Используется слайд с картинкой, закрытой фигурой.

Игры на сравнение по различным основаниям

Игра «Вкусное — полезное» (Сравнение по основанию)

На экране два пересекающихся круга (диаграмма Эйлера). Слева — изображение торта, справа — изображение яблока. Дети должны перетащить на экран другие картинки с едой (конфета, морковь, чипсы, кефир) и разместить их в правильной области: только в левом круге, только в правом или на пересечении (если продукт и вкусный, и полезный).

Игры на классификацию

Цель: Научить детей объединять предметы в группы по общему признаку.

Игра «Разложи по корзинкам»

На экране есть несколько «корзинок» с названиями категорий (например, «Мебель», «Посуда», «Одежда», «Транспорт»). Внизу экрана перемешаны картинки из этих категорий. Задача — перетащить каждую картинку в соответствующую корзину.

Игра «Построй домик»

Механика: Детям предлагается построить домик из виртуальных блоков. Блоки имеют разные признаки: цвет, форма, размер. Педагог дает инструкции: «Возьми большой красный квадрат», «Положи под ним маленький синий треугольник». Дети должны выбрать правильный блок из предложенных.

Используются простые графические редакторы или специальные детские конструкторы на планшете/ПК.

Игры на установление сходства и различий (обобщение)

Цель: Научить детей находить общее понятие для группы предметов.

Игра «Что лишнее и почему?»

На экране четыре картинки. Три из них объединены общим признаком, а одна — нет. Дети должны найти лишнюю картинку и, что самое важное, объяснить свой выбор, назвав обобщающее слово для остальных.

Примеры:

Яблоко, Груша, Слива, Огурец (обобщающее слово — фрукты).

Самолет, Машина, Поезд, Велосипед (обобщающее слово — транспорт с мотором / техника).

Используются готовые презентации или онлайн-тренажеры.

Игра «Продолжи ряд»

На экране выстроена цепочка из 3-4 предметов, связанных общим признаком (например: красное яблоко -> зеленый лист -> желтая груша -> ...). Дети должны выбрать из нескольких вариантов тот предмет, который продолжит логический ряд.

Презентации с вариантами ответов. Это упражнение отлично развивает не только классификацию, но и прогнозирование.

После выполнения задания всегда проводите рефлексию: «Какую задачу мы решали?», «Какое правило помогло?», «Было ли трудно?». Это закрепляет результат не только на уровне действия, но и на уровне речи и мышления.

Игры на установление закономерностей и продолжение последовательностей

Эти игры учат ребенка видеть правило, по которому построен ряд, и применять его.

Игра «Разбуди робота» (Алгоритмическая закономерность)

Суть игры: На экране изображен "спящий" робот. Чтобы его "разбудить", нужно повторить последовательность действий (световых или звуковых сигналов).

На экране загораются цветные лампочки в определенной последовательности (например: *Красный* -> *Синий* -> *Красный* -> *Синий*).

Задача ребенка — внимательно посмотреть и повторить эту последовательность, нажав на лампочки в том же порядке.

С каждым уровнем последовательность удлиняется или усложняется (добавляется новый цвет или меняется ритм).

Что развивает: Кратковременную память, концентрацию внимания, умение выявлять и воспроизводить циклические закономерности.

ЦОР для реализации:

Планшетные приложения: Существует множество детских приложений в стиле "Танцпол" или "Повтори мелодию" (например, аналоги "*Simon Says*"), где нужно повторять световые и звуковые паттерны.

Игра «Дорисуй узор» (Визуальная закономерность)

Суть игры: На экране изображена дорожка или ряд фигур, построенный по определенному правилу. Ряд обрывается. Нужно выбрать из предложенных вариантов ту фигуру, которая должна быть следующей.

Механика:

На экране ряд: *Круг* -> *Квадрат* -> *Круг* -> *Квадрат* -> ...?

Ниже даны варианты ответов: *Круг*, *Треугольник*, *Квадрат*.

Ребенок должен выбрать правильный вариант (в данном случае — *Круг*) и перетащить его на пустое место.

Что развивает: Логическое мышление, умение анализировать визуальную информацию, находить повторяющийся элемент (цикл).

ЦОР для реализации:

Презентация PowerPoint / Google Slides: Создается слайд с рядом фигур и слайд с вариантами ответов. Правильный ответ можно сделать интерактивным (при нажатии он перемещается на свое место и сопровождается звуком "верно").

Онлайн-конструкторы дидактических игр: Платформы вроде *LearningApps.org* позволяют создавать такие задания в формате "Найти пару" или "Заполнить пропуски".

Игра «Продолжи бусы» (Комбинированная закономерность)

Суть игры: Более сложный вариант, где правило включает два признака: цвет и форма.

Механика:

На экране нитка с бусинами: *Красный большой круг -> Желтый маленький круг -> Красный большой круг -> Желтый маленький круг -> ...?*

Ребенку нужно выбрать из набора бусин ту, которая подходит по обоим признакам (желтый маленький круг).

Что развивает: Способность удерживать в уме несколько признаков одновременно, аналитическое мышление.

Игры на прогнозирование следующего элемента

Эти игры требуют от ребенка не просто повторить, а сделать логический вывод о том, что должно произойти дальше.

Игра «Что было дальше?» (Сюжетная последовательность)

Суть игры: На экране показаны три картинки, составляющие короткий сюжет.

Нужно выбрать четвертую картинку, которая логически завершает историю.

Картинка 1: Мальчик роняет мороженое.

Картинка 2: Мальчик плачет.

Картинка 3: Папа протягивает мальчику новое мороженое.

Варианты ответа для Картинки 4: *Мальчик улыбается / Мороженое снова падает / Мимо проезжает машина.*

Ребенок должен выбрать наиболее вероятный исход (*Мальчик улыбается*).

Что развивает: Нестандартное мышление, понимание причинно-следственных связей, социальное и эмоциональное прогнозирование.

ЦОР для реализации:

Интерактивная доска: Педагог показывает серию картинок, а дети выходят к доске и выбирают правильный вариант из предложенных внизу экрана.

Игра «Построим башню» (Простейшее программирование)

Суть игры: Ребенок учится давать команды виртуальному персонажу или объекту для достижения цели, тем самым прогнозируя результат каждого шага.

На экране есть персонаж (например, котик) и строительные блоки.

Задача — построить башню определенной высоты.

Ребенок должен составить последовательность команд (алгоритм): *Шаг вперед - > Взять блок -> Положить блок -> Шаг вперед.*

После запуска программы ребенок наблюдает за действиями персонажа и видит, достигнута ли цель. Если нет — нужно скорректировать алгоритм.

Что развивает: Логику, планирование, основы алгоритмического мышления, умение прогнозировать результат своих действий.

Игры на формирование представлений о закономерностях и последовательностях с использованием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) — это отличный способ сделать сложное логическое понятие наглядным и увлекательным для дошкольников.

Вот подборка игр, разделенных по типам закономерностей, с идеями для реализации в детском саду.

Игры на звуковые и ритмические закономерности

Эти игры развивают слуховое внимание и чувство ритма, закладывая основу для понимания циклических последовательностей.

Игра «Веселый оркестр»

Суть: Педагог (или программа) задает простой ритмический рисунок с помощью звуков (хлопки, стук барабана, звонок колокольчика). Дети должны этот ритм повторить.

Реализация:

Интерактивная доска: Педагог сам нажимает на нарисованные инструменты, создавая мелодию.

Планшет/ПК: Использование простых музыкальных приложений, где можно записывать и воспроизводить последовательности звуков.

Усложнение: Постепенно удлинять ритм (например, *Тук – Тук-Тук – Тук – Тук-Тук*) или добавлять новые инструменты.

Игра «Эхо в лесу»

Суть: На экране появляется животное, которое издает звук. Дети должны «передать эхо» — повторить последовательность звуков в том же порядке.

Реализация: Презентация, где при нажатии на картинку животного звучит его голос. Педагог показывает 2-3 картинки по очереди, дети слушают и повторяют хором.

Игры на визуальные закономерности (цвет, форма, размер)

Игра «Помоги гусенице»

Суть: На экране нарисована гусеница. Ее тело состоит из сегментов. Нужно продолжить узор на ее спине.

Реализация:

Интерактивная доска: На доске нарисована гусеница с незаконченным узором (например: *Красный кружок – Желтый кружок – Красный кружок – ...?*).

Ребенок выходит к доске и рисует или выбирает правильный элемент из палитры.

Готовые презентации: Слайд с гусеницей и несколько вариантов ответа. Ребенок должен выбрать правильный и перетащить его на пустое место.

Игра «Построй башню для гномика»

Суть: Гномик строит башню из кубиков по определенному правилу. Нужно угадать, какой кубик он поставит следующим.

Реализация:

Интерактивная доска: Педагог выкладывает начало башни из виртуальных кубиков. Дети называют правило (например, «*Большой – маленький*») и выбирают из предложенных кубиков нужный.

Онлайн-конструкторы: Использование простых программ-конструкторов, где нужно достроить объект по образцу.

Игры на установление причинно-следственных связей

Игра «Что будет, если...»

Суть: На экране показана ситуация, которая меняется под действием какого-то фактора. Нужно выбрать картинку с правильным результатом.

Пример 1 (Природа): *Солнце + Капля воды = ?* (Варианты: Радуга / Снег / Лужа).

Пример 2 (Быт): *Семечко + Лейка с водой + Солнышко = ?* (Варианты: Цветок / Сухая земля).

Реализация: Презентация с тремя слайдами: "Условие" -> "Действие" -> "Выбор результата". Дети обсуждают и выбирают правильный вариант.

Игра «Волшебный сад»

Суть: Интерактивная игра-симулятор. Дети сажают виртуальное семечко, поливают его, и видят, как оно растет. Если не поливать — оно засыхает.

Реализация: Использование образовательных приложений про природу или создание простой анимации в PowerPoint (с помощью триггеров), где нажатие на кнопку "Поливать" запускает процесс роста цветка.

Игры на алгоритмы и последовательности действий

Игра «Помоги герою пройти лабиринт»

Суть: На экране лабиринт и персонаж. Нужно составить последовательность команд (стрелочек), чтобы герой дошел до цели (например, до яблока).

Игры на формирование причинно-следственных связей с использованием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в детском саду позволяют наглядно и увлекательно знакомить детей с закономерностями окружающего мира. Такие занятия способствуют развитию логики, аналитического мышления и речи, а современные технологии делают процесс обучения интерактивным и запоминающимся.

Игры-рассуждения и словесные упражнения. Педагог может использовать презентации или интерактивную доску для демонстрации различных ситуаций (например, «На улице стояло много людей», «В комнате погас свет»). Детям предлагается назвать как можно больше причин этих событий. Это учит устанавливать прямые и обратные связи, развивает воображение. Аналогично работает игра «Что произойдёт, если...», где дети прогнозируют последствия различных действий (например, «Что будет, если положить лёд на ладонь?», «Что будет, если съесть много мороженого?»).

Игры на определение последовательности.

С помощью ЦОР создаются интерактивные задания, где ребёнку нужно расставить картинки в правильном хронологическом порядке (например, этапы роста растения, процесс выпечки хлеба). Это формирует понимание временных и логических связей. Для этого используются готовые цифровые платформы или самостоятельно созданные презентации, где изображения можно перемещать по экрану.

Сюжетно-ролевые и подвижные игры с использованием ЦОР. Классический пример — игра «Лёд — вода — пар». Педагог с помощью проектора или интерактивной доски показывает символы тепла (солнце) или холода (снежинка). Дети, изображая состояние воды, должны по сигналу «превратиться» из льда в воду, а затем в пар, и наоборот. Это наглядно демонстрирует причинно-следственную связь между температурой и агрегатным состоянием вещества.

Экспериментирование и лабораторные опыты. Это один из самых эффективных методов. Занятие на тему «Вода и её свойства» может быть полностью построено с использованием ЦОР.

Ход занятия: Педагог демонстрирует на слайдах свойства воды (прозрачность, отсутствие вкуса и запаха). Затем дети в мини-лаборатории проводят опыты: переливают воду (она жидкая), сравнивают её цвет с цветными полосками (она бесцветная), нюхают и пробуют на вкус. Ключевые моменты, такие как таяние льда или образование пара при нагревании, фиксируются на фото или видео и тут же выводятся на экран для обсуждения. Дети видят причину (нагревание) и её немедленное следствие (таяние/испарение).

Роль ЦОР в таких играх:

Наглядность. Анимации и видеоролики могут показать процессы, которые сложно или долго наблюдать в реальности (например, круговорот воды в природе, рост растения из семени).

Интерактивность. Интерактивные доски и планшеты позволяют детям самим управлять объектами на экране, проверять свои гипотезы и сразу видеть результат.

Мотивация. Игровой формат с использованием современных гаджетов вызывает у детей живой интерес и желание участвовать в исследовании.

Таким образом, интеграция ЦОР в игры на установление причинно-следственных связей позволяет сделать образовательный процесс в детском саду более современным, динамичным и эффективным.

Игры на классификацию и обобщение («Четвертый лишний»)

Суть игры: Ребенку предлагается группа из четырех предметов, три из которых объединены общим признаком, а один — нет. Нужно найти лишний предмет и объяснить свой выбор.

На слайде презентации изображены яблоко, груша, банан и огурец. Ребенок должен определить, что огурец лишний, так как это овощ, а остальное — фрукты.

С помощью ЦОР можно создавать динамичные задания, где при выборе правильного ответа картинка «улетает» или подсвечивается зеленым, а при неправильном — раздается звуковой сигнал.

Что развивает: Аналитические способности, умение обобщать, классифицировать объекты по разным признакам и находить сходства и различия.

Интерактивные квесты и ребусы

Суть игры: Детям предлагается решить серию логических задач или разгадать ребус, чтобы продвинуться дальше по сюжету (например, помочь герою найти клад).

С помощью сервиса Kvestodel можно создать простой ребус или квест. Задания могут быть как на бумаге (с использованием QR-кодов для перехода к следующему этапу), так и полностью цифровыми. Например, чтобы открыть «волшебную дверь» на экране, нужно решить логическую задачу.

Что развивает: Системное мышление, умение планировать свои действия для достижения цели.

Обсуждение проблемных ситуаций (кейсов)

Суть игры: Воспитатель описывает проблемную ситуацию (кейс), а дети должны предложить варианты ее решения.

Педагог показывает короткий анимационный ролик или серию картинок (комикс), где у героя возникает проблема (например, два друга хотят одну игрушку). После просмотра дети обсуждают увиденное: «Почему они поссорились?», «Как можно было поступить иначе?», «Что нужно сделать, чтобы помириться?». Визуализация ситуации с помощью ЦОР помогает детям лучше понять контекст и эмоциональное состояние героев.

Что развивает: Навыки оценки ситуации, прогнозирования последствий, принятия решений и эмпатии.

Игры на основе реальных и смоделированных ситуаций («Что делать?»)

Суть: Воспитатель создает или описывает проблемную ситуацию (затруднение) и предлагает детям найти из нее выход.

Визуализация: На интерактивной доске или экране появляется картинка с проблемной ситуацией. Например, изображение вянущего цветка в горшке или разлитой на полу воды.

Обсуждение: Педагог задает вопросы: «Что здесь случилось?», «Почему это плохо?», «Как мы можем помочь?».

Выдвижение гипотез: Дети предлагают свои варианты: «Надо полить цветок», «Надо вытереть воду тряпкой», «Надо позвать взрослого».

Поиск альтернатив и оценка: Педагог помогает детям оценить эффективность каждого решения. «Если мы просто посмотрим на цветок, он оживет? (Нет). Если мы его зальем слишком сильно, что будет? (Корни могут сгнить)». Дети учатся выбирать не просто любое, а наиболее эффективное решение.

Игры-«Данетки» (Логические задачи)

Суть: Ведущий описывает странную ситуацию, а дети, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да», «нет» или «не имеет значения», должны восстановить полную картину и найти причину происходящего.

Пример с использованием ЦОР:

Педагог показывает на экране загадочную картинку (например, человек под зонтом, но вокруг сухо и светит солнце).

Дети задают вопросы: «Он защищается от солнца?», «Это человек?», «Зонт — это настоящий зонт?».

Цель — не просто угадать, а выстроить логическую цепочку, отсекая неверные гипотезы. ЦОР здесь выступает как визуальный стимул и фокус внимания для всей группы.

Игры на основе сказок и мультфильмов

Суть: Анализ поступков героев как проблемных ситуаций.

Педагог включает короткий фрагмент мультфильма (например, где герой поступает неправильно).

Вопросы для анализа: «Какую проблему создал герой своим поступком?», «Как еще он мог поступить?», «Давайте придумаем три разных варианта развития событий».

Гипотезы: Дети предлагают альтернативные действия героя. С помощью ЦОР можно даже нарисовать эти альтернативные концовки в простом графическом редакторе.

Ключевые этапы работы с проблемной ситуацией:

Постановка проблемы: Создание ситуации затруднения.

Актуализация знаний: Вопросы: «Что мы уже знаем?», «Что нам может помочь?».

Выдвижение гипотез («Мозговой штурм»): Собираются все идеи без критики.

Проверка гипотез (логическая или практическая): Обсуждение, какой вариант самый лучший и почему.

Введение в систему знаний: Обсуждение того, какой новый вывод мы сделали из этой ситуации.

Схема «Сравнение» (Сходства – Различия)

Критерий	Сходства	Различия
Тип растения	Оба — хвойные деревья.	
Хвоя	Имеют иголки вместо листьев.	У ели иголки короткие, растут по одной, четырехгранные. У сосны иголки длинные, собраны в пучки по две.
Шишки	Размножаются с помощью шишек.	У ели шишки продолговатые, висят вниз. У сосны шишки округлые, часто торчат вверх или в стороны.
Крона	Зеленые круглый год (вечнозеленые).	У ели крона конусообразная, густая, ветки до земли. У сосны крона более рыхлая, округлая или зонтиковидная, ветки высоко от земли.
Древесина	Используются в строительстве и как топливо.	Древесина ели используется для изготовления музыкальных инструментов из-за равномерной структуры. Древесина сосны более смолистая, ее часто используют для наружных работ.