

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
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

Гончарова Анастасия Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

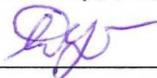
**ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой к.пс.н., доцент Дубовик Е.Ю.

18.05.16



Дата, подпись

Руководитель к.пс.н., доцент кафедры психологии
Барканова О.В.

18.05.16

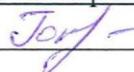


Дата, подпись

Дата защиты 22.06.2016 г.

Обучающийся Гончарова А.А.

18.05.16



Дата, подпись

Оценка

Содержание

Введение.....	2
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.....	5
1.1. Теоретические подходы к проблеме интеллектуальной одаренности в научных исследованиях.....	5
1.2. Теоретические подходы к проблеме критического мышления в научных исследованиях.....	14
1.3. Психологические особенности подросткового возраста.....	23
Выводы по главе 1.....	29
Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.....	32
2.1. Организация и методы исследования.....	32
2.2. Результаты эмпирического исследования интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.....	37
2.3. Результаты эмпирического исследования взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.....	53
Выводы по главе 2.....	57
Заключение.....	59
Библиографический список.....	63
Приложения.....	66

Введение

Одаренность по-прежнему остается загадкой для большинства детей, учителей и многих родителей. Для широкой общественности же наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одаренности, сколько, прежде всего их реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации. Забота об одаренных детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Уже существуют способы выявления таких детей, вырабатываются программы помощи им в реализации своих способностей. Однако проблема диагностики, развития высокоодаренных и талантливых детей на всех этапах их обучения, проблема понимания детьми своей одаренности и личной ответственности за творческую самореализацию существует.

Вопросами одаренности детей занимались зарубежные и отечественные психологи. Известны крупные исследования в области психологии творческой одаренности американцев Дж.Гилфорда, П.Торренса, Ф.Баррона, К.Тейлора. На основе идей психологов Дж.Кэррола и Б.Блума их последователями была разработана методика обучения одаренных детей. Изучением особо одаренных детей занимался Ж.Брюно. («Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика»).

Проблемы одаренности изучали отечественные психологи: Матюшкин А.М. в работе «Концепция творческой одаренности» и др., Шумакова Н.Б. в ряде своих работ, Чистякова Г.Д. в статье «Творческая одаренность в развитии познавательных структур», Юркевич В.С. в «Проблемах диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога».

Цель: исследовать взаимосвязь интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.

Объект: интеллектуальная одаренность подростков

Предмет: взаимосвязь интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков

Гипотеза: мы предполагаем, что существует взаимосвязь интеллектуальной одаренности и критического мышления, а именно, чем выше уровень интеллектуальной одаренности, тем выше уровень критического мышления.

Задачи:

1. Определить основные теоретические подходы к проблеме развития интеллектуальной одаренности

2. Определить основные теоретические подходы к проблеме развития критического мышления.

3. Дать характеристику психологическим особенностям подросткового возраста

4. Провести эмпирическое исследование интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков

5. Выявить взаимосвязь интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков

Теоретико-методологическая основа исследования: принцип системного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.), принцип деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов и др.). Мы опирались также на фундаментальные положения по вопросам одаренности, нашедшие отражение в трудах психологов: Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.А. Мелик-Пашаева, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, В.И. Панова, М.А. Холодной, В.С. Юркевич, Л.И. Ларионовой.

Методы решения поставленных задач:

- теоретические (анализ психологической литературы);
- эмпирические (тестирование, анкетирование);
- методы математической обработки данных в психологии (изучение коэффициентов корреляции методом рангов Спирмена с помощью компьютерной программы SPSS).

Для проведения исследования были применены следующие методики:

-Культурно-свободный тест интеллекта Р.Кеттела (для изучения интеллектуальной сферы)

-Шкала рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли (познавательный блок)

-Определение интенсивности познавательной потребности (В.С. Юркевич)

- Определение уровня познавательной потребности (В.С. Юркевич)

-Тест Ю.Ф.Гущина, Н.В. Смирновой (для оценки критического мышления у подростков)

База исследования: исследование проводилось с 1 февраля 2016 года по 10 апреля 2016 года на базе МБОУ Толстомысенской средней общеобразовательной школы №7 Новоселовского района п. Толстый Мыс. В исследовании приняли участие 50 учащихся подросткового возраста, с которым проводились вышеуказанные методики, для выявления взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления.

Практическая значимость исследования: полученные результаты и выводы могут быть использованы педагогами – психологами в коррекционной и развивающей работе с детьми подросткового возраста.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков

1.1 Теоретические подходы к проблеме интеллектуальной одаренности в научных исследованиях

Проблемой одаренности занимались с самых древних времен. Именно в античную эпоху зародились понятия «гений» и «талант», которые вплоть до XIX в. прочно утвердились в научных трактатах.

Как отмечает педагог И.М. Можилловская в своем докладе на научно-теоретической конференции «Проблемы одаренности учащихся»[6], в античные времена некоторые философы полагали, что талант – это «божий дар», который невозможно развить, а выдающийся человек (гений) послан на землю, для того, чтобы преодолеть обыденные представления и силой духа озарить человечеству путь к совершенству и величию. Одаренный или гениальный человек, по Платону, – человек, обладающий истинным знанием. Основным критерием проявления способностей и в то же время показателем наличия одаренности Платон считал вдохновение. Проявление одаренности Платон рассматривал, исследуя акт творчества. Источником и причиной творчества, по мнению философа, служит одаренность – особый вид вдохновения, сообщаемый художнику высшими и по природе своей недоступными ни вызову, ни какому-либо сознательному воздействию божественными силами. [23]

В Средние века (VI – XIII века) понятием «одаренность» обозначались врожденные, дарованные Богом способности. Считалось, что одаренность либо присуща человеку, либо ее нет. Развитием одаренности специально никто не занимался. [9]

Такое понимание одаренности закреплялось общей стагнацией науки и просвещения в Средние века, когда практически вся Европа находилась под влиянием католической церкви. Церкви и инквизиции было невыгодно развитие научного критического мышления, поэтому утверждалось, что

одаренность – исключительно врожденное качество, дарованное Богом. Понятия «гений» в Средние века не существовало. [10]

Интерес к феномену гениальности вспыхнул в эпоху Возрождения (начало XIV – конец XVI веков) вместе с интересом к проблеме творчества. И это не случайно. Эпоха Возрождения дала миру таких титанов мысли, как Леонардо да Винчи, Микеланджело Буонаротти, Мишель Монтень, Эразм Роттердамский, Николай Коперник, Николо Макиавелли, Данте Алигьери, Франческо Петрарка, Вильям Шекспир и множество других. Феномен появления именно в эпоху Возрождения огромного количества одаренных и гениальных людей вызывал у многих философов вопрос: «Что есть гениальность?». [29,с.76]

Именно тогда, в эпоху Возрождения, и возродилось понятие «гений». Гений всегда считался существом, наделенным сверхчеловеческими склонностями и возможностями. Первоначально «гений» (от латин. *genius* «дух») был мифологической фигурой, соединяющей в себе божественное (бессмертное) и смертное (человеческое), что отвечало основной ренессансной идее – обожествление человека и представление о художнике как о «втором боге». То есть, одаренный (гениальный) человек – это высшая степень развития человеком своих способностей. Однако философы Возрождения не задумывались над вопросом: «Откуда в человеке появляются эти способности? Почему появляется гений?». Они, являясь в определенной степени наследниками средневекового (то есть религиозного) мышления, также считали, что гениальность – это дар небес. [25]

Но с наступлением эпохи Просвещения концепция гениальности изменилась. Философы и ученые, в частности, Джон Локк (1632 – 1704), Фрэнсис Хатчесон (1694 – 1746), Клод Гельвеций (1715 – 1771), Дени Дидро (1713 – 1784) усомнились в том, что гениальность имеет божественное происхождение. По их мнению, все люди рождаются с одинаковыми способностями, и только жизненные обстоятельства делают всех разными. «Все идеи приходят от ощущения или рефлексии. Предположим, что ум есть,

так сказать, белая бумага без всяких знаков и идей. Но каким же образом он получает их? Откуда он приобретает тот обширный запас? Откуда получает он весь материал рассуждения и знания? На это я отвечаю одним словом: из опыта». Эта концепция Дж. Локка получила название *tabula rasa* (чистая доска). [27,с.80]

В настоящее время концепция *tabula rasa* не рассматривается как научная, однако, на определенную долю истины она претендует. Ребенок, который приходит за помощью или обучением, и есть «*tabula rasa*». Он готов к новым впечатлениям, готов получать новые знания, он впитывает все как губка. У одаренных детей «существует особая потребность во впечатлениях, в притоке новых сведений, в познании. Познавательная потребность характеризуется прежде всего активностью: человек сам ищет смену впечатлений, новую информацию, испытывает нужду в самом процессе познания. Получение нового знания не угашает, а, наоборот, усиливает ее. Стремление к познанию потому и развивается, укрепляется, что вместе с ним включается механизм положительных эмоций», – пишет современная исследовательница проблем детской одаренности В.С. Юркевич. [23]

Поворотом в концепции одаренности стал рубеж XIX и XX веков. Выдающийся английский ученый Фрэнсис Гальтон (1822–1911) первым в книге «Наследственность таланта, ее законы и последствия» попытался доказать экспериментальным путем, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов, то есть одаренность – это врожденный фактор. Начиная с этого времени в исследованиях человеческой психики прочно обосновался эксперимент, что в итоге и способствовало превращению психологии в самостоятельную науку. [1]

Следующим шагом на пути развития представлений о гениальности стал период разработки идеи интеллектуальной одаренности. Благодаря развитию в начале XX века науки «тестологии», связанной с именем французского психолога Альфреда Бине (1857–1911), считалось, что вся

одаренность сводится к интеллекту. С этим и связано появление термина «интеллектуальная одаренность». А.И. Савенков отмечает, что «в настоящее время «интеллектуальная одаренность» считается одним из частных случаев одаренности»[16].

Методики А. Бине получили широкое распространение как средство определения одаренности и выявления одаренных детей. Понятие коэффициента интеллекта (IQ) ввел в 1912 году немецкий ученый Вильям Штерн (1871–1938). Он обратил внимание, что серьезным недостатком шкалы Бине является недифференцированный подход к возрасту тестируемого. Штерн предложил использовать в качестве показателя интеллекта частное от деления умственного возраста на хронологический.[38]

В своей концепции одаренности А. Бине подчеркивал высокую значимость средовых факторов. «Тестологи» (Л. Термен, Р. Мейли, Р. Амтхауэр, Дж. Равен и Л. Перлоуз) понимали, что интеллектуальная одаренность во многом зависит от воспитания, условий получения образования, жизненного уровня и других факторов в жизни ребенка.[38]

Вплоть до середины XX века одаренность определяли исключительно по специальным тестам интеллекта (IQ). Однако эта практика вызывала много споров, и в конце концов теория Бине была дискредитирована. «Вычисленный на основе результатов ответов по специальным тестам коэффициент интеллекта оказался мало полезным в педагогической практике и в особенности как основание для прогнозирования будущих достижений, – пишет А.И. Савенков. – Как свидетельствовали многолетние долговременные исследования, высокий коэффициент интеллекта, проявленный в детстве, мало что говорит о том, станет ли ребенок выдающимся ученым, художником, руководителем (лидером) и др. А ведь сам показатель – коэффициент интеллекта – претендовал на роль универсальной личностной характеристики, свидетельствующей об общем уровне одаренности. Причину этого явления выявила теоретическая психология. Практически все эти

задания активизируют и выявляют лишь один вид мышления, называемый логическим. А для достижения успехов нужно умение нестандартно, оригинально мыслить, умение находить новые проблемы и необычные решения этих проблем»[16].

Одним из первых практиков, обнаруживших это несоответствие, был американский учитель и психолог Элис Пол Торренс. Наблюдая за своими учениками, он пришел к выводу, что показатели – учебная успешность и высокий интеллект – не являются обязательными гарантиями жизненных успехов в будущем. Торренс одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей. Они получили наименование тестов креативности. Ученый обратил основное внимание не на результаты, а на сам процесс творческого мышления.[27]

Для процедуры выявления одаренности, составления программ обучения одаренных детей очень удобной явилась модель одаренности Дж. Рензулли. Ее называют «трехкольцевой», потому, что три пересекающихся компонента: интеллектуальные способности, мотивация, креативность – образуют экспозицию одаренного индивида.[25]

В XX веке решение проблемы одаренности в нашей стране носило специфический характер. Русские педагоги отстаивали свои позиции о специфике индивидуального развития детей, вступая в полемику с западными коллегами.

Наиболее яркое отражение разработка проблемы одаренности как психологии потребностей нашла в работах исследователя способностей Бориса Михайловича Теплова (1896–1965). Он отмечал: «При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность». Три признака всегда заключаются в понятии «способность». Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности

выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека»[23]. И так, по Б.М. Теплову способности – это то, что отличает талантливых людей, добивающихся определенных успехов в какой-либо области. Причем Теплов отмечал, что «нельзя говорить об одаренности вообще, а можно говорить об одаренности к какой-нибудь деятельности»[23], то есть одаренность не может быть абстрактной, одаренный человек всегда имеет какую-либо «специализацию».

Известный отечественный ученый Лев Семенович Выготский (1896–1934) исходил из положения, что «обучение опережает развитие и осуществляется лишь постольку, поскольку ребенка обучают»[10]. Кроме того, развитие должно осуществлять и с учетом наследственных предпосылок (то есть, из ребенка с музыкальными способностями нужно стремиться развить музыканта, а не, скажем, боксера). Потому Л.С. Выготский рассматривает одаренность как «способность к творчеству, обусловленную генетически (наследственностью), развивающуюся в соответствующей деятельности или деградирующей при ее отсутствии»[10]. Иными словами, если талантливому человеку не оказывать поддержку, он утратит свой творческий потенциал; если же талант развивать, можно получить гения.

В советскую эпоху (30-70-е годы XX века) отечественные ученые проблемами одаренности практически не интересовались, что в немалой степени было вызвано отсутствием интереса у партийных деятелей к этой проблеме, а также стандартизированным подходом к обучению. [23]

В конце 80-х годов проблема одаренности вновь актуализируется в нашей стране. С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит советский и российский психолог Алексей Михайлович Матюшкин (1927–2004). Формулирование им концепции творческой одаренности основывается, прежде всего, на его собственных работах по развитию творческого мышления детей с помощью методов

проблемного обучения: «Загадки одаренности»[18], «Концепция творческой одаренности»[18], «Одаренные и талантливые дети»[18]. Творчество им понимается как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает познавательную мотивацию и творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем. Главными признаками творческой потребности А.М. Матюшкин считает ее устойчивость, меру исследовательской активности, бескорыстие. Исследовательская активность стимулируется новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Ученый подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что умственное – это надстройка.[18]

В настоящее время в мире известно несколько десятков научных концепций одаренности, созданных в русле разнообразных теоретических направлений:

– психофизиологическое направление, которое изучает зависимости между успешностью решения интеллектуальных задач и показателями функционирования отдельных структур центральной нервной системы (А.Н. Лебедев, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Т.А. Ратанова, В.М. Русалов, П.В. Симонов, Е. Шафер и др.); [38]

– психогенетическое направление, которое изучает зависимость между проявлениями одаренности и генетическими факторами (наследственностью) (Ф. Гальтон, М.С. Егорова, П. Пломин, В.М. Русалов, Г. Ньюмен и др.);[38]

– тестологическое направление, которое изучает интеллектуальную одаренность на основе данных, полученных с помощью различных тестов (Р. Амтхауэр, Д. Векслер, А. Гезел, Р. Кеттелл, Э. Клепаред, Р. Мейли, Г. Мюллер, Г. Мюнстенберг, Дж. Равен, Т. Симон, Л. Терстоун, В. Штерн, Э. Эббингауз и др.);[38]

– лонгитюдные исследования, которые подразумевают наблюдение отдельных людей или групп на протяжении определенного периода времени

в целях оценки изменений (Л. Термен, К.А. Хеллер, Ф. Ганье, Л.Х. Фокс, Е.И. Щебланова, Н.В. Шумакова и др.);[38]

– общепсихологическое направление, которое ориентировано на изучение мышления и когнитивных функций, рассматриваемых как фундамент одаренности. В течение XX века эта линия развивалась как в зарубежной (Дж. Гилфорд, К. Клюге, А. Осборн и др.), так и в отечественной психологии (Л.Ф. Бурлачук, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, З.И. Калмыкова, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Чуприкова, Д.Б. Эльконин и др.).[38]

А.М. Матюшкин в «Концепции творческой одаренности» к проблеме одаренности подходил именно с точки зрения творческого потенциала индивида. Творчество понимается им как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Исследовательская активность стимулируется новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Матюшкин подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, вступая в полемику с Ж. Пиаже. Его концепция «позволяет раскрыть одаренность как общую предпосылку творчества в любой профессии; в науке и в искусстве; раскрыть одаренность как предпосылку становления и развития творческой личности, способной не только к созданию нового и открытию новых законов, но и к самовыражению, к самораскрытию в произведениях литературы и искусства».[18] Точка зрения Матюшкина хороша тем, что одаренность по нему – не самоцель. [18] Развитие одаренности должно быть всего лишь первой ступенькой на пути к творчеству. Одаренность не должна оставаться «вещью в себе», непременно нужно развивать «творческую». А развить ее можно через самопознание, самораскрытие, самовыражение. То есть, процесс создания так называемого «творческого продукта» – это процесс не пересказывания и конструирования чужой речи (это может и попугай, если его обучить), а процесс создания своей речи, выражение своих мыслей и чувств.[18] Развивая творческий потенциал (в нашем случае, литературный), нужно учить не «красиво говорить», а говорить «своим языком» (аналогично

в живописи – не комбинировать несколько чужих картин, а учиться писать свою, в музыке – не «миксовать» уже написанные мелодии, а сочинять свои и т.д.). Креативный ученик – не тот, который может что-то повторить, а тот, кто может придумать что-то новое. [18]

Если проанализировать историю взглядов на проблему одаренности, станет очевидно, что понятие «одаренность» прошло сложную эволюцию. От восприятия одаренности как «дара Божьего» ученые пришли к нескольким десяткам научных концепций одаренности, созданных в русле разнообразных теоретических направлений.

XX век можно назвать «золотым веком» в изучении одаренности. Насущная необходимость в развитии способностей одаренных детей привело к тому, что интерес к проблемам одаренности как и за рубежом, так и в СССР вспыхнул с новой силой. Но подходы американских и советских психологов к проблеме одаренности различались. В США больший упор делался на экспериментальное обучение, система обучения строилась от «ученика к методике». Увлечение тестологией (тесты интеллекта, тесты креативности) привело к тому, что одаренность стала сводиться к ее узкому пониманию как высокой интеллектуальности. В настоящее время психологи относят интеллектуальную одаренность к частному проявлению одаренности.

В СССР подходы были диаметрально противоположными: психологи шли «от методики к ученику». Советские ученые создали большую теоретическую базу для дальнейших исследований и экспериментальных методик. Создание «Рабочей концепции одаренности» закрепило большой опыт работы с одаренными детьми. «Рабочая концепция одаренности», по сути, глобальное обобщение исследований отечественных ученых в области детской одаренности. Она дает определения многим спорным понятиям, формирует общую систему понимания феномена одаренности.

1.2. Теоретические подходы к проблеме изучения критического мышления в научных исследованиях

«Критическое мышление» – тема очень популярная и много обсуждаемая, однако очень часто под развитием критического мышления понимают совокупность экзотических приемов работы, упуская из виду глубинную сущность этого феномена. В сознании многих учителей и методистов критическое мышление предстает в виде некой “эквилибристики” учебного процесса с использованием экзотических приемов обучения: «синквейн», «толстые и тонкие вопросы», «кластер», «шарики» и пр. Следует отметить, что использование этих экстравагантных техник часто превращается в самоцель. При этом упускается из виду важнейшие сущностные характеристики критического мышления (решение нетривиальных проблем, научный подход, учёт контекста). И самое главное – из поля внимания педагогов выпадает деятельность, обеспечивающая развитие критического мышления. [3]

В России, Украине и Беларуси довольно часто можно встретить публикации в методических журналах, а также на Интернет-ресурсах с довольно упрощенным толкованием критического мышления. Понимание этого сложного феномена ограничивается несложным набором «акробатических» приёмов работы на уроке. Следует отметить, что это очень упрощённое восприятие, дискредитирующее довольно полезную педагогическую новацию. При этом, кроме всего прочего, искажается сущность критического мышления: заимствуется броский антураж и выхолащивается проблемность обучения. К тому же имеет место путаница в инструментах критического мышления. Вот далеко неполный перечень типичных ошибок в толковании методики обучения критическому мышлению.[5]

Овладение критическим мышлением заключается вовсе не во внешней стороне дела, а в характере взаимодействия учителя и учащихся. Именно характер деятельности учащихся является определяющим фактором в

развитии критического мышления. Задача данной статьи – обстоятельно рассмотреть этот вопрос. [7]

Проблема развития критического мышления школьников и студентов активно разрабатывается педагогами. Пишутся научные статьи, монографии, защищаются диссертации, публикуются методические разработки и т.п. Хотелось бы сразу обратить внимание читателей, что термин «критическое мышление» – это условное название, закрепившееся за научным типом мышления для решения нетривиальных практических проблем в англо-американском образовательном пространстве. [4]

Критическое мышление рассматривается как научный подход к решению широкого круга проблем – от житейских до профессиональных. Научное мышление обычно связывают с наукой как сферой исследовательской деятельности, направленной на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении. В то время как критическое мышление считается практическим применением научного подхода к решению житейских, профессиональных и личных проблем.[12] Можно утверждать, что для западного прагматичного мировоззрения концепция критического мышления стала инструментом усовершенствования традиционного практического мышления своих граждан, начавшего давать сбои в условиях стремительных изменений второй половины XX в. [8]

Основатель этой педагогической новации профессор Колумбийского университета и Монтклерского государственного колледжа (США) М. Липман утверждал: «Образование всегда ставило перед собой две принципиально важные цели – передачу знания и культивирование мудрости» [13, с. 1]. Следует отметить, что мудрость понимается в философском значении – самокритика ума, вечное движение вперед [15, с. 273]; не просто широкие знания, а прежде всего умение рассуждать [21, с. 5]. По мнению М. Липмана, в стабильных традиционных обществах преобладала первая из этих целей, в современном информационном обществе преимущество за гибкостью и изобретательностью, а не знаниями.

Свою концепцию образования как исследования (education as inquiry) он рассматривал в качестве гармонично сочетающей две принципиально важные для образования цели – передачу знаний и исследование с целью установить истину. Критическое мышление М. Липман рассматривал как насущную необходимость для жизни в современном мире, поскольку это сложное умение позволяет правильно решать широкий круг практических проблем в любой профессиональной деятельности (архитектора, юриста, врача и т.д.), в человеческих взаимоотношениях (ситуации нравственного выбора), в научной деятельности, в повседневной жизни [14, с. 2] и т.п. Следовательно, критическое мышление рассматривалось основателем этой педагогической новации как обучение умению рассуждать.

В историческом образовании критическое мышление выступает не в качестве критики исторических деятелей и их политики с точки зрения своих взглядов, а является средством обучения учащихся научному подходу к решению практических задач. В основе такого обучения находится выдвижение гипотез, их проверка, рассмотрение альтернатив, доказательство и обоснование. [31] Термин «критическое мышление» предполагает, что его субъект должен убедиться в логическом совершенстве, фактической обоснованности и ценностной целесообразности любых знаний. Этот тип мышления рассматривается как антипод догматического (шаблонного) мышления. Бесспорно, внедрение обучения, ориентированного на развитие критического мышления, является неотложной методической проблемой современного образования. XXI в. станет временем, когда именно умственные способности отдельных людей, а не природные ресурсы, капитал и технологии, будут определять решающую грань между успехом и неудачей, между лидерами и ведомыми.[28] Умение критически мыслить обеспечивает научно-технический и общественный прогресс и является залогом демократии, а образование играет в его развитии первостепенную роль. Этот факт признавался философами [19], экономистами [22, с. 64-65], педагогами [35].

Востребованность такого типа мышления определяется особенностями информационного общества, которое стремительно меняется. Информация приобретает качественно новые функции, сравнимые с базисными функциями землевладения в Средневековье или капитала в Новое время. Информационная революция содержит весомую антропологическую составляющую, предполагающую совершенствование не только техники и технологий, но и человека, прежде всего его мышления. В скором будущем, как утверждает Р. Пауль, главным капиталом будет уже не сама информация, а ее эффективный производитель [33]. Следовательно, способность обрабатывать информацию будет повышаться в цене, соответственно и навыки критического мышления станут залогом успеха в информационном обществе. Современный мир, утверждает автор, требует постоянного совершенствования навыков мышления. Это, так сказать, первая весомая причина, почему следует обучать критическому мышлению.

Вторая причина – критическое мышление – это необходимый фактор существования и формирования демократического общества, поскольку в демократическом обществе на первое место выходит способность и готовность оценивать ситуацию критически. Цивилизованный спор – естественный способ отношений двух или большего числа свободных личностей относительно вопросов из сферы пересечения их интересов, а потому критическое мышление оказывается необходимым условием достижения успеха в свободном демократическом обществе.

П. Щедровицкий характеризует начало ХХIв. следующим образом: «...время борьбы человеческих ресурсов – регионов, культур и религиозных течений, по-разному выстраивающих техники и технологии самоорганизации человека» [36, с. 46]. «Те страны и регионы, – продолжает он, – которые не выработают адекватной антропологической концепции и соответствующих гуманитарных технологий могут превратиться в “свалку человеческих отходов”». П. Щедровицкий говорит о зарождении новой синтетичной парадигмы образования, которая соединила бы в себе предыдущие

парадигмы (катехизическую, эпистемологическую и технологическую), при этом акцент делается на «методологическом, мыследеятельностном характере формирующейся парадигмы образования».

В. Собкин на Всероссийской конференции «Проблемы и перспективы развивающего образования в России» отмечал: «Школа не в состоянии угнаться за изменением уровня научного знания, поэтому она должна формировать способности, которые позволяют эти знания добывать» [12, с. 145]. Возникает закономерный вопрос, какие способности позволят самоорганизоваться и не превратиться в «свалку человеческих отходов»? Без сомнения, ключевой является способность критически мыслить, а значит самостоятельно и творчески. В соответствии с концепцией человеческого капитала наиболее рентабельными становятся инвестиции в человеческий фактор. Суть этой концепции заключается в метафоре: «Если неизвестно, куда идти, надо идти вверх». Это значит делать вклады в человека независимо от того, что он конкретно будет делать завтра. Такие вклады позволяют личности увеличить «зону обзора» и осуществить правильный выбор на следующем шаге [15, с. 48]. Обучение критическому мышлению на уроках истории (как и на уроках по другим предметам) – это и есть тот опережающий, избыточный вклад в общие способности, формирование готовности к деятельности.

Реалии современной жизни требуют преодоления репродуктивного стиля обучения и перехода к новой образовательной парадигме, которая обеспечит познавательную активность и самостоятельность мышления учащихся, – это стратегическое направление модернизации образования. А самостоятельность мышления невозможна без его критичности. Как утверждал В. Борисенков: «Школа должна научить мыслить и научить учиться – вот педагогические императивы современной эпохи» [4, с. 3].

Однако эти педагогические императивы наталкиваются на довольно мощную инерционную силу системы образования, поскольку длительное время советская школа формировала репродуктивное, управляемое сознание.

Именно «на переломе» эпох выявились все её недостатки: сциентистская ориентация на количество усвоенного и операционная несостоятельность, безликость методик, подмена существующего должным, вторичность личности по отношению к коллективу, дисциплинарный навык послушания. Именно в этом заключаются корни неспособности большинства граждан, прошедших советскую школу, к самостоятельному выбору жизненной позиции. Среди них доминируют политический инфантилизм и безответственность, надежда на лидера и социальное иждивенчество [21, с. 5].

Рынку труда нужны образованные, квалифицированные и мобильные работники, готовые к постоянному изменению места работы и вида занятий [19, с. 21], а это требует навыков критического мышления (самостоятельного и творческого). Сегодня деятельность все больше приобретает творческий характер, а творческая деятельность всегда опирается на теорию [19, с. 6]. Именно поэтому в современном образовании упор делается на основательную теоретическую подготовку, автономию и независимость учащегося.

Очевидным является тот факт, что зависимый и несамостоятельный человек не может быть творцом. Первоочередным заданием становится привитие информационной культуры и навыков самообразования, а без критического мышления этого невозможно достичь. Следовательно, цель современного образования – это не человек, который овладел совокупностью определенных знаний, умений и навыков, а творческая, самостоятельная, свободная личность, способная к саморазвитию и усвоению нужных в жизни знаний, умений и навыков. Такой цели можно достичь лишь в том случае, если наше образование будет строиться на принципах личностно-ориентированного обучения.

Личностно-ориентированное образование предполагает смещение акцента с информационно-гностического подхода на развивающий и деятельностный, в основе которого – формирование личности, способной к

активной творческой деятельности [22, с. 3]. Такое обучение еще называют смыслопоисковым, в отличие от информативного [19]. Личностно-ориентированное образование акцентирует внимание на развитии смысловой сферы, характерным признаком которой является отношение человека к действительности, осознание её ценности, поиск причин и смысла того, что происходит вокруг, иначе говоря, на усвоении рефлексивной культуры. Критическое мышление выступает основным инструментом рефлексивной культуры, усвоение которой связано со становлением учащегося как субъекта деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Важным компонентом рефлексивной культуры является адекватное самоорганизующее отношение человека к самому себе, а также осмысленное отношение к окружающему миру. Не менее существенным проявлением рефлексивной культуры является позитивное эмоционально-ценностное отношение к себе.

В условиях внедрения личностно-ориентированного обучения следует решительно отказаться от знаниевой парадигмы образования, то есть такого виденья сущности образования, когда в качестве ведущей цели выступает совокупность знаний, умений и навыков. Отказ от традиционной знаниевой парадигмы вовсе не означает, что следует отказаться от полноценного овладения знаниями; знания при личностно-ориентированном подходе становятся средством деятельности, в процессе которой происходит развитие и становление личности. Если учащийся перестает чувствовать себя только объектом внешних влияний и превращается в субъекта образовательного процесса, способного самостоятельно усваивать, оценивать и использовать знания, то можно говорить о развитии личности.

Если целью обучения по-прежнему считать формирование знаний, умений и навыков, то образование будет непременно отставать от запросов жизни. Целью должно быть развитие личности, её творческого потенциала. Постепенно педагогическое сознание начинает прислушиваться к этому не только на уровне теоретических положений, но и практики. В частности

И. Каплунович отмечает: «Теоретики ищут и разрабатывают принципиально иные технологии обучения, практики перестали считать формирование знаний, умений и навыков главной целью обучения. Они пытаются сконцентрировать свои усилия на развитии у учащихся новых способов деятельности, поиска и оперирования информацией» [35, с. 42]. Следовательно, теория и методика обучения критическому мышлению должны опираться на принципы развивающего обучения, позволяющего реализовать именно смысловую (развивающую) парадигму образования, в основе которой – деятельностный подход.

Педагогическая новация «критическое мышление» пришла к нам из США, где активно внедряются рефлексивные начала в учебный процесс, начиная со второй половины прошлого века. Кроме М. Липмана, широко известными являются научные труды таких исследователей критического мышления, как Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, К. Мередит, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стил, Ч. Темпл и др. Критическое мышление сегодня является темой чрезвычайно популярной.

Как утверждал В. Давыдов, теория – это всесторонне развитое и конкретизированное понятие, а понятие – это абстрактное начало построения теории [15, с. 320]. Для того чтобы внедрить в педагогическую практику критическое мышление, необходимо сначала определиться с теорией: какие существенные признаки имеет критическое мышление? Подавляющее большинство публикаций страдает на полное отсутствие ответа на этот ключевой вопрос. В лучшем случае ответ или аморфен, или малопонятен, поэтому попробуем представить системное толкование феномена критического мышления.

Развитие критического мышления происходит благодаря исследовательской работе в классе и дома. Только привлекая учащихся к научному поиску, можно обучить их навыкам критического мышления. С целью создания различных методик обучения и популяризации этой педагогической новации в 1987 г. в США М. Липман основал Институт

Критического мышления при Монтклерском государственном колледже. Благодаря просветительской деятельности этого учреждения идея критического мышления распространилась в Америке и других странах мира. М. Липман отмечал: «Учёные применяют научные методы для исследования проблемных ситуаций, ученикам следует делать то же, если мы хотим научить их мыслить самостоятельно» [12]. По его мнению, «когда проблема не прощупывается самостоятельно, не включается в какие-то интересы и мотивации, так называемое образование превращается в шараду и пародию» [13]. Как лозунг для учителей звучат его слова: «Учебный процесс в классе должен ориентироваться на процесс научного исследования».

В заключение отметим, что для развития критического мышления необходимо: создавать проблемные ситуации в процессе обучения; предлагать нетривиальные проблемные задачи; знакомить учащихся с принципами, стратегиями и процедурами критического мышления; регулярно создавать ситуации выбора (проблемные методы); организовывать диалог в процессе решения проблемных задач (интерактивные формы обучения); предусмотреть письменное изложение рассуждений учащихся с последующей рефлексией; и наконец, предоставить учащимся право на ошибку и моделировать ситуации исправления ошибок. При таких условиях обучения мышление учащихся станет осознанным, самостоятельным, рефлексивным, обоснованным, контролируемым и самоорганизованным, т.е. будет развиваться мышление второго порядка (или высокого порядка, по Ж. Пиаже), которое и называют критическим мышлением.

1.3. Психологические особенности подросткового возраста

Каждый возраст хорош по-своему. И в то же время, в каждом возрасте есть свои особенности, есть свои сложности. Не исключением является и подростковый возраст [11].

Это самый долгий переходный период, который характеризуется рядом физических изменений. В это время происходит интенсивное развитие личности, ее второе рождение.

Из психологического словаря: «Подростковый возраст — стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь». Попробую немного рассказать об особенностях и трудностях подросткового возраста.

Психологические особенности подросткового возраста получили название "подросткового комплекса". Что же он представляет собой? Проявления «подросткового комплекса»:

- чувствительность к оценке посторонних своей внешности
- крайняя самонадеянность и безапелляционные суждения в отношении окружающих
- внимательность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость с развязностью, желанием быть признанным и оцененным другими - с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами - с обожествлением случайных кумиров[17].

Суть "подросткового комплекса" составляют свои, свойственные этому возрасту и определенным психологическим особенностям, поведенческие модели, специфические подростковые поведенческие реакции на воздействия окружающей среды.

Причина психологических трудностей связана с половым созреванием, это неравномерное развитие по различным направлениям. Этот возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями

настроения (от экзальтации до депрессии). Наиболее аффективные бурные реакции возникают при попытке кого-либо из окружающих ущемить самолюбие подростка.

Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек - 13-15 лет. [32]

Для подростков характерна полярность психики:

- Целеустремленность, настойчивость и импульсивность,
- Неустойчивость может смениться апатией, отсутствие стремлений и желаний что-либо делать,
- Повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяется ранимостью и неуверенностью в себе;
- Потребность в общении сменяется желанием уединиться;
- Развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью;
- Романтические настроения нередко граничат с цинизмом, расчетливостью;
- Нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости.

Характерной чертой этого возраста является любознательность, пытливость ума, стремление к познанию и информации, подросток стремится овладеть как можно большим количеством знаний, но не обращая порой внимания, что знания надо систематизировать. [26]

Стенли Холл назвал подростковый период периодом «Бури и натиска». Так как в этот период в личности подростка сосуществуют прямо противоположные потребности и черты. Сегодня девочка-подросток скромно сидит со своими родственниками и рассуждает о добродетели. А уже завтра, изобразив на лице боевую раскраску и проколов ухо десятком сережек, пойдёт на ночную дискотеку, заявив, что «в жизни надо испытать все». А ведь ничего особенного (с точки зрения ребенка) не произошло: она просто изменила мнение [37].

Как правило, подростки направляют умственную деятельность на ту сферу, которая больше всего их увлекает. Однако интересы неустойчивы. Месяц позанимавшись плаванием, подросток вдруг заявит, что он пацифист, что убивать кого бы то ни было — страшный грех. И по сему увлечется с тем же азартом компьютерными играми. [20]

Одно из новообразований подросткового возраста — чувство взрослости.

Когда говорят, что ребёнок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причём как равноправного участника этой жизни. С внешней стороны у подростка ничего не меняется: учится в той же школе (если, конечно, родители вдруг не перевели в другую), живет в той же семье. Все так же в семье к ребенку относятся как к "маленькому". Многое он не делает сам, многое - не разрешают родители, которых все так же приходится слушаться.[17] Родители кормят, поят, одевают свое чадо, а за хорошее (с их точки зрения) поведение могут даже и "наградить» (опять таки, по своему разумению — карманные деньги, поездка на море, поход в кино, новая вещь). До реальной взрослости далеко — и физически, и психологически, и социально, но так хочется! Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремиться к ней и претендует на равные со взрослыми права. Изменить они пока ничего не могут, но внешне подражают взрослым. Отсюда и появляются атрибуты "псевдовзрослости": курение сигарет, тусовки у подъезда, поездки за город (внешнее проявление "я тоже имею свою личную жизнь"). Копируют любые отношения.[20]

Хотя претензии на взрослость бывают нелепыми, иногда уродливыми, а образцы для подражания — не лучшими, в принципе подростку полезно пройти через такую школу новых отношений. Ведь внешнее копирование взрослых отношений - это своеобразный перебор ролей, игры, которые встречаются в жизни. То есть вариант подростковой социализации. И где еще можно потренироваться, как не в своей семье? Встречаются по-настоящему ценные варианты взрослости, благоприятные не только для близких, но и для

личностного развития самого подростка. Это включение во вполне взрослую интеллектуальную деятельность, когда подросток интересуется определённой областью науки или искусства, глубоко занимаясь самообразованием. Или забота о семье, участие в решении как сложных, так и ежедневных проблем, помощь тем, кто в ней нуждается.[11] Впрочем, лишь небольшая часть подростков достигает высокого уровня развития морального сознания и немногие способны принять на себя ответственность за благополучие других. Более распространённой в наше время является социальная инфантильность.[34]

Внешний вид подростка - еще один источник конфликта. Меняется походка, манеры, внешний облик. Ещё совсем недавно свободно, легко двигавшийся мальчик начинает ходить вразвалку, опустив руки глубоко в карманы и сплёвывая через плечо. У него появляются новые выражения. Девочка начинает ревностно сравнивать свою одежду и причёску с образцами, которые она видит на улице и обложках журналов, выплёскивая на маму эмоции по поводу имеющихся расхождений. [20]

Внешний вид подростка часто становится источником постоянных недоразумений и даже конфликтов в семье. Родителей не устраивает ни молодёжная мода, ни цены на вещи, так нужные их ребёнку. А подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится ничем не отличаться от сверстников. Он может переживать отсутствие куртки – такой же, как у всех в его компании, - как трагедию [32].

У подростка появляется своя позиция. Он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому.

Желание, чтобы все (учителя, родители) относились к нему, как к равному, взрослому. Но при этом его не смутит, что прав он требует больше, чем берет на себя обязанностей. И отвечать за что-то подросток вовсе не желает, разве что на словах.

Стремление к самостоятельности выражается в том, что контроль и помощь отвергаются. Все чаще от подростка можно слышать: "Я сам все

знаю!" (Это так напоминает малышное "Я сам!"). И родителям придется только смириться и постараться приучить своих чад отвечать за свои поступки. Это им пригодится по жизни. К сожалению, подобная "самостоятельность" - еще один из основных конфликтов между родителями и детьми в этом возрасте. Появляются собственные вкусы и взгляды, оценки, линии поведения. Самое яркое - это появление пристрастия к музыке определенного типа. [20]

Ведущей деятельностью в этом возрасте является интимно-личностное общение. Общаясь, в первую очередь, со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни. [17]

Очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Сам факт принадлежности к определенной группе придает ему дополнительную уверенность в себе. Положение подростка в группе, те качества, которые он приобретает в коллективе существенным образом влияют на его поведенческие мотивы. [11]

Более всего особенности личностного развития подростка проявляются в общении со сверстниками. Любой подросток мечтает о закадычном друге. При чем о таком, которому можно было бы доверять «на все 100», как самому себе, который будет предан и верен, несмотря ни на что. В друге ищут сходства, понимания, принятия. Друг удовлетворяет потребность в самопонимании. Практически, Друг является аналогом психотерапевта.

Дружат чаще всего с подростком того же пола, социального статуса, таких же способностей (правда, иногда друзья подбираются по контрасту, как бы в дополнение своим недостающим чертам). Дружба носит избирательный характер, измена не прощается. А вкупе с подростковым максимализмом дружеские отношения носят своеобразный характер: с одной стороны – потребность в единственно-преданном друге, с другой – частая смена друзей. [17]

У подростков существуют и так называемые референтные группы. Референтная группа - это значимая для подростка группа, чьи взгляды он принимает. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в эмоциональной безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией. Это может быть и дворовая компания, и класс, и друзья по спортивной секции, и соседские ребята по этажу. Такая группа является большим авторитетом в глазах ребенка, нежели сами родители, и именно она сможет влиять на его поведение и отношения с другими. К мнению членов этой группы подросток будет прислушиваться, иногда беспрекословно и фанатично. Именно в ней будет пытаться утвердиться. [34]

Выводы по главе 1

В результате проведенного анализа научной литературы по проблеме исследования мы пришли к следующим выводам:

Интеллектуальная одаренность - это такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных ресурсов), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д. Так же необходимо отметить, что, интеллектуально одаренные подростки выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности (актуальная одаренность) или имеют внутренние, потенциальные предпосылки и психологические возможности для таких достижений (потенциальная одаренность).

Критическое мышление характеризуется как сложное явление, поскольку в нём концентрируется множество параметров, куда входят умения, виды деятельности, различные мыслительные операции. Для развития критического мышления необходимо: создавать проблемные ситуации в процессе обучения; предлагать нетривиальные проблемные задачи; знакомить учащихся с принципами, стратегиями и процедурами критического мышления; регулярно создавать ситуации выбора (проблемные методы); организовывать диалог в процессе решения проблемных задач (интерактивные формы обучения); предусмотреть письменное изложение рассуждений учащихся с последующей рефлексией; и наконец, предоставить учащимся право на ошибку и моделировать ситуации исправления ошибок. При таких условиях обучения мышление учащихся станет осознанным, самостоятельным, рефлексивным, обоснованным, контролируемым и самоорганизованным, т.е. будет развиваться мышление второго порядка (или

высокого порядка, по Ж. Пиаже), которое и называют критическим мышлением.

Мы рассмотрели возрастные границы подросткового возраста, ведущую деятельность. Выяснили, что, подростки считают себя достаточно взрослыми и относятся к себе как к взрослому. Хотят, чтобы учителя, родители относились к нему как к взрослому. Подросток стремится к самостоятельности, эта самостоятельность выражается в том, что контроль и помощь отвергаются ребенком.

Ведущей деятельностью в этом возрасте является интимно-личностное общение. Общаясь, в первую очередь, со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни.

Очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Сам факт принадлежности к определенной группе придает ему дополнительную уверенность в себе. Положение подростка в группе, те качества, которые он приобретает в коллективе, существенным образом влияют на его поведенческие мотивы.

Так же выяснили, что критическое мышление начинает развиваться у подростков в 14-16 лет, но развитие происходит неординарно.

Овладение критическим мышлением проявляется в самостоятельной деятельности в современном обществе. Оно способствует нестандартному мышлению. Самостоятельно, критически мыслящая личность управляет своими действиями, поступками и глубоко осознает их последствия.

К особенностям эмоциональной сферы интеллектуально одаренных подростков можно отнести тот факт, что такие дети часто находятся в «плёну эмоций», поскольку не могут управлять своими чувствами, что может приводить к импульсивности поведения, осложнениям в общении со сверстниками и взрослыми. Также у таких детей возникают проблемы с регламентацией учебного процесса. А всякая регламентация плохо укладывается в сознании школьников, обладающих сверх мотивацией, стремлением к достижениям и высоким творческим потенциалом.

Протестные формы поведения таких ребят повышают их авторитет среди школьников, но стать подлинно своими им мешают некоторые странности их характера (тревожность, угрюмость, агрессивность, депрессивность, одержимость), увлеченность чем-либо малоинтересным и т.д.

Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков

2.1. Организация и методы исследования

С целью выяснения взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков проводилось исследование с 1 февраля 2016 года по 10 апреля 2016 года на базе МБОУ Толстомысенской СОШ №7 Новоселовского района Красноярского края.

В исследовании приняли участие 50 детей подросткового возраста. По результатам проведенных методик были исследованы все учащиеся принимавшие участие в исследовании.

Исследовательские задачи:

1. Проведение подбора методов для проведения исследования.
2. Проведение исследования уровня интеллекта и критического мышления подростков.
3. Исследование взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.
4. Проведение обработки, анализа и интерпретации полученных в исследовании результатов.

Исследование включало в себя несколько этапов:

1. Подготовительный этап. На этом этапе проводился анализ научной литературы, формулирование основных положений исследования, подбор методов и методик, базы исследования.

2. Основной этап. Проведение исследования уровня интеллекта, уровня развития критического мышления подростков, исследование взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.

3. Заключительный этап. На этом этапе проводилась обработка, анализ и интерпретация полученных в исследовании данных.

Для проведения исследования были подобраны следующие методики:

- 1) Культурно-свободный тест интеллекта Р.Кеттела (для изучения интеллектуальной сферы) [2] (Приложение А)

Перед началом тестирования испытуемому выдается Ответный бланк и Тестовая тетрадь (форма А и Б).

Ответные бланки с результатами испытуемого обрабатываются с помощью специальных ключей. За каждый правильный ответ испытуемому начисляется один балл. Сумма «сырых» баллов подсчитывается отдельно по 1-ой и 2-ой части теста, а также по 1-ой и 2-ой части теста вместе. Суммы «сырых» баллов заносятся в первую итоговую таблицу Ответного бланка. «Сырые» баллы переводятся в шкальные IQ-баллы ($X = 100$; $\sigma = 15$) с помощью Нормативные таблиц. Номер таблицы перевода зависит от возраста испытуемого (количество полных лет и полных месяцев на момент тестирования), указанного над каждой таблицей.

Полученные результаты графически отражаются во второй итоговой таблице. Здесь же отражено соотношение IQ-баллов и процентилей.

Итоговой оценкой теста является коэффициент интеллекта (IQ), представляющий собой интегральный показатель интеллектуального развития испытуемого.

2) Шкала рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли (познавательный блок). (Приложение Б) Методика разработана Дж. Рензулли (1977, адаптация Л.В. Поповой) для оценки способностей учащихся 5-11 классов в познавательной, мотивационной, творческой и лидерской областях [2]. Методика заполняется учителями с использованием рейтинговой шкалы: в каждом блоке необходимо оценить частоту проявления предлагаемых характеристик от 1 до 4 баллов. Процедура обработки для всех четырех шкал одинакова: подсчитывается сумма баллов по каждому блоку, по ней делается вывод о степени выраженности способностей учащегося в определенной области. В 1-м, 2-м, 3-м блоках («Познавательные характеристики», «Мотивационные характеристики», «Лидерские характеристики») максимальное количество баллов = 20, и о высоком уровне развития соответствующих способностей может говорить сумма баллов выше 14. В 4-м блоке («Творческие характеристики»)

максимальное количество баллов = 40, и о высоком уровне развития творческих способностей может говорить сумма баллов выше 28.

3) Анкета №1 «Определение интенсивности познавательной потребности» (В.С. Юркевич) (Приложение В)

4) Анкета №2 «Определение уровня познавательной потребности» (В.С. Юркевич) (Приложение Г)

Анкеты № 1 и № 2 (автор – Юркевич В.С.) разработаны для определения выраженности познавательной потребности учащихся [2]. Анкета № 1 может использоваться для экспресс-оценки интенсивности познавательной потребности детей младшего школьного и подросткового возраста. Анкета № 2 применяется для экспресс-оценки уровня познавательной потребности детей старшего школьного возраста. Анкеты заполняются родителями или педагогами, которые оценивают степень выраженности познавательной потребности учащихся. Каждая анкета включает 5 вопросов, на которые нужно ответить, выбрав вариант ответа «а», «б» или «в». Преобладающие ответы «а» свидетельствуют о сильно выраженной познавательной потребности (3балла), «б» – об умеренной (2балла), «в» – о слабо выраженной (1балл).

5) Тест Ю.Ф.Гущина, Н.В. Смирновой (для оценки критического мышления у подростков) [15] (Приложение Д)

Тест оценки критического мышления был разработан для подростков. В процессе разработки теста был сформирован перечень умений, которые должны оцениваться, и разрабатывались задания, соответствующие этому перечню.

Тест, включает задания, позволяющие оценивать следующие виды умений:

1. делать и оценивать логические умозаключения;
2. оценивать последовательности умозаключений;
3. находить недостающую информацию;
4. рефлексивно оценивать содержание текста;

5. находить главную информацию на фоне избыточной.

В соответствии с разработанным методическим сопровождением категории (виды) умений критического мышления оценивались как сформированные, частично сформированные и не сформированные. Если для заданий, относящихся к соответствующей категории умений, учащийся дает правильный ответ и правильное (совпадающее с ключом) обоснование, то умение считается сформированным. Если для задания нет ни правильного ответа, ни правильного обоснования, то умение не сформировано. При других вариантах ответа умения рассматриваются как частично сформированные.

При обработке и интерпретации результатов тестирования уровень сформированности умений критического мышления определялся по следующей шкале:

Высокий уровень — если учащийся набрал более 25 баллов;

Средний уровень — если учащийся набирает от 12 до 25 баллов;

Низкий уровень – если учащийся набирает меньше 12 баллов.

При оценке сформированности отдельных категорий умений учитывалось, что задания в тесте представлены неравномерно, т.е. отдельные категории умений представлены одним заданием, тогда как другие - двумя, тремя или четырьмя заданиями. Если на одну категорию приходится несколько заданий, нужно сумму полученных баллов поделить на число заданий. Полученный результат будет соответствовать среднему показателю (числу баллов), для данной категории умений.

Данные методики были выбраны нами, так как они предназначены для выявления уровня интеллектуальной сферы и уровня развития критического мышления подростков, что соответствует целям и задачам нашего исследования.

При выполнении диагностических методик необходимо выполнять несколько основных правил, без которых результаты исследования не будут достоверными:

1. Точно выполнять инструкции, иначе содержание задания, а, следовательно, и полученный результат могут полностью измениться.

2. Внимательно следить за тем, чтобы возраст детей совпадал с тем, на который рассчитана данная методика. Некоторые методы можно использовать в разных возрастных группах, но при этом надо обращать внимание на инструкцию и способ подачи материала для каждого возраста.

3. Полученные результаты также не могут быть одинаковы для разного возраста, поэтому нужно быть внимательными при их интерпретации, обязательно сверять их с типичными для детей данного возраста.

4. Не работать с детьми через силу, без их добровольного желания, заинтересовать детей, не упоминать, что проверяете ребенка; можно включить обследование в процесс любой совместной деятельности, игровой, но только в том случае, если ребенок может и в процессе игры сосредоточиться, принять задание.

После того, как были подобраны диагностические методики, далее проводилось эмпирическое исследование, затем, обработанные данные были занесены в сводные таблицы.

Статистическое исследование включало в себя изучение коэффициентов корреляции методом рангов Спирмена с помощью компьютерной программы SPSS.

Обработанные данные были занесены в таблицы и интерпретированы. Далее мы обратимся к анализу полученных результатов и их психологической интерпретации.

2.2. Результаты эмпирического исследования интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков

В исследовании приняли участие 50 детей подросткового возраста. Рассмотрим данные, полученные по итогам исследования интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.

Рассмотрим данные, полученные в результате диагностики «Культурно-свободный тест интеллекта» Р.Кеттела в Таблице 1.

Таблица 1 - Результаты диагностики по методике «Культурно – свободный тест интеллекта» Р.Кеттела

№	Учащийся	Возраст	Результат	Уровень
1	Л.А.	12	134	Высокий
2	М.А.	12	60	Низкий
3	В.Б.	12	128	Высокий
4	Е.В.	12	130	Высокий
5	З.В.	12	113	Средний
6	И.В.	12	114	Средний
7	К.В.	12	116	Средний
8	И.Ж.	12	58	Низкий
9	М.Ж.	12	45	Низкий
10	А.К.	12	46	Низкий
11	В.С.	12	136	Высокий
12	К.С.	12	57	Низкий
13	Т.Т.	12	120	Средний
14	С.Ф.	12	44	Низкий
15	В.Я.	12	122	Средний
16	М.А.	13	77	Низкий
17	Н.А.	13	125	Высокий
18	В.Б.	13	99	Средний
19	Г.Б.	13	101	Средний
20	Д.В.	13	73	Низкий
21	К.В.	13	105	Средний
22	Г.Г.	13	107	Средний

23	А.Д.	13	105	Средний
24	В.Д.	13	113	Средний
25	А.Ж.	13	111	Средний
26	К.З.	13	132	Высокий
27	М.З.	13	96	Средний
28	П.К.	13	95	Средний
29	А.П.	13	108	Средний
30	А.А.	14	109	Средний
31	В.Б.	14	132	Высокий
32	А.В.	14	127	Высокий
33	А.И.	14	96	Средний
34	К.К.	14	99	Средний
35	М.П.	14	78	Низкий
36	В.Р.	14	111	Средний
37	А.С.	14	125	Высокий
38	В.С.	14	102	Средний
39	Ф.Т.	14	101	Средний
40	М.Х.	14	142	Высокий
41	В.А.	15	130	Высокий
42	К.В.	15	110	Средний
43	Л.В.	15	107	Средний
44	К.Д.	15	136	Высокий
45	А.И.	15	108	Средний
46	М.К.	15	128	Высокий
47	В.О.	15	80	Низкий
48	К.О.	15	132	Высокий
49	А.Р.	15	107	Средний
50	П.Х.	15	128	Высокий

Проанализировав Таблицу 1 мы сделали следующие выводы: 10 человек имеют низкий уровень интеллекта, 25 учащихся средний уровень интеллекта и 15 человек с высоким уровнем интеллекта.

Обобщенные данные по методике Дж.Кеттела по выборке в % представлены в Таблице 2 и на Рисунке 1.

Таблица 2 – Результаты диагностики по методике «Культурно – свободный тест интеллекта» Дж.Кеттела в %.

Уровень	Процент, полученный в результате диагностики
Низкий	20%
Средний	50%
Высокий	30%

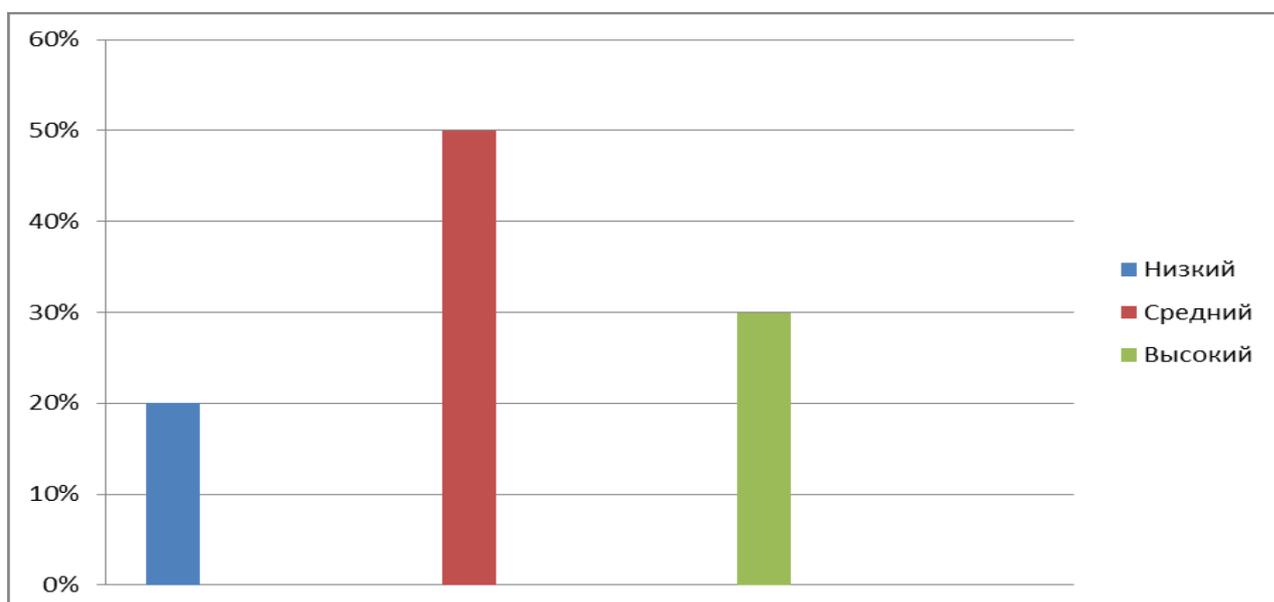


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике «Культурно – свободный тест интеллекта» Р.Кеттела в %

Из Таблицы 2 и Рисунка 1, можно сделать следующие выводы: треть учащихся имеют высокий уровень интеллекта, половина детей со средним уровнем интеллекта, и около четверти детей с низким уровнем интеллекта, что свидетельствует, о том, что большинство детей по результатам диагностики имеют средний уровень интеллекта.

Далее мы рассматривали результаты, полученные по методике «Шкала рейтинга поведенческих характеристик» Дж. Рензулли. Результаты приведены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики по методике «Шкала рейтинга поведенческих характеристик» Дж. Рензулли

№	Учащийся	Возраст	Результат	Уровень
1	Л.А.	12	15	Высокий
2	М.А.	12	6	Низкий
3	В.Б.	12	14	Высокий
4	Е.В.	12	16	Высокий
5	З.В.	12	11	Средний
6	И.В.	12	13	Средний
7	К.В.	12	12	Средний
8	И.Ж.	12	8	Низкий
9	М.Ж.	12	7	Низкий
10	А.К.	12	4	Низкий
11	В.С.	12	18	Высокий
12	К.С.	12	5	Низкий
13	Т.Т.	12	11	Средний
14	С.Ф.	12	4	Низкий
15	В.Я.	12	12	Средний
16	М.А.	13	7	Низкий
17	Н.А.	13	15	Высокий
18	В.Б.	13	10	Средний
19	Г.Б.	13	10	Средний
20	Д.В.	13	7	Низкий
21	К.В.	13	10	Средний
22	Г.Г.	13	11	Средний
23	А.Д.	13	12	Средний
24	В.Д.	13	11	Средний
25	А.Ж.	13	11	Средний
26	К.З.	13	14	Высокий
27	М.З.	13	10	Средний
28	П.К.	13	9	Средний
29	А.П.	13	10	Средний
30	А.А.	14	10	Средний

31	В.Б.	14	17	Высокий
32	А.В.	14	18	Высокий
33	А.И.	14	9	Средний
34	К.К.	14	10	Средний
35	М.П.	14	7	Низкий
36	В.Р.	14	13	Средний
37	А.С.	14	15	Высокий
38	В.С.	14	10	Средний
39	Ф.Т.	14	10	Средний
40	М.Х.	14	14	Высокий
41	В.А.	15	15	Высокий
42	К.В.	15	7	Низкий
43	Л.В.	15	10	Средний
44	К.Д.	15	15	Высокий
45	А.И.	15	8	Низкий
46	М.К.	15	19	Высокий
47	В.О.	15	8	Низкий
48	К.О.	15	15	Высокий
49	А.Р.	15	15	Высокий
50	П.Х.	15	20	Высокий

Проанализировав Таблицу 3 мы пришли к следующим выводам: 12 человек имеют низкий уровень познавательности, 22 человека средний уровень и 16 детей соответственно с высоким уровнем познавательности.

Обобщенные данные по методике Дж. Рензулли по выборке в % представлены в Таблице 4 и на Рисунке 2.

Таблица 4 – Результаты диагностики по методике «Шкала рейтинга поведенческих характеристик» Дж. Рензулли в %

Уровень	Процент, полученный в результате диагностики
Низкий	24%
Средний	44%
Высокий	32%

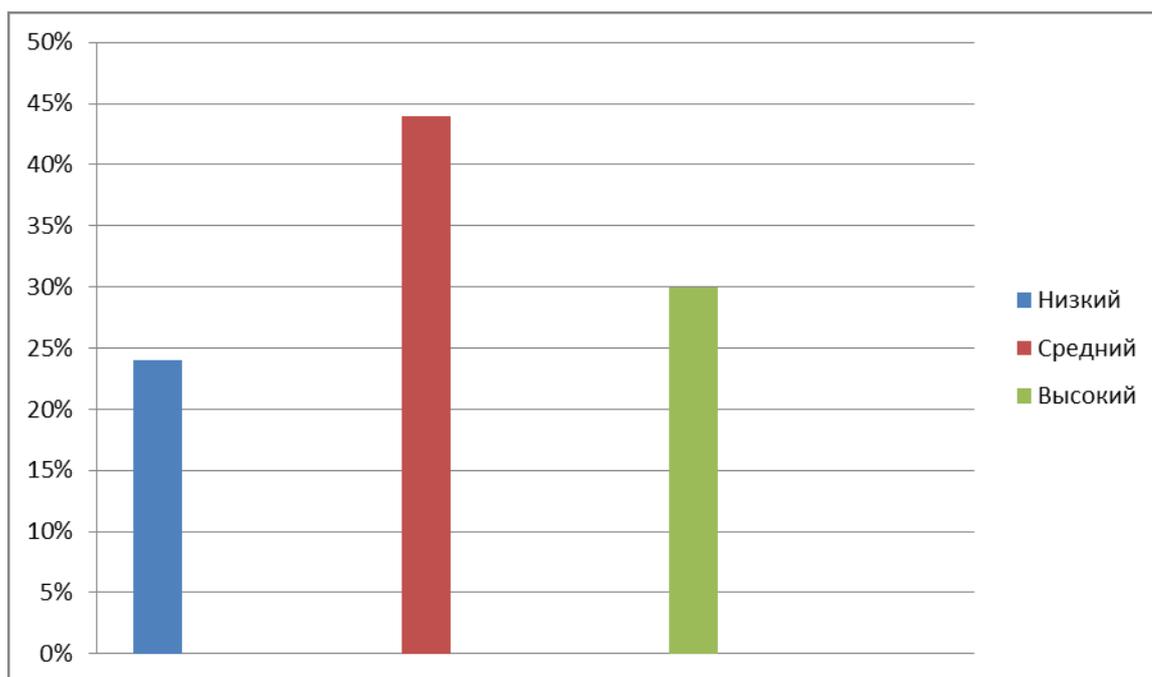


Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике «Шкала рейтинга поведенческих характеристик» Дж. Рензулли в %

Из Таблицы 4 и Рисунка 2 видно, что треть учащихся имеют высокий уровень познавательности, почти половина подростков со средним уровнем познавательности и почти четверть учащихся имеют низкий уровень познавательности, что свидетельствует, о том, что как и в предыдущей методике большинство учащихся со средним уровнем познавательности.

Методика «Определение интенсивности познавательной потребности» В.С.Юркевич, выявила следующие результаты. Рассмотрим их в Таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики по методике «Определение интенсивности познавательной потребности» В.С.Юркевич

№	Учащийся	Возраст	Результат	Степень выраженности познавательной потребности учащихся
1	Л.А.	12	3	Сильно выражена
2	М.А.	12	1	Слабо выражена
3	В.Б.	12	3	Сильно выражена
4	Е.В.	12	2	Умеренно выражена
5	З.В.	12	2	Умеренно выражена

6	И.В.	12	1	Слабо выражена
7	К.В.	12	1	Слабо выражена
8	И.Ж.	12	2	Умеренно выражена
9	М.Ж.	12	2	Умеренно выражена
10	А.К.	12	2	Умеренно выражена
11	В.С.	12	3	Сильно выражена
12	К.С.	12	1	Слабо выражена
13	Т.Т.	12	2	Умеренно выражена
14	С.Ф.	12	1	Слабо выражена
15	В.Я.	12	2	Умеренно выражена
16	М.А.	13	1	Слабо выражена
17	Н.А.	13	3	Сильно выражена
18	В.Б.	13	2	Умеренно выражена
19	Г.Б.	13	2	Умеренно выражена
20	Д.В.	13	1	Слабо выражена
21	К.В.	13	2	Умеренно выражена
22	Г.Г.	13	2	Умеренно выражена
23	А.Д.	13	2	Умеренно выражена
24	В.Д.	13	2	Умеренно выражена
25	А.Ж.	13	2	Умеренно выражена
26	К.З.	13	3	Сильно выражена
27	М.З.	13	2	Умеренно выражена
28	П.К.	13	2	Умеренно выражена
29	А.П.	13	2	Умеренно выражена
30	А.А.	14	2	Умеренно выражена
31	В.Б.	14	3	Сильно выражена
32	А.В.	14	3	Сильно выражена
33	А.И.	14	3	Сильно выражена
34	К.К.	14	2	Умеренно выражена
35	М.П.	14	1	Слабо выражена
36	В.Р.	14	2	Умеренно выражена
37	А.С.	14	3	Сильно выражена
38	В.С.	14	1	Слабо выражена
39	Ф.Т.	14	3	Сильно выражена

40	М.Х.	14	3	Сильно выражена
41	В.А.	15	3	Сильно выражена
42	К.В.	15	1	Слабо выражена
43	Л.В.	15	1	Слабо выражена
44	К.Д.	15	3	Сильно выражена
45	А.И.	15	1	Слабо выражена
46	М.К.	15	3	Сильно выражена
47	В.О.	15	1	Слабо выражена
48	К.О.	15	3	Сильно выражена
49	А.Р.	15	3	Сильно выражена
50	П.Х.	15	3	Сильно выражена

Проанализировав Таблицу 5 мы пришли к следующим выводам: 13 подростков имеют слабо выраженную степень познавательной потребности, 20 человек с умеренной познавательной потребностью и 17 человек имеют сильно выраженную познавательную потребность.

Обобщенные данные по методике В.С. Юркевича по выборке в % представлены в Таблице 6 и на Рисунке 3.

Таблица 6 – Результаты диагностики по методике «Определение интенсивности познавательной потребности» В.С.Юркевич в %

Степень выраженности	Процент, полученный в результате диагностики
Слабо выражена	26%
Умеренно выражена	40%
Сильно выражена	34%

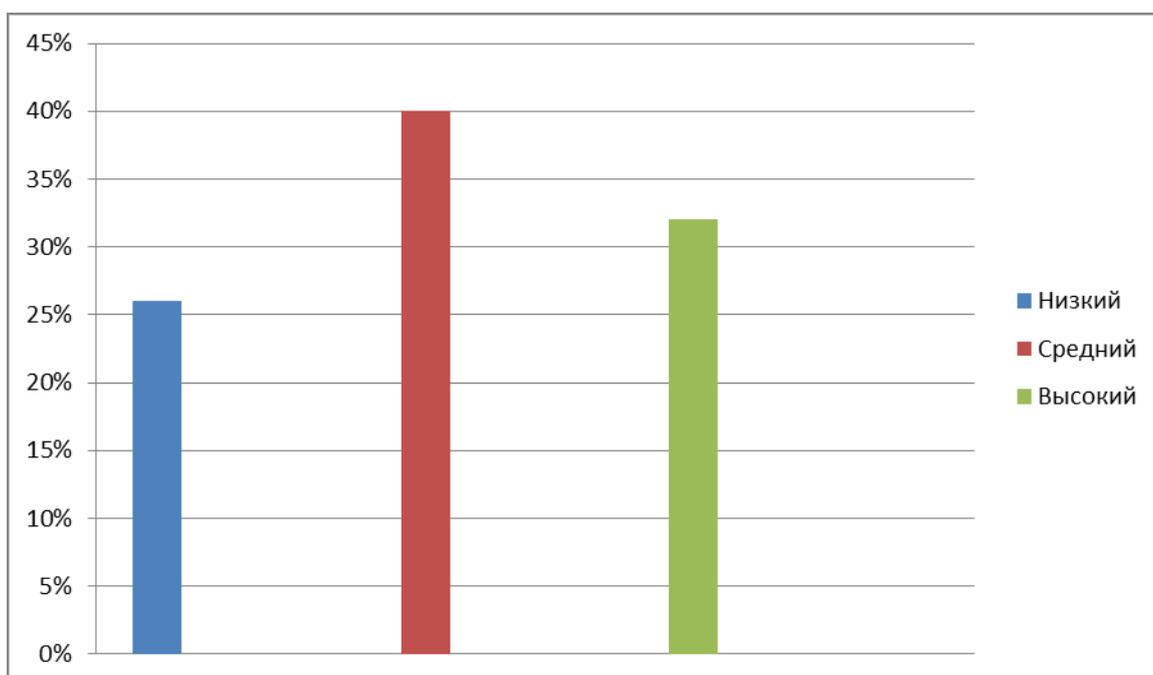


Рисунок 3 – Результаты диагностики «Определение интенсивности познавательной потребности» В.С.Юркевич в %

Из Таблицы 6 и Рисунка 3 очевидно, что треть детей имеют высокий уровень, почти половина подростков со средним уровнем и низкий уровень познавательной потребности имеют четверть учащихся, что свидетельствует, о том, что большинство детей имеют умеренно выраженную познавательную потребность.

Методика «Определение уровня познавательной потребности» В.С.Юркевич, выявила следующие результаты. Рассмотрим их в Таблице 7.

Таблица 7 – результаты диагностики по методике «Определение уровня познавательной потребности» В.С.Юркевич

№	Учащийся	Возраст	Результат	Уровень познавательной потребности учащихся
1	Л.А.	12	3	Высокий
2	М.А.	12	1	Низкий
3	В.Б.	12	3	Высокий
4	Е.В.	12	2	Средний
5	З.В.	12	2	Средний
6	И.В.	12	1	Низкий
7	К.В.	12	1	Низкий

8	И.Ж.	12	2	Средний
9	М.Ж.	12	2	Средний
10	А.К.	12	2	Средний
11	В.С.	12	3	Высокий
12	К.С.	12	1	Низкий
13	Т.Т.	12	2	Средний
14	С.Ф.	12	1	Низкий
15	В.Я.	12	2	Средний
16	М.А.	13	1	Низкий
17	Н.А.	13	3	Высокий
18	В.Б.	13	2	Средний
19	Г.Б.	13	2	Средний
20	Д.В.	13	1	Низкий
21	К.В.	13	2	Средний
22	Г.Г.	13	2	Средний
23	А.Д.	13	2	Средний
24	В.Д.	13	2	Средний
25	А.Ж.	13	2	Средний
26	К.З.	13	3	Высокий
27	М.З.	13	2	Средний
28	П.К.	13	2	Средний
29	А.П.	13	2	Средний
30	А.А.	14	2	Средний
31	В.Б.	14	3	Высокий
32	А.В.	14	3	Высокий
33	А.И.	14	3	Высокий
34	К.К.	14	2	Средний
35	М.П.	14	1	Низкий
36	В.Р.	14	2	Средний
37	А.С.	14	3	Высокий
38	В.С.	14	2	Средний
39	Ф.Т.	14	3	Высокий
40	М.Х.	14	3	Высокий
41	В.А.	15	3	Высокий

42	К.В.	15	1	Низкий
43	Л.В.	15	1	Низкий
44	К.Д.	15	3	Высокий
45	А.И.	15	2	Средний
46	М.К.	15	3	Высокий
47	В.О.	15	1	Низкий
48	К.О.	15	3	Высокий
49	А.Р.	15	3	Высокий
50	П.Х.	15	3	Высокий

Из Таблицы 7 мы пришли к следующим выводам: 12 учащихся имеют низкий уровень познавательной потребности, 21 человек средний уровень и 17 детей высокий уровень познавательной потребности.

Обобщенные данные по методике В.С.Юркевича по выборке в % представлены в Таблице 8 и на Рисунке 4.

Таблица 8 – Результаты диагностики по методике «Определение уровня познавательной потребности» В.С.Юркевич в %

Уровень	Процент, полученный в результате диагностики
Низкий	24%
Средний	42%
Высокий	34%

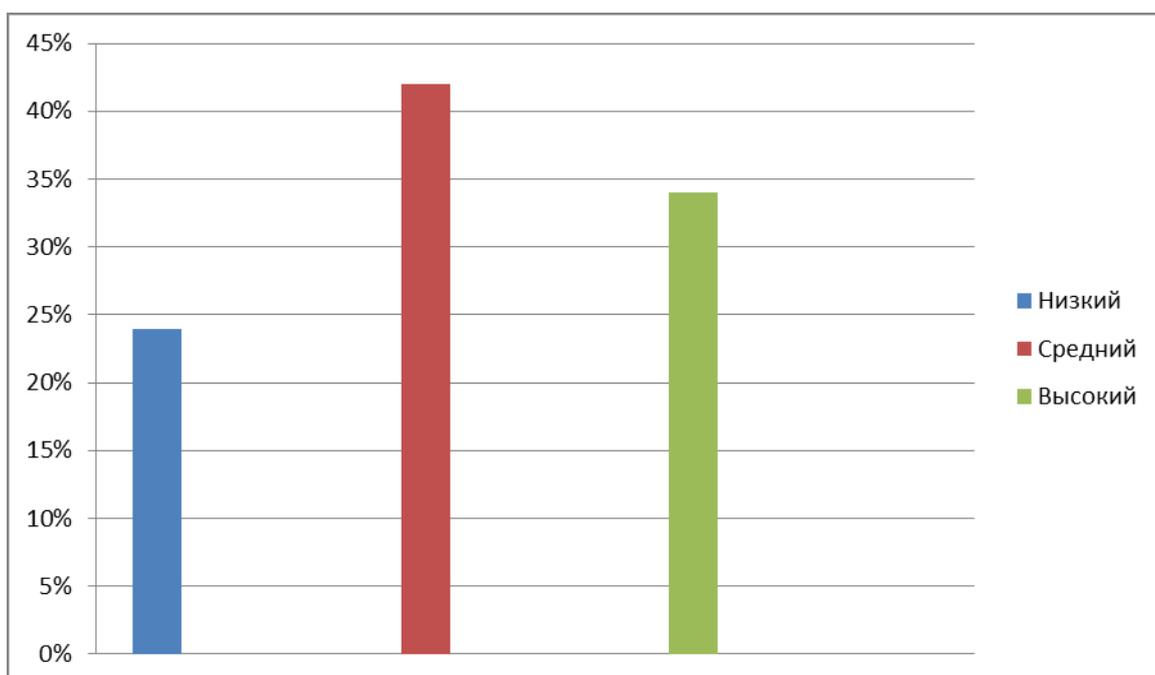


Рисунок 4 – Результаты диагностики по методике «Определение уровня познавательной потребности» В.С.Юркевич в %

Из Таблицы 7 и Рисунка 4 мы сделали следующий вывод: треть учащихся имеют высокий уровень познавательной потребности, почти половина учащихся со средним уровнем познавательной потребности и четверть учащихся имеют низкий уровень познавательной потребности, что свидетельствует, о том, что большинство детей имеют средний уровень познавательной потребности по результатам диагностики.

И последнее, что мы провели это методика «Тест Ю.Ф.Гущина, Н.В. Смирновой (для оценки критического мышления у подростков)». Тест выявил следующие результаты. Рассмотрим их в Таблице 9.

Таблица 9 – Результаты диагностики по методике «Тест Ю.Ф.Гущина, Н.В. Смирновой (для оценки критического мышления у подростков)»

№	Учащийся	Возраст	Результат	Уровень
1	Л.А.	12	26	Высокий
2	М.А.	12	6	Низкий
3	В.Б.	12	27	Высокий
4	Е.В.	12	26	Высокий
5	З.В.	12	23	Средний

6	И.В.	12	22	Средний
7	К.В.	12	12	Средний
8	И.Ж.	12	8	Низкий
9	М.Ж.	12	7	Низкий
10	А.К.	12	4	Низкий
11	В.С.	12	28	Высокий
12	К.С.	12	5	Низкий
13	Т.Т.	12	12	Средний
14	С.Ф.	12	5	Низкий
15	В.Я.	12	12	Средний
16	М.А.	13	7	Низкий
17	Н.А.	13	26	Высокий
18	В.Б.	13	15	Средний
19	Г.Б.	13	16	Средний
20	Д.В.	13	7	Низкий
21	К.В.	13	17	Средний
22	Г.Г.	13	19	Средний
23	А.Д.	13	12	Средний
24	В.Д.	13	14	Средний
25	А.Ж.	13	19	Средний
26	К.З.	13	26	Высокий
27	М.З.	13	20	Средний
28	П.К.	13	21	Средний
29	А.П.	13	23	Средний
30	А.А.	14	14	Средний
31	В.Б.	14	26	Высокий
32	А.В.	14	27	Высокий
33	А.И.	14	24	Средний
34	К.К.	14	14	Средний
35	М.П.	14	7	Низкий
36	В.Р.	14	13	Средний
37	А.С.	14	26	Высокий
38	В.С.	14	16	Средний
39	Ф.Т.	14	17	Средний

40	М.Х.	14	27	Высокий
41	В.А.	15	26	Высокий
42	К.В.	15	7	Низкий
43	Л.В.	15	14	Средний
44	К.Д.	15	27	Высокий
45	А.И.	15	8	Низкий
46	М.К.	15	26	Высокий
47	В.О.	15	8	Низкий
48	К.О.	15	13	Средний
49	А.Р.	15	28	Высокий
50	П.Х.	15	26	Высокий

Из Таблицы 9 мы пришли к следующим выводам: с низким уровнем критического мышления 12 человек, со средним уровнем 23 человека и 15 человек показали высокий уровень критического мышления.

Обобщенные данные по методике Ю.Ф.Гущина, Н.В.Смирновой по выборке в % представлен в Таблице 10 и на Рисунке 5.

Таблица 10 – Результаты диагностики по методике «Тест Ю.Ф.Гущина, Н.В. Смирновой (для оценки критического мышления у подростков)» в %

Уровень	Процент, полученный в результате диагностики
Низкий	30%
Средний	46%
Высокий	30%

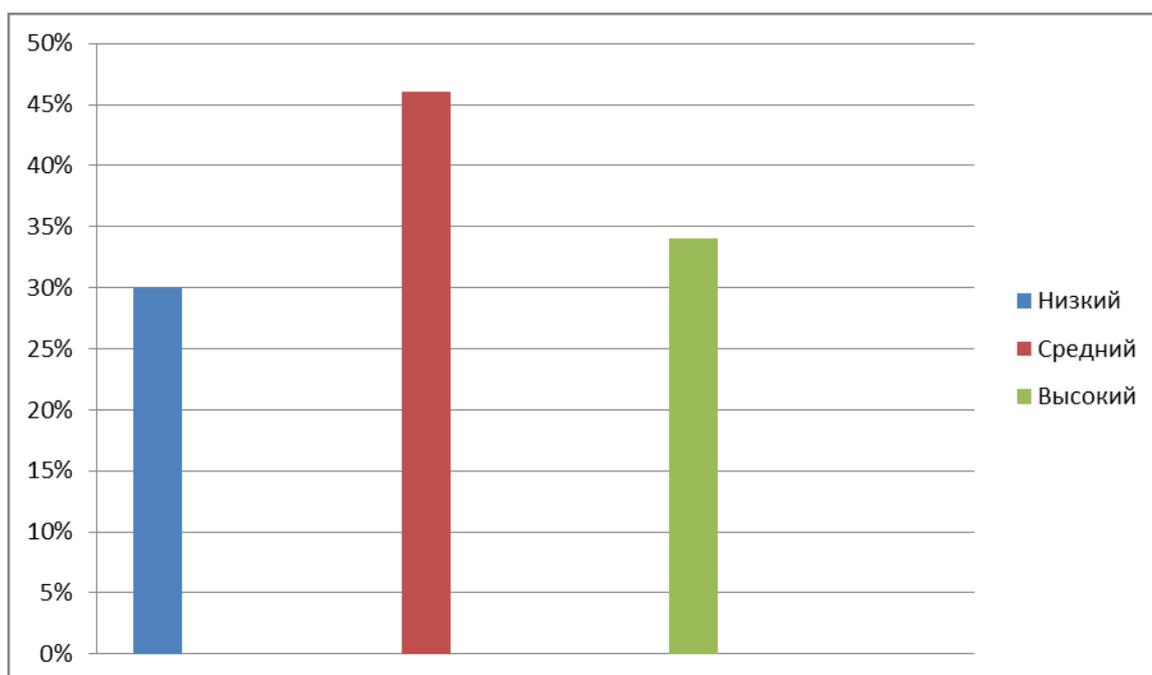


Рисунок 5 – Результаты диагностики «Тест Ю.Ф.Гущина, Н.В. Смирновой (для оценки критического мышления у подростков)» в %

Из Таблицы 10 и Рисунка 5 можно сделать следующий вывод: у трети детей высокий уровень критического мышления, почти половина детей имеют средний уровень и треть учащихся наблюдается низкий уровень критического мышления, что свидетельствует, о том, что по результатам диагностики большинство детей имеют средний уровень критического мышления.

Далее мы представим сводную таблицу по результатам диагностики интеллектуальной одаренности и критического мышления. Результаты представлены в Таблице 11 на Рисунке 6.

Таблица 11 – Результаты диагностик по методикам интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков в %

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Тест интеллекта Р.Кеттела	20%	50%	30%
Шкала рейтинга поведенческих характеристик Дж.	24%	44%	32%

Рензулли			
Определение интенсивности познавательной потребности	26%	40%	34%
Определение уровня познавательной потребности	24%	42%	34%
Тест Ю.Ф.Гущина, Н.В. Смирновой	30%	46%	30%

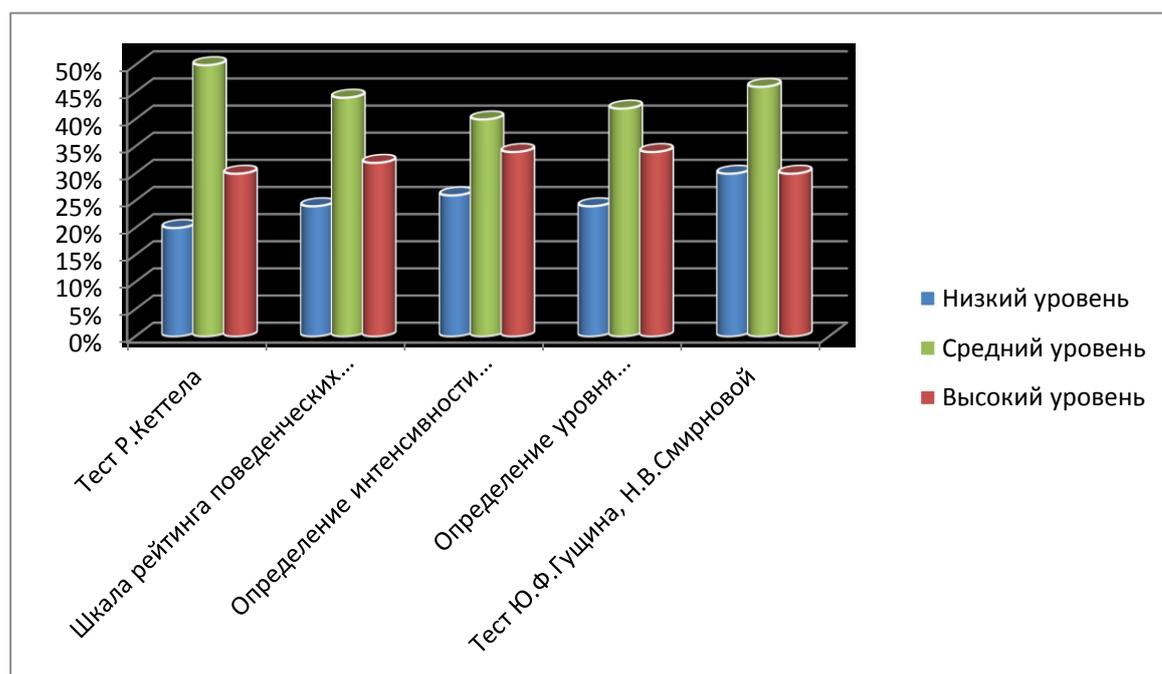


Рисунок 6 – Результаты диагностики уровня интеллектуальной одаренности и уровня критического мышления подростков в %

Далее мы выяснили, существует ли взаимосвязь между интеллектуальной одаренностью и критическим мышлением подростков.

2.3. Результаты эмпирического исследования взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков

Для определения взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления мы провели статистическую обработку данных с помощью, изучения коэффициентов корреляции методом рангов Спирмена с помощью компьютерной программы SPSS.

Обобщенные данные по проведенным методикам представим в Таблице 12.

Таблица 12 - Сводная таблица результатов проведенных методик

Учащийся	Результат культурно - свободного теста интеллекта Р.Кеттелла	Результат шкалы рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли (познавательный блок)	Степень выраженности познавательной потребности учащихся	Уровень познавательной потребности учащихся	Результат теста изучения уровня критического мышления Ю.Ф. Гущиной, Н.В. Смирновой
Л.А.	134	15	3	3	26
М.А.	60	6	1	1	6
В.Б.	128	14	3	3	27
Е.В.	130	16	2	2	26
З.В.	113	11	2	2	23
И.В.	114	13	1	1	22
К.В.	116	12	1	1	12
И.Ж.	58	8	2	2	8
М.Ж.	45	7	2	2	7
А.К.	46	4	2	2	4
В.С.	136	18	3	3	28
К.С.	57	5	1	1	5
Т.Т.	120	11	2	2	12
С.Ф.	44	4	1	1	5

В.Я.	122	12	2	2	12
М.А.	77	7	1	1	7
Н.А.	125	15	3	3	26
В.Б.	99	10	2	2	15
Г.Б.	101	10	2	2	16
Д.В.	73	7	1	1	7
К.В.	105	10	2	2	17
Г.Г.	107	11	2	2	19
А.Д.	105	12	2	2	12
В.Д.	113	11	2	2	14
А.Ж.	111	11	2	2	19
К.З.	132	14	3	3	26
М.З.	96	10	2	2	20
П.К.	95	9	2	2	21
А.П.	108	10	2	2	23
А.А.	109	10	2	2	14
В.Б.	132	17	3	3	26
А.В.	127	18	3	3	27
А.И.	96	9	3	3	24
К.К.	99	10	2	2	14
М.П.	78	7	1	1	7
В.Р.	111	13	2	2	13
А.С.	125	15	3	3	26
В.С.	102	10	1	2	16
Ф.Т.	101	10	3	3	17
М.Х.	142	14	3	3	27
В.А.	130	15	3	3	26
К.В.	110	7	1	1	7
Л.В.	107	10	1	1	14
К.Д.	136	15	3	3	27
А.И.	108	8	1	2	8
М.К.	128	19	3	3	26
В.О.	80	8	1	1	8
К.О.	132	15	3	3	13

А.Р.	107	15	3	3	28
П.Х.	128	20	3	3	26

Проанализировав Таблицу 12 мы пришли к следующим выводам: исследуя взаимосвязь интеллектуальной одаренности и критического мышления, мы выявили, что практически у всех исследуемых детей с высоким уровнем интеллектуальной одаренности высокий уровень критического мышления, со средним уровнем интеллектуальной одаренности – средний уровень критического мышления и с низким уровнем интеллектуальной одаренности – низкий уровень критического мышления. Лишь у двух учеников у одного из которых средний уровень интеллектуальной одаренности – низкий уровень критического мышления; и второго ребенка с высоким уровнем интеллектуальной одаренности средний уровень критического мышления. Для выявления взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления мы провели статистическую обработку данных с помощью, изучения коэффициентов корреляции методом рангов Спирмена.

В Таблице 13 представлены результаты статистической обработки данных с помощью, изучения коэффициентов корреляции методом рангов Спирмена, с помощью компьютерной программы SPSS.

Таблица 13 – Результаты статистической обработки данных с помощью, изучения коэффициентов корреляции методом рангов Спирмена

		Кеттелл	Резнулл и	степень выраженнос ти потребности	уровень выраженнос ти потребности	критическое мышление
Кеттелл	Spearman's rho	1	0,893(**)	0,637(**)	0,650(**)	0,731(**)
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50
Резнулли	Spearman's rho	0,893(**)	1	0,736(**)	0,731(**)	0,820(**)
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50
степень выраженности потребности	Spearman's rho	0,637(**)	0,736(**)	1	0,972(**)	0,784(**)
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50
уровень	Spearman's rho	0,650(**)	0,731(**)	0,972(**)	1	0,790(**)

выраженности потребности	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000
критическое мышление	N	50	50	50	50	50
	Spearman's rho	0,731(**)	0,820(**)	0,784(**)	0,790(**)	1
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50

1) Между интеллектом и показателями критического мышления обнаружена положительная корреляция с достоверным уровнем значимости ($r = 0,73$; $p = 0,000 < 0,05$); (то есть чем выше интеллект, тем выше показатели критического мышления);

2) Между поведенческими характеристиками по Дж.Резнулли и показателем критического мышления выявлена значимая положительная взаимосвязь ($r = 0,81$; $p = 0,000 < 0,05$);

3) Между степенью выраженности познавательной потребности учащихся и показателем критического мышления установлена положительная взаимосвязь с высоким уровнем значимости ($r = 0,77$; $p = 0,000 < 0,05$); (то есть чем выше степень выраженности познавательной потребности, тем выше критическое мышление)

4) Между уровнем познавательной потребности учащихся и показателем критического мышления установлена значимая положительная корреляция ($r = 0,78$; $p = 0,000 < 0,05$); (то есть чем выше уровень познавательной потребности у учащегося, тем выше критическое мышление)

Таким образом, мы доказали выдвинутую нами гипотезу: взаимосвязь между интеллектуальной одаренностью и критическим мышлением существует, а именно, чем выше уровень интеллектуальной одаренности, тем выше уровень критического мышления.

Выводы по главе 2

С целью выяснения взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков проводилось исследование с 1 февраля 2016 года по 10 апреля 2016 года на базе МБОУ Толстомысенской СОШ №7 Новоселовского района Красноярского края.

В исследовании приняли участие 50 детей подросткового возраста. По результатам проведенных методик были выбраны все учащиеся принимавшие участие в исследовании: с низким уровнем интеллекта, со средним уровнем интеллекта и с высоким уровнем интеллекта.

По результатам методики «Культурно – свободного теста интеллекта Р.Кеттела», мы выявили, что 20% подростков имеют низкий уровень интеллекта, 25% детей имеют средний уровень и 30% учащихся имеют высокий уровень интеллекта.

Методика «Шкала рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли (познавательный блок)» выявила следующие результаты. У 24% учащихся низкий уровень познавательности, 44% подростков имеют средний познавательности и 32% учащихся имеют высокий уровень познавательности соответственно.

Далее рассмотрим результаты диагностики Анкеты № 1 «Определение интенсивности познавательной потребности» В.С.Юркевич. У 26% подростков слабо выражена познавательная потребность, 40% имеют умеренную выраженность познавательной потребности и 34% детей имеют сильно выраженную познавательную потребность.

По методике определение уровня познавательной потребности (В.С.Юркевич) у 24% выявлен низкий уровень познавательной потребности, 24% подростков имеют средний уровень познавательной потребности и у 34% детей высокий уровень познавательной потребности.

Далее представим результаты методики «Тест определения уровня критического мышления» Ю.Ф. Гущина и Н.В.Смирновой. Были получены следующие результаты: 30% подростков имеют низкий уровень

критического мышления, у 46% детей был выявлен средний уровень критического мышления и 30% детей имеют высокий уровень критического мышления.

Для определения взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления мы провели статистическую обработку данных с помощью, изучения коэффициентов корреляции методом рангов Спирмена с помощью компьютерной программы SPSS .

Пришли к следующим выводам:

Между интеллектом и показателями критического мышления обнаружена положительная корреляция с достоверным уровнем значимости ($r = 0,73$; $p = 0,000 < 0,05$); (то есть чем выше интеллект, тем выше показатели критического мышления);

Между поведенческими характеристиками по Резнулли и показателем критического мышления выявлена значимая положительная взаимосвязь ($r = 0,81$; $p = 0,000 < 0,05$);

Между степенью выраженности познавательной потребности учащихся и показателем критического мышления установлена положительная взаимосвязь с высоким уровнем значимости ($r = 0,77$; $p = 0,000 < 0,05$); (то есть чем выше степень выраженности познавательной потребности, тем выше критическое мышление)

Между уровнем познавательной потребности учащихся и показателем критического мышления установлена значимая положительная корреляция ($r = 0,78$; $p = 0,000 < 0,05$); (то есть чем выше уровень познавательной потребности у учащегося, тем выше критическое мышление)

Таким образом, мы доказали выдвинутую нами гипотезу: взаимосвязь между интеллектуальной одаренностью и критическим мышлением существует, а именно, чем выше уровень интеллектуальной одаренности, тем выше уровень критического мышления.

Заключение

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование проблемы, позволило прийти к следующим выводам.

Целью настоящей работы являлось исследовать взаимосвязь между интеллектуальной одаренностью и критическим мышлением подростков. Для достижения указанной цели нами была выдвинута гипотеза: мы предполагаем, что существует взаимосвязь между интеллектуальной одаренностью и критическим мышлением подростков, а именно чем выше интеллектуальная одаренность, тем выше критическое мышление.

Нами был разработан ряд задач, позволяющий подтвердить или опровергнуть гипотезу. Для решения поставленных задач:

1. Был проведен анализ источников по проблеме интеллектуальной одаренности.

Интеллектуальная одаренность понимается нами, как такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных ресурсов), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д. Так же необходимо отметить, что, интеллектуально одаренные подростки выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности (актуальная одаренность) или имеют внутренние, потенциальные предпосылки и психологические возможности для таких достижений (потенциальная одаренность).

2. Был проведен анализ источников по проблеме критического мышления.

Критическое мышление характеризуется как сложное явление, поскольку в нём концентрируется множество параметров, куда входят умения, виды деятельности, различные мыслительные операции.

Для развития критического мышления необходимо: создавать проблемные ситуации в процессе обучения; предлагать нетривиальные проблемные задачи; знакомить учащихся с принципами, стратегиями и процедурами критического мышления; регулярно создавать ситуации выбора (проблемные методы); организовывать диалог в процессе решения проблемных задач (интерактивные формы обучения); предусмотреть письменное изложение рассуждений учащихся с последующей рефлексией; и наконец, предоставить учащимся право на ошибку и моделировать ситуации исправления ошибок.

3. Рассмотрены психологические особенности детей подросткового возраста

Возрастные границы подросткового возраста определяются от 11-12 до 16-17 лет.

Ведущей деятельностью в этом возрасте является интимно-личностное общение. Общаясь, в первую очередь, со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни.

Очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Сам факт принадлежности к определенной группе придает ему дополнительную уверенность в себе. Положение подростка в группе, те качества, которые он приобретает в коллективе, существенным образом влияют на его поведенческие мотивы.

Так же выяснили, что критическое мышление начинает развиваться у подростков в 14-16 лет, но развитие происходит неординарно.

4. Провели эмпирическое исследование интеллектуальной одаренности и критического мышления подростков.

По результатам методики «Культурно – свободного теста интеллекта Р.Кеттела», мы выявили, что 20% подростков имеют низкий уровень

интеллекта, 25% детей имеют средний уровень и 30% учащихся имеют высокий уровень интеллекта.

Методика «Шкала рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли (познавательный блок)» выявила следующие результаты. У 24% учащихся низкий уровень познавательности, 44% подростков имеют средний познавательности и 32% учащихся имеют высокий уровень познавательности соответственно.

Далее рассмотрели результаты диагностики по методике «Определение интенсивности познавательной потребности» В.С.Юркевич. У 26% подростков слабо выражена познавательная потребность, 40% имеют умеренную выраженность познавательной потребности и 34% детей имеют сильно выраженную познавательную потребность.

По методике определение уровня познавательной потребности (В.С.Юркевич) у 24% выявлен низкий уровень познавательной потребности, 24% подростков имеют средний уровень познавательной потребности и у 34% детей высокий уровень познавательной потребности.

Далее представили результаты методики «Тест определения уровня критического мышления» Ю.Ф. Гущина и Н.В.Смирновой. Были получены следующие результаты: 30% подростков имеют низкий уровень критического мышления, у 46% детей был выявлен средний уровень критического мышления и 30% детей имеют высокий уровень критического мышления.

5. Провели сравнительный анализ взаимосвязи интеллектуальной одаренности и критического мышления.

Пришли к следующим выводам:

Между интеллектом и показателями критического мышления обнаружена положительная корреляция с достоверным уровнем значимости ($r = 0,78$; $p = 0,000 < 0,05$);

Между поведенческими характеристиками по Резнулли и показателем критического мышления выявлена значимая положительная взаимосвязь ($r = 0,84$; $p = 0,000 < 0,05$);

Между степенью выраженности познавательной потребности учащихся и показателем критического мышления установлена положительная взаимосвязь с высоким уровнем значимости ($r = 0,77$; $p = 0,000 < 0,05$);

Между уровнем познавательной потребности учащихся и показателем критического мышления установлена значимая положительная корреляция ($r = 0,77$; $p = 0,000 < 0,05$);

Таким образом, мы доказали выдвинутую нами гипотезу: взаимосвязь между интеллектуальной одаренностью и критическим мышлением существует, а именно, чем выше уровень интеллектуальной одаренности, тем выше уровень критического мышления.

Библиографический список

1. Бабаева, Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности: методич. пособие/ под ред. В.И. Панова. – М.,1997. 78с.
2. Барканова, О.В. Методики диагностики интеллекта и креативности: психологический практикум / авт.-сост. О.В. Барканова, М.А. Снесарь [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 1. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 196 с.
3. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром - М.: Открытое общество, 2000. – 215с.
4. Бутенко, А.В., Ходос, Е.А. Критическое мышление: методика, теория, практика / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. - М.: Мирос, 2002. – 263 с.
5. Бычков, А.В. Метод проектов в современной школе./ А.В. Бычков – М.,2000. – 105с.
6. Гилфорд, Д.П. Три стороны интеллекта / Гилфорд Д.П. Психология мышления. – М., 1965. – 59с.
7. Гузеев, В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. 1995. №6. С.45.
8. Дереклеева, Н.И. Научно-исследовательская работа в школе. / Н.И.Дереклеева – М., 2001. – 89с.
9. Диагностика детской одаренности: методические рекомендации для специалистов, работающих с одаренными детьми / сост. Л.А. Дементьева. – Курган: ИПКиПРО, 2009г. – 36 с.
10. Доровской, А.И. « 100 советов по развитию одаренности детей» / А.И.Доровской - М;1997 г. – 56с.
11. Дубравина, И.В. Возрастная и педагогическая психология / И.В. Дубравина - М.: Академия, 2002. – 330с.
12. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. - 284 с.

13. Загашев, И.О., Заир-Бек, С. И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 192с.
14. Иванова, Е. Формируя критическое мышление / Е. Иванова //Школьная библиотека. – 2000. - №3. – С.21-23.
15. Ковалева, Л.В. Технология развития критического мышления / Л.В.Ковалева. - Горно-Алтайск: ИПКРОРА, 2005. – 189 с.
16. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. / Н.С.Лейтес – М., 2003. 250с.
17. Маслова, И.А. Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей: автореф. канд. пед. наук. / И.А.Маслова – Оренбург, 2007. 78с.
18. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29-33.
19. Мачехина, О.Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход: автореф. дисс. канд. пед. наук / О.Н.Мачехина– М., 2007. 89с.
20. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов // в 3 - ех т. - М.: Владос, 1998. – т. 3 – С. 47 – 53.
21. Низовская, И.В. За и против. Критическое мышление - это... / И.В. Низовская // Библиотека в школе.- №16. - С. 3-4.
22. Ноэль-Цигульская, Т. Ф. О критическом мышлении / Т.Ф. Ноэль-Цигульская. - М.: Педагогика, 2000. – 259с.
23. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. 2001. №4. С. 30-45.
24. Полат, Е.С. Как рождается проект./ Е.С.Полат – М., 1995. 45с.
25. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1998.95с.
26. Реан, А. А. Психология и педагогика / А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2002. – 432с.

27. Рензулли, Дж., Рис, С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.145с.
28. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. – 281с.
29. Сергеева, Т.Ф., Пронина, Н.А., Сечкарева, Е.В. Система работы с одаренными детьми: теория и практика. / Т.Ф. Сергеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 284с.
30. Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 2007.
31. Сориная, Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. - 2003. - №6. - С. 97 - 110.
32. Сорокун, П.А. Общая психология / П.А. Сорокун. - Псков: ПГПИ, 2003. - 312 с.
33. Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность / Ч. Темпл // Перемена. - 2005. - № 2. - С.15-20.
34. Харламов, И.Ф. Педагогика. / И.Ф. Харламов – М., 2007.220с.
35. Фостер, К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления // Перемена. - 2004. - № 4. - С. 38-43.
36. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000.- 224с.
37. Щербатых, Ю.В. Общая психология / Ю.В. Щербатых. - СПб.: Питер, 2008. - 272 с.
38. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

Культурно – свободный тест интеллекта Р.Кееттела

Этот тест состоит из двух больших частей, построенных аналогичным образом.

Каждая часть содержит графические задачи, которые объединяются в четыре группы (отдельные тесты).

В каждой группе заданий (в каждом отдельном тесте) задачи расположены в порядке возрастания их сложности. Возможно, Вам не удастся правильно решить все задачи. Но старайтесь всегда решить как можно больше. Если Вы не уверены в правильности своего решения, то лучше выбрать то решение, которое покажется Вам более вероятным, чем вообще не решить.

Все задачи имеют только одно правильное решение!

На решение одной группы заданий отводится ограниченное время. **Вы будете начинать и заканчивать работу точно по указанию экспериментатора.** Если Вы закончили раньше отведенного времени, то не мешайте, пожалуйста, другим, а перепроверьте свои решения еще раз.

Все ответы необходимо заносить на специальный бланк. **Ничего не пишите и не делайте никаких пометок в этой тетради.**

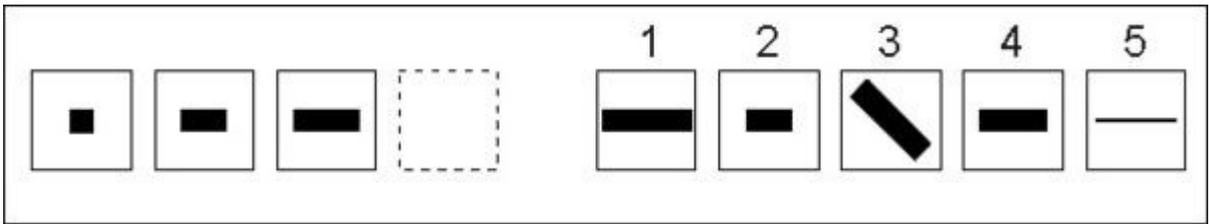
Ни в коем случае нельзя переворачивать страницу прежде, чем Вас попросят об этом!

Часть I

Субтест 1

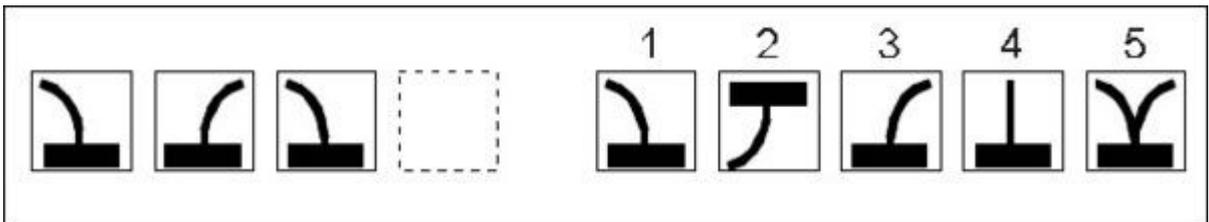
В каждом ряду вам необходимо выбрать из пяти фигур справа ту, которая наиболее подходит к трем фигурам слева. Вы должны вычеркнуть цифру, соответствующую этой фигуре, на вашем бланке ответов.

Пример 1.



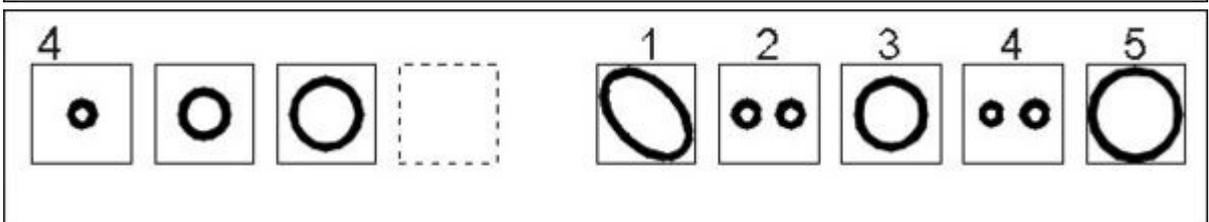
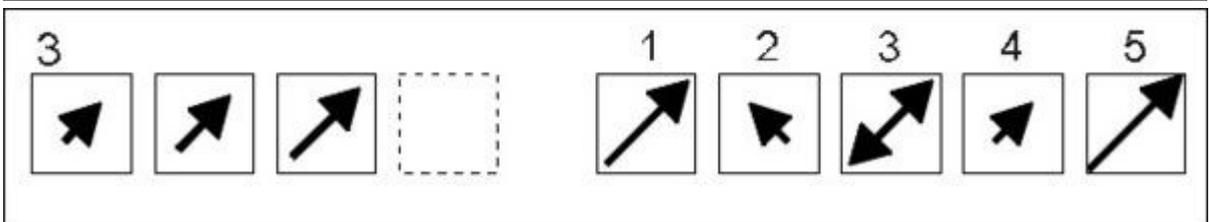
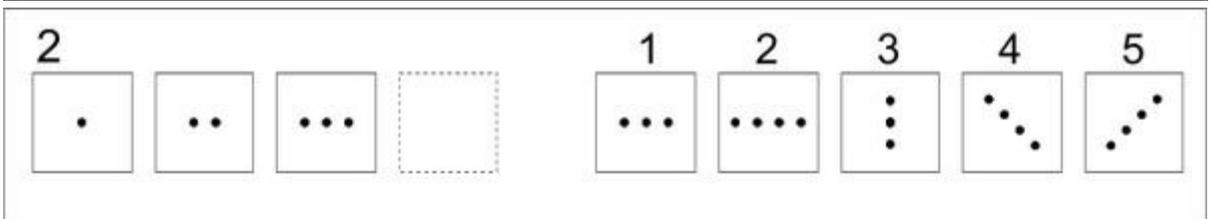
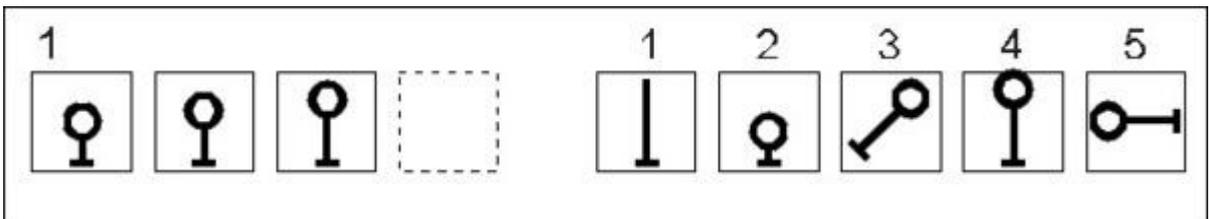
В первом примере 1 — правильное решение. Оно уже вычеркнуто на бланке ответов.

Пример 2.



Далее вы увидите 12 заданий, которые вам необходимо решить в соответствии с нашим примером.

Задания



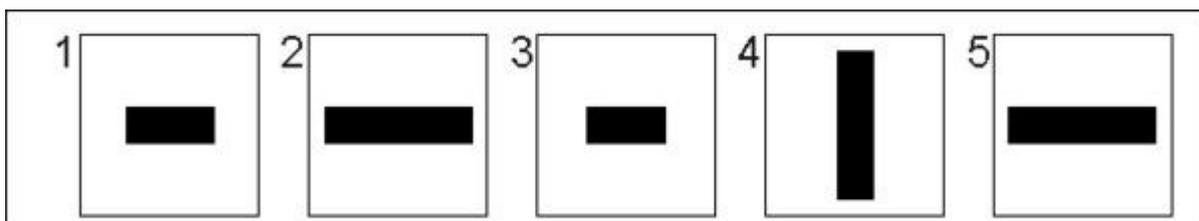
<p>5</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>6</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>7</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>8</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>9</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>10</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>11</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>12</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

Субтест 2

В каждом ряду вам необходимо выяснить, какая из фигур в пяти квадратах отличается от четырех остальных, то есть не подходит к ним.

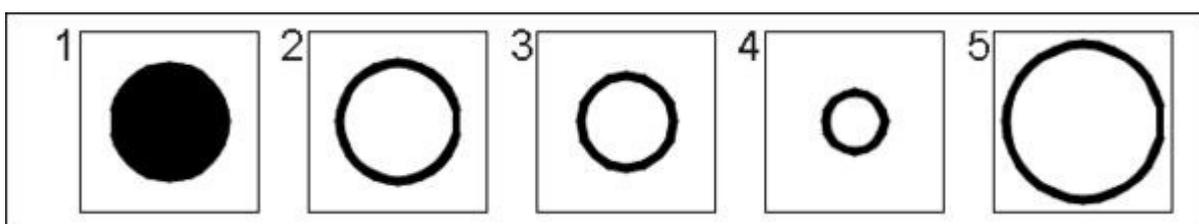
Вы должны вычеркнуть цифру, соответствующую этой фигуре, на вашем бланке ответов.

Пример 1.



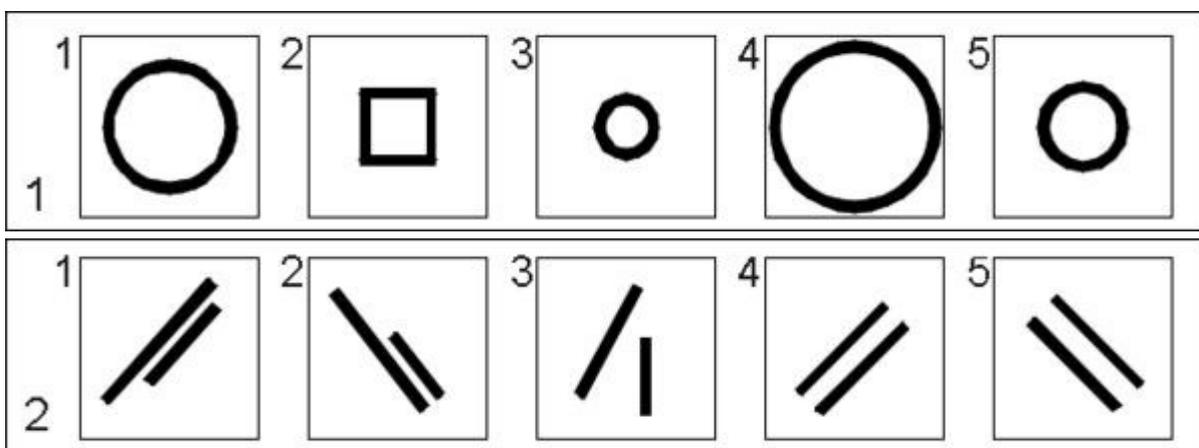
В первом примере правильное решение — 4. Оно уже вычеркнуто на вашем бланке ответов.

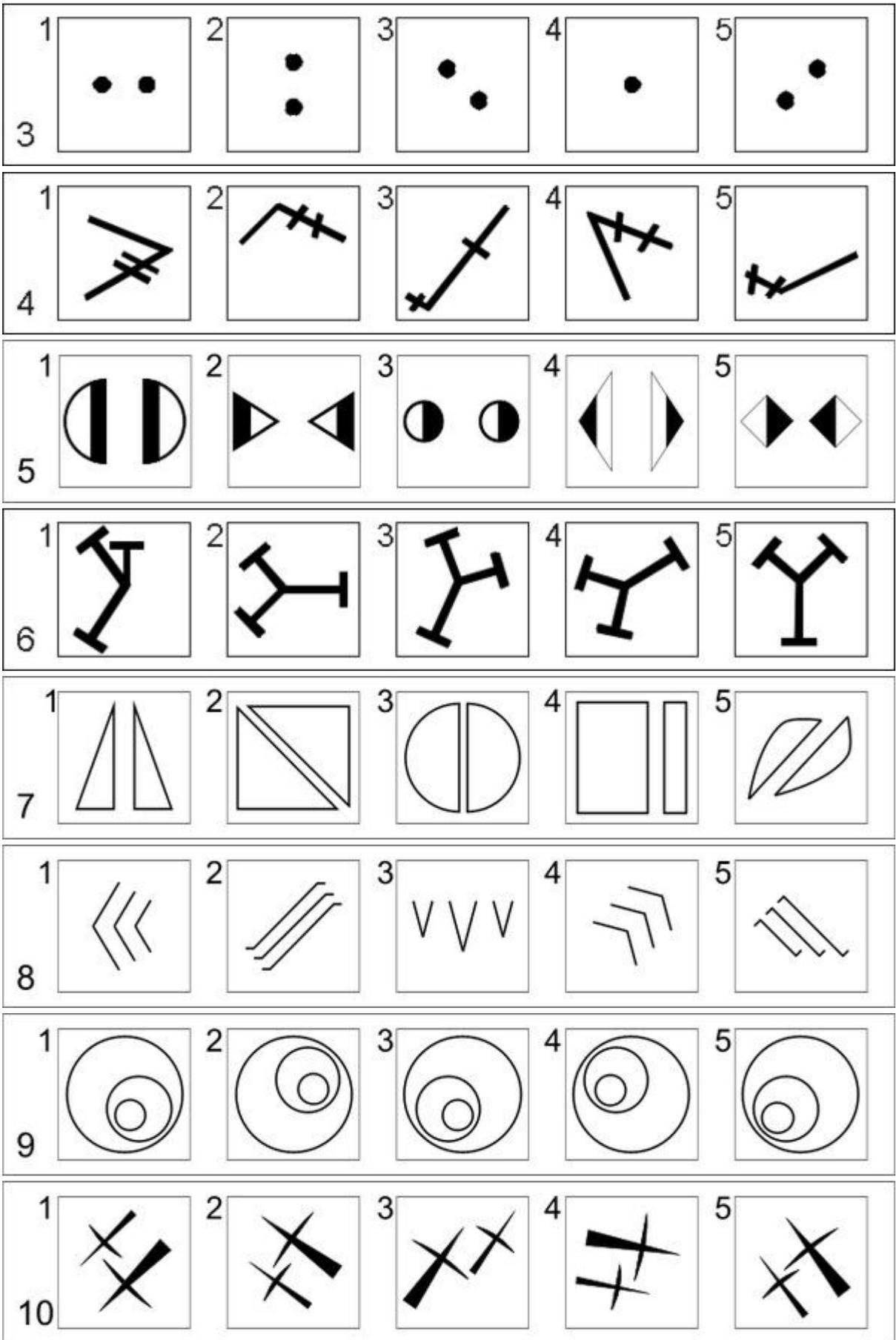
Пример 2.

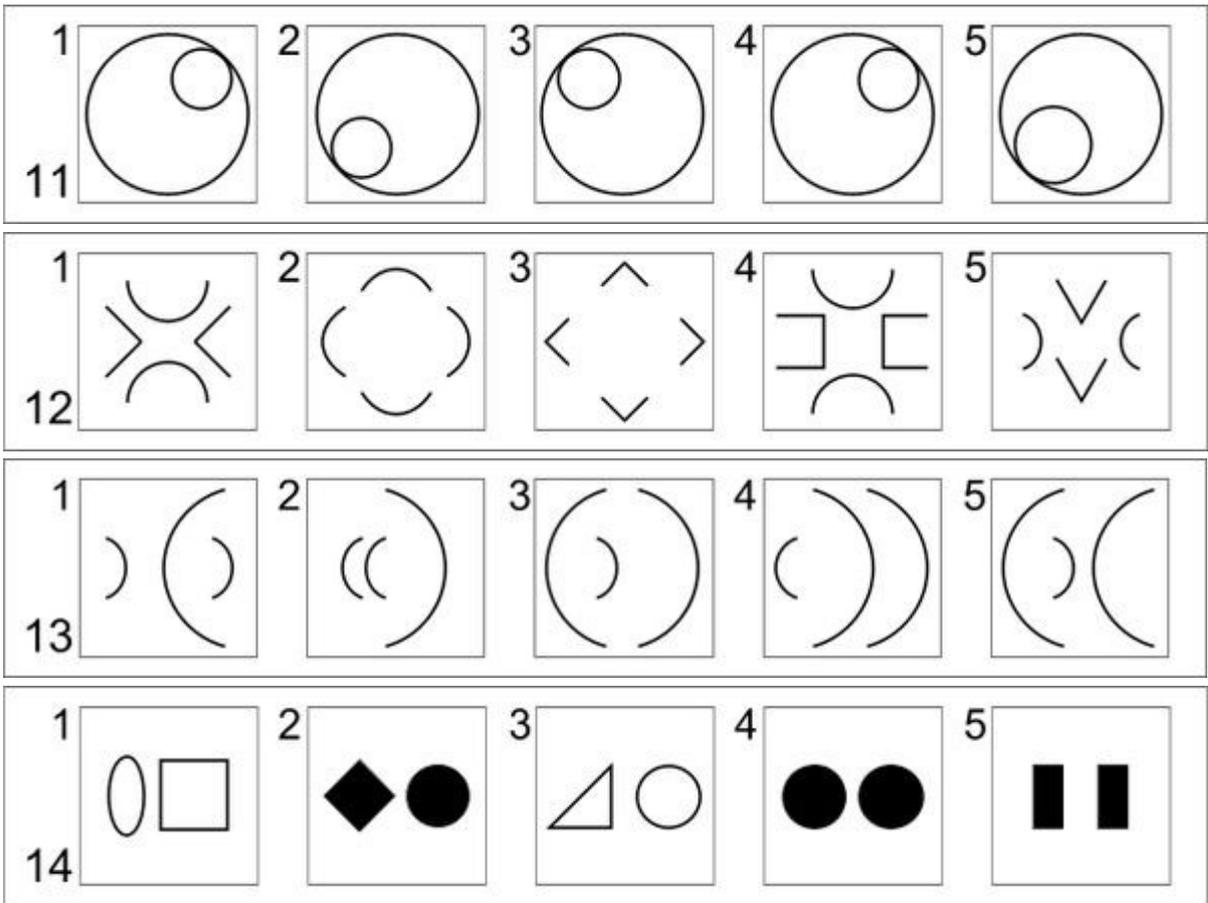


В этот раз вам предстоит решить таким же образом 14 заданий. Помните, что и на этот раз задания расположены на двух страницах. Закончив одну, сразу же переходите к следующей.

Задания





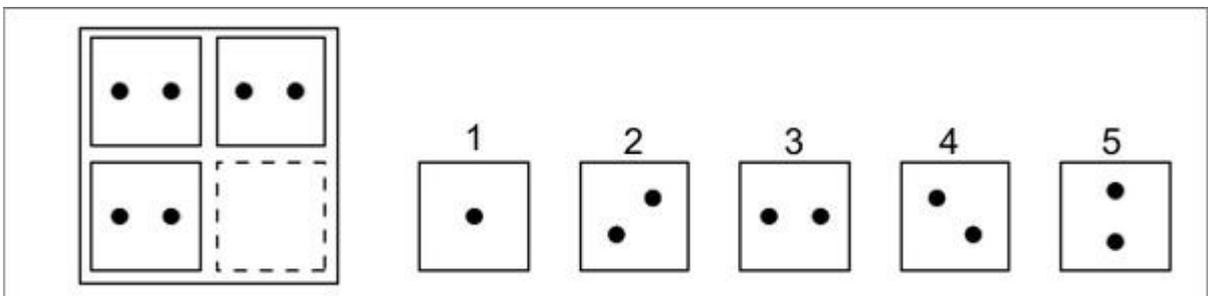


Субтест 3

В каждом задании выберите, пожалуйста, справа тот квадратик с рисунком, который больше подходит на место пустого квадратика слева, чтобы дополнить общий рисунок.

Вы должны вычеркнуть цифру, соответствующую этой фигуре, на вашем бланке ответов.

Пример 1.



В первом примере правильное решение — 3. Оно уже вычеркнуто на бланке ответов в тесте 3.

На этот раз вам предстоит решить 12 заданий, которые расположены на двух следующих страницах.

Задания

1

2

3

4

5

6

1 2 3 4 5

7

1 2 3 4 5

8

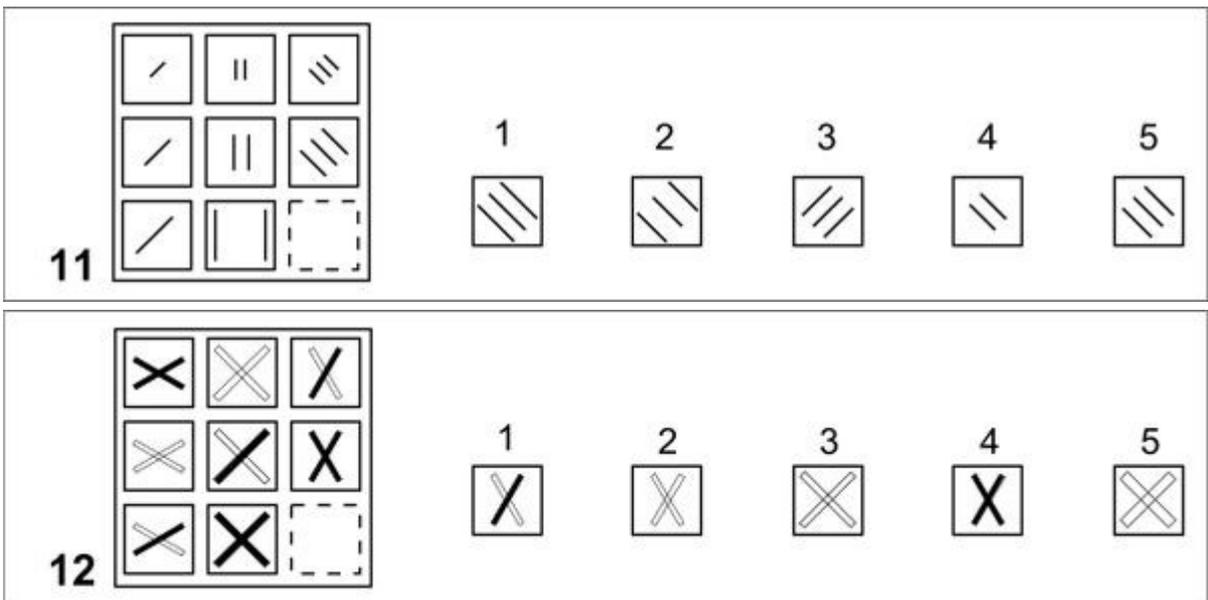
1 2 3 4 5

9

1 2 3 4 5

10

1 2 3 4 5

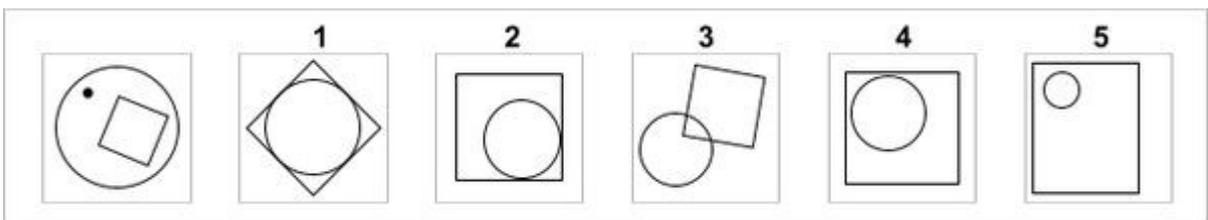


Субтест 4

В каждом задании вам необходимо точно разглядеть, где находится точка, и затем выбрать из пяти фигур справа ту, в которой можно расположить точку точно таким же образом. Цифру, соответствующую правильному ответу, необходимо отметить на вашем бланке ответов.

В этот раз вам предстоит решить 8 заданий. Помните о том, что ничего нельзя писать на самом тексте, поэтому не заносите, пожалуйста, точку на рисунок с заданием.

Пример 1.



В первом примере 3 — правильное решение, потому что только здесь можно поместить точку в круг таким образом, чтобы она оказалась вне прямоугольника. Потому на вашем бланке ответов в четвертом тесте уже вычеркнута цифра 3.

В следующих примерах и заданиях вы не должны вписывать точку в соответствующее место, надо лишь вычеркивать соответствующую цифру в вашем бланке ответов.

Задания

1		1		2		3		4		5	
2		1		2		3		4		5	
3		1		2		3		4		5	
4		1		2		3		4		5	
5		1		2		3		4		5	
6		1		2		3		4		5	
7		1		2		3		4		5	
8		1		2		3		4		5	

Часть II

Вторая часть теста состоит, как и первая, из четырех различных групп заданий (отдельных тестов). Они расположены точно так же, как и четыре группы заданий в первой части теста.

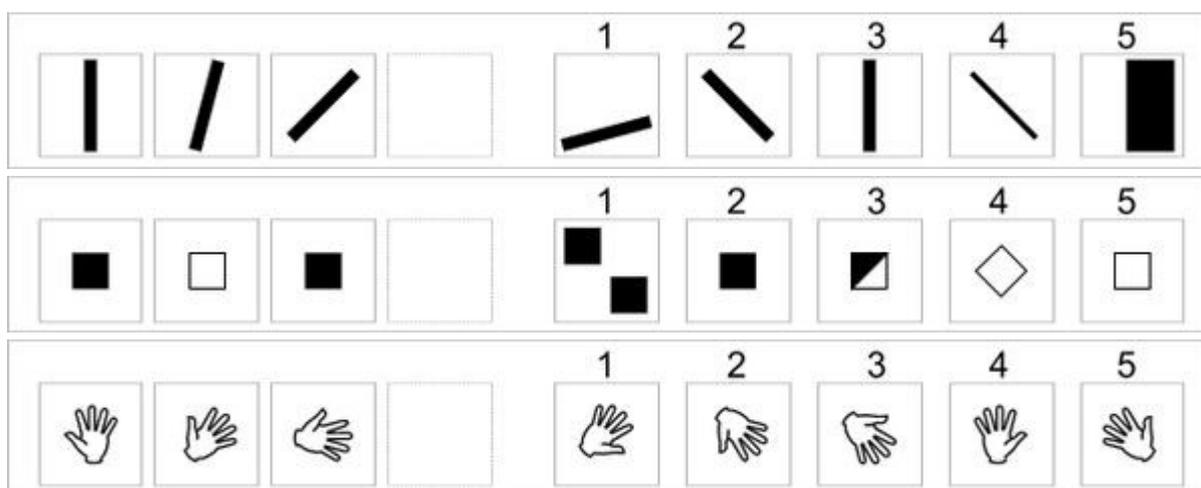
И здесь каждое задание имеет только одно правильное решение. Ваши ответы отмечайте пожалуйста, на обратной стороне бланка ответов. Нельзя ничего писать на самом тесте!

Субтест 1

В каждом ряду Вам необходимо выбрать из пяти фигур справа ту, которая наиболее подходит к трем фигурам слева.

Вычеркните цифру, соответствующую этой фигуре, на Вашем бланке ответов.

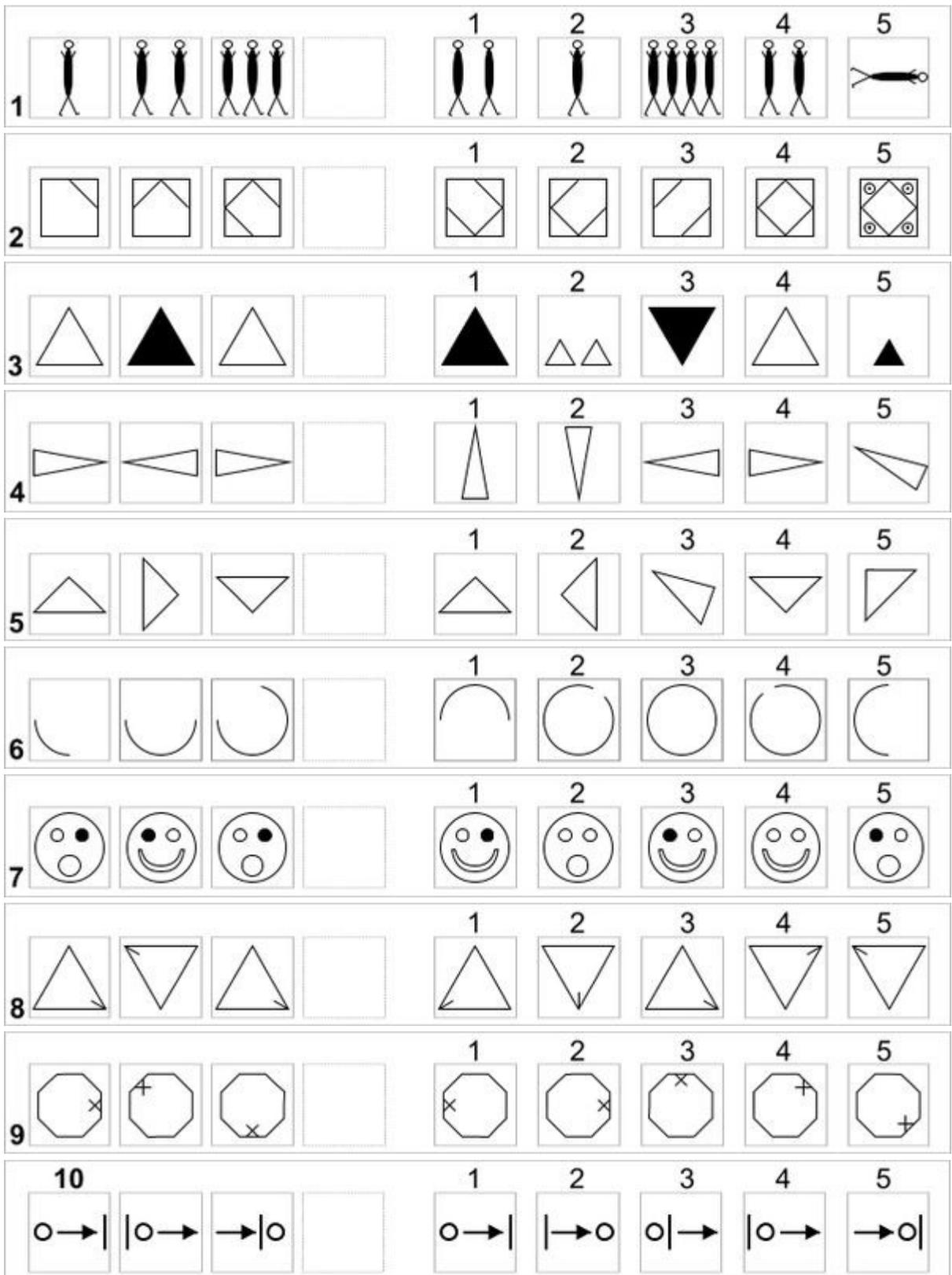
Примеры 1, 2, 3.

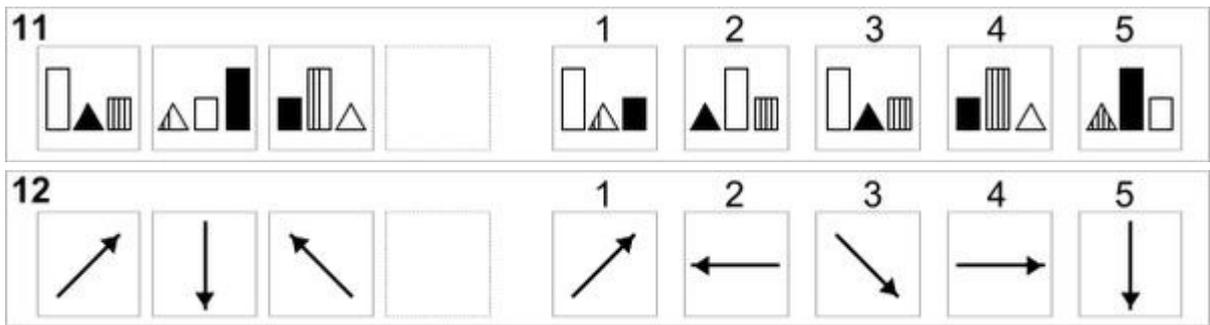


В первом примере 1 – правильное решение. Оно уже вычеркнуто на бланке ответов.

На двух последующих страницах Вы увидите 12 заданий, которые Вам необходимо решить в соответствии с нашим примером.

Задания

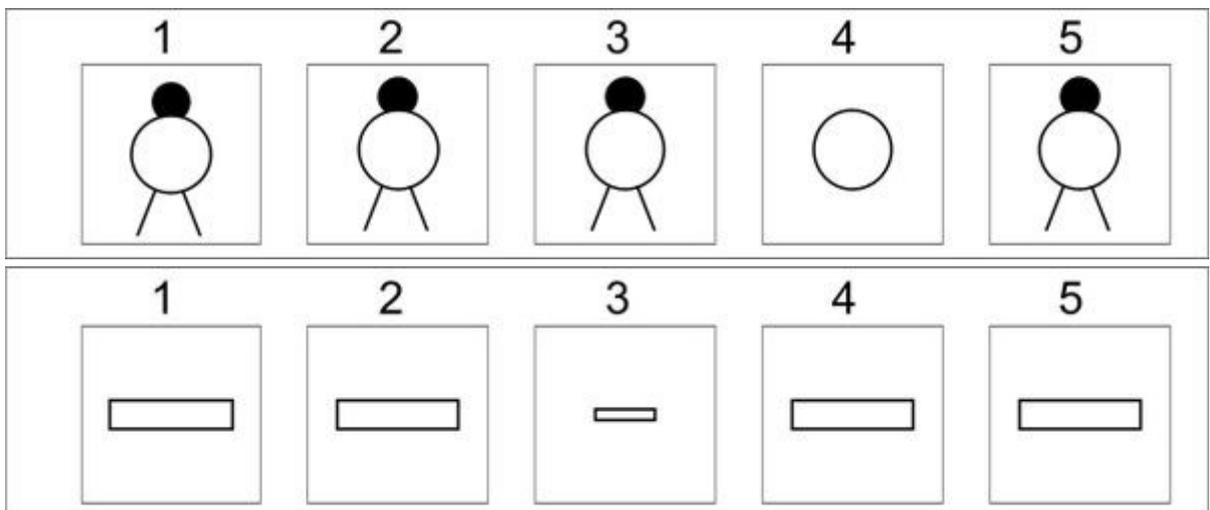




Субтест 2

В каждом ряду Вам необходимо выяснить какая из фигур в пяти квадратиках отличается от четырех остальных, то есть не подходит к ним.

Примеры 1, 2.

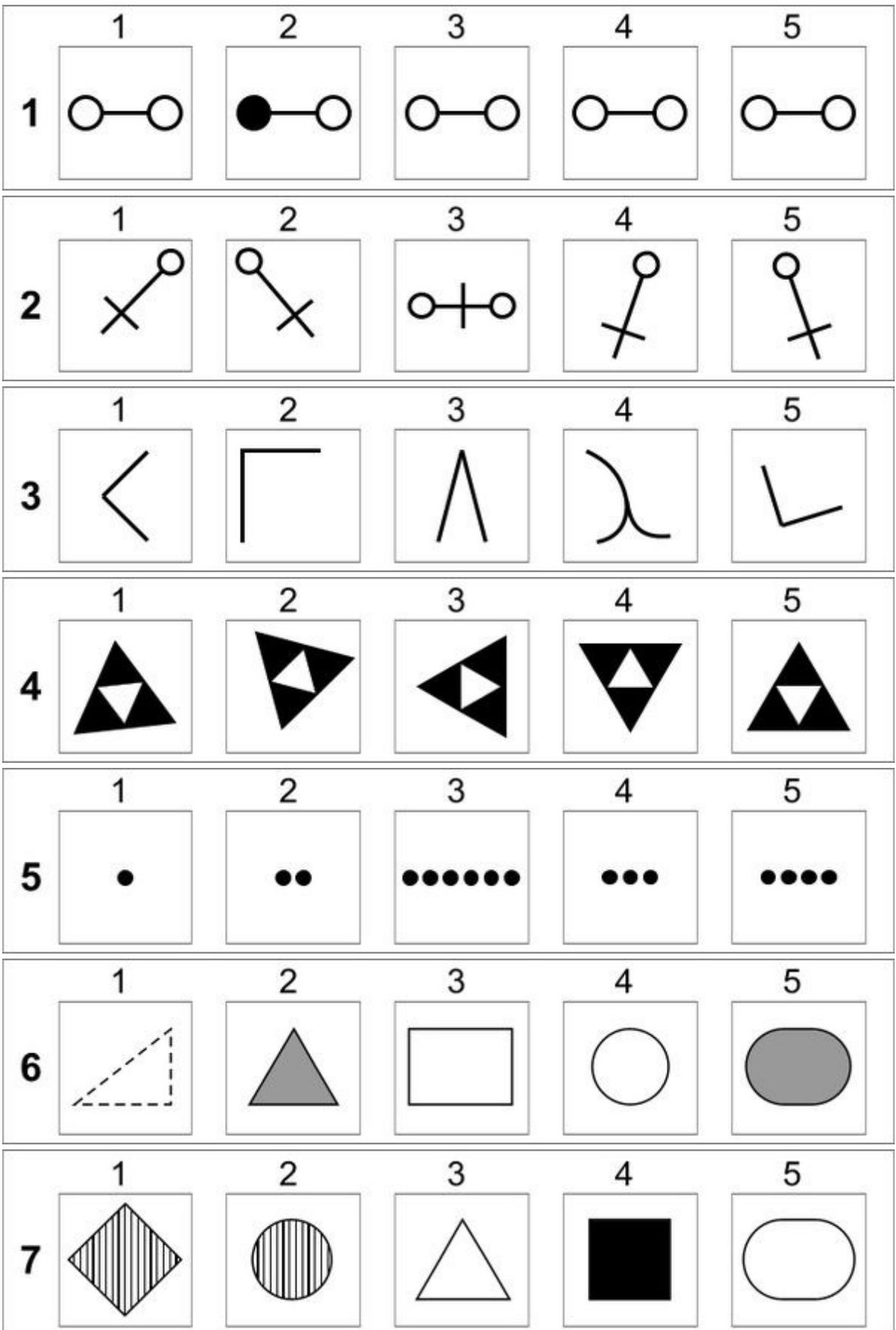


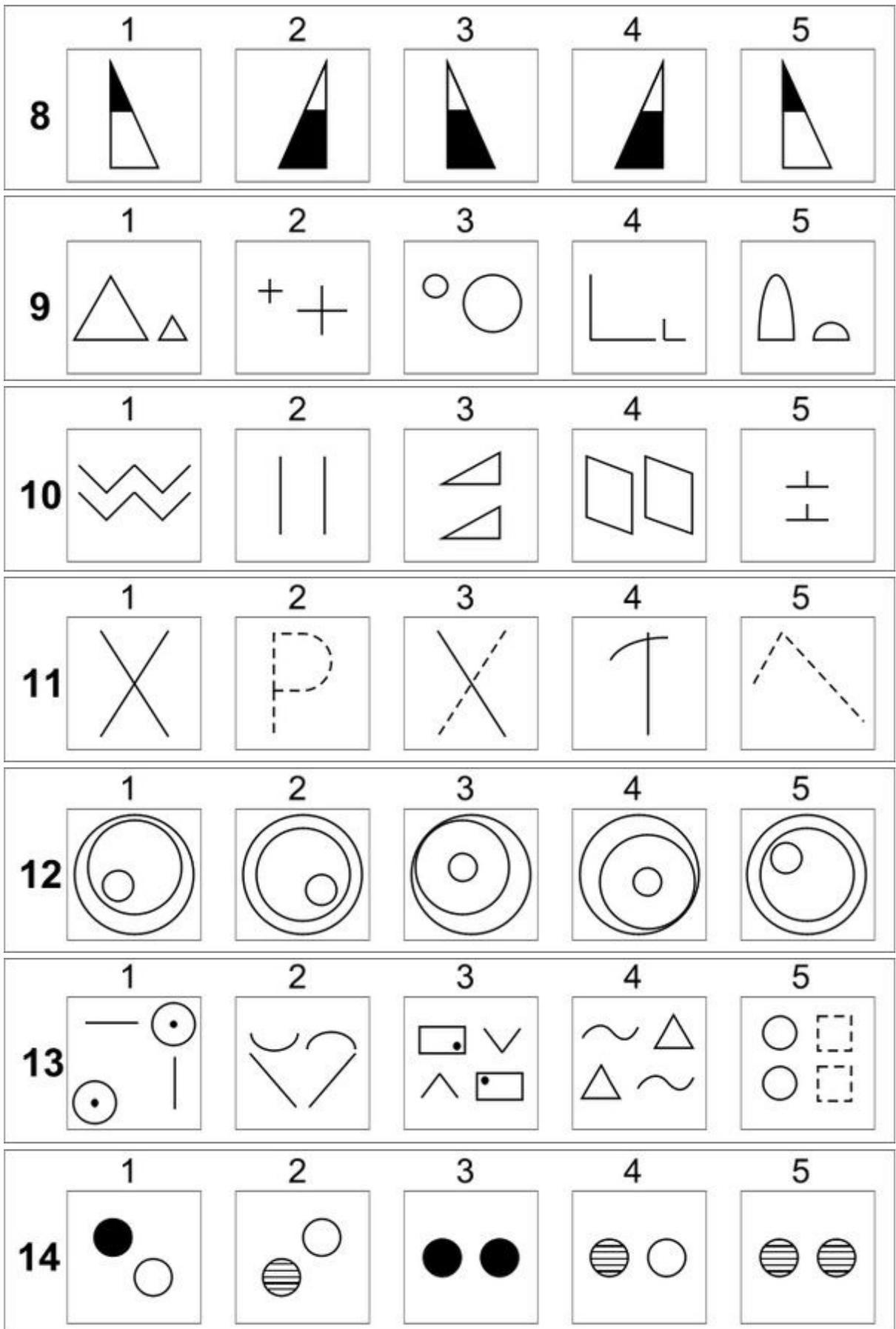
В первом примере правильное решение – 4. Оно уже вычеркнуто на Вашем бланке ответов в тесте 2.

В этот раз Вам предстоит решить таким же образом 14 заданий. Помните, что и на этот раз задания расположены на двух страницах.

Закончив одну, сразу же переходите к следующей.

Задания

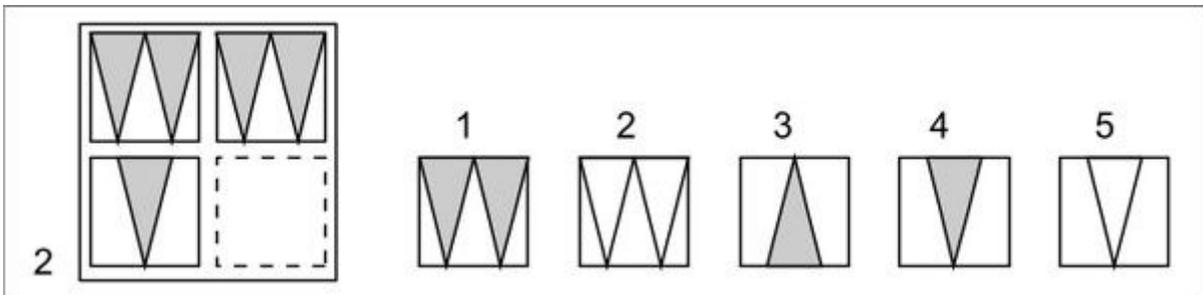
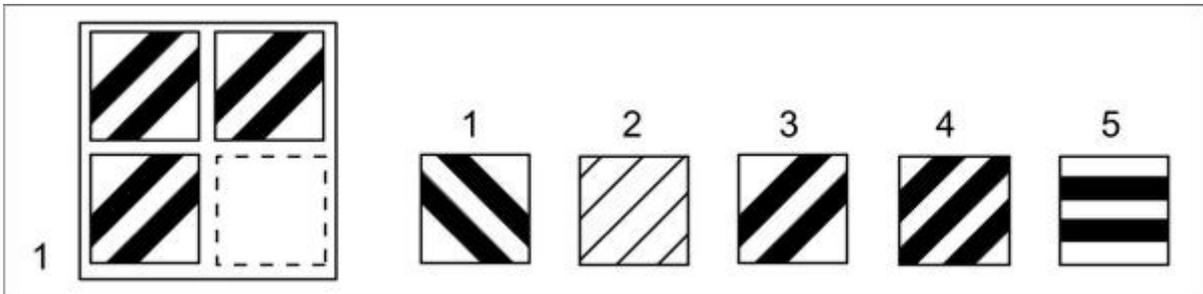




Субтест 3

В каждом задании выберите, пожалуйста, справа тот. квадратик с рисунком, который больше подходит на место пустого квадратика слева, чтобы дополнить общий рисунок.

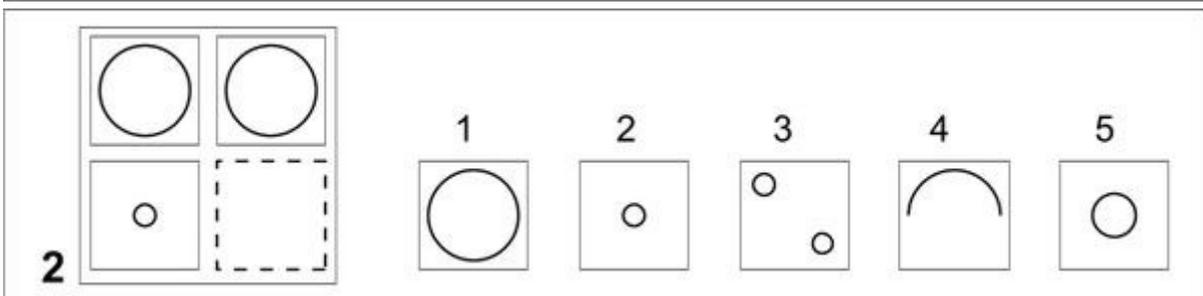
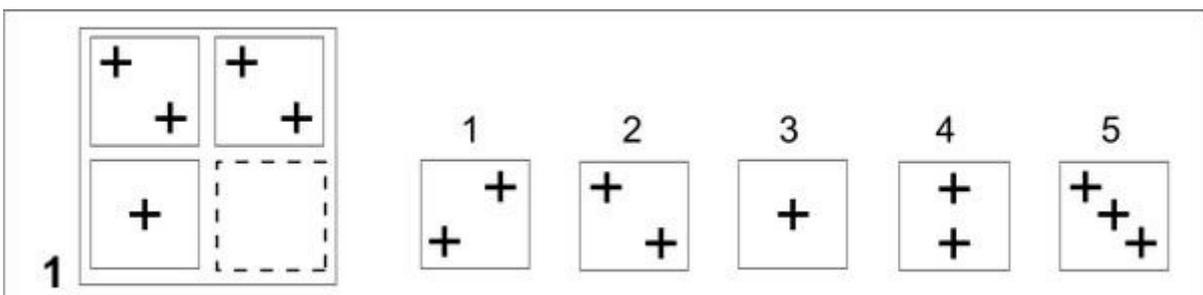
Примеры 1, 2,



В первом примере правильное решение – 3. Оно уже вычеркнуто на бланке ответов в тесте 3.

На этот раз Вам предстоит решить 12 заданий, которые расположены на двух следующих страницах.

Задания



3

1

2

3

4

5

4

1

2

3

4

5

5

1

2

3

4

5

6

1

2

3

4

5

7

1

2

3

4

5

8

1

2

3

4

5

9

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

10

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

11

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

12

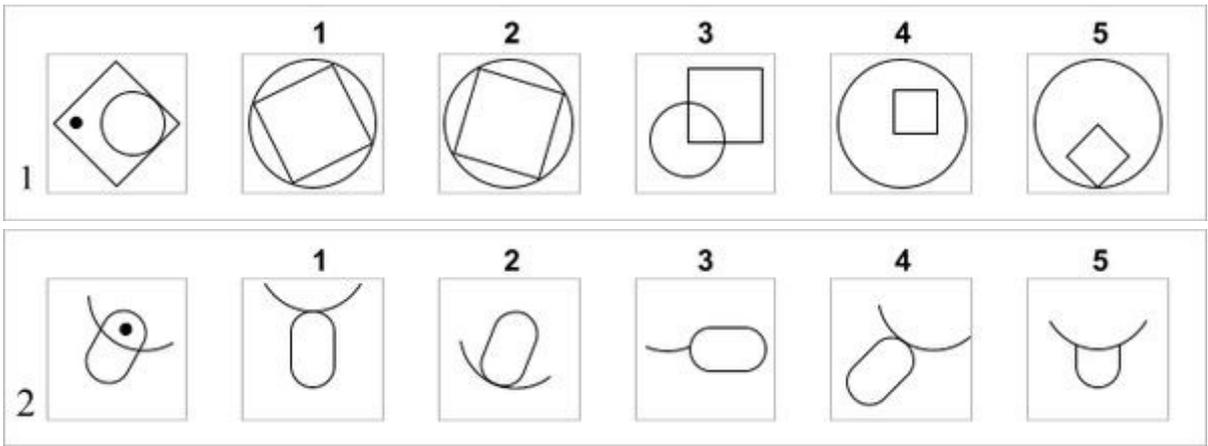
1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

Субтест 4

В каждом задании Вам необходимо точно разглядеть, где находится точка и затем выбрать из пяти фигур справа ту, в которой можно расположить точку точно таким же образом. Цифру, соответствующую правильному ответу, необходимо отметить на вашем бланке ответов. В этот раз Вам предстоит решить 8 заданий, расположенных на двух последующих страницах.

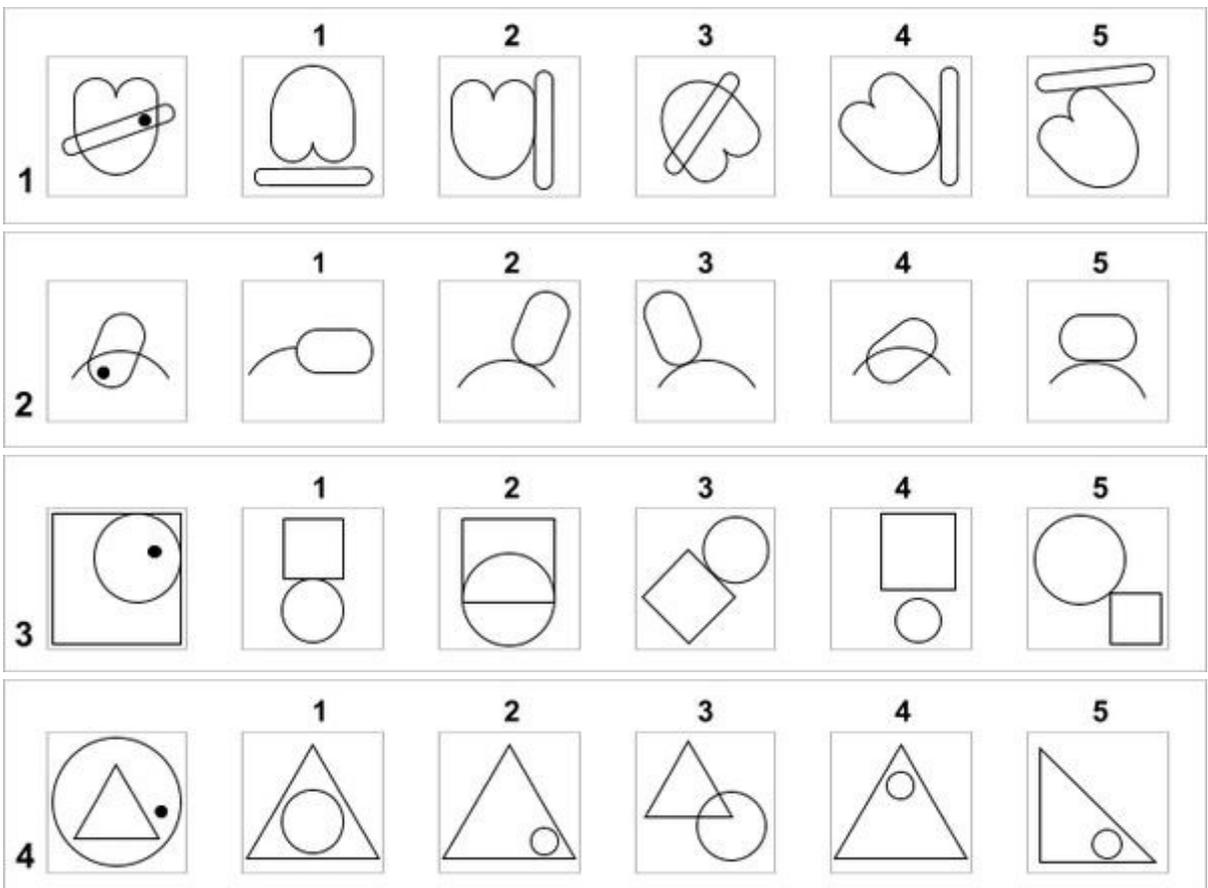
Примеры 1, 2.

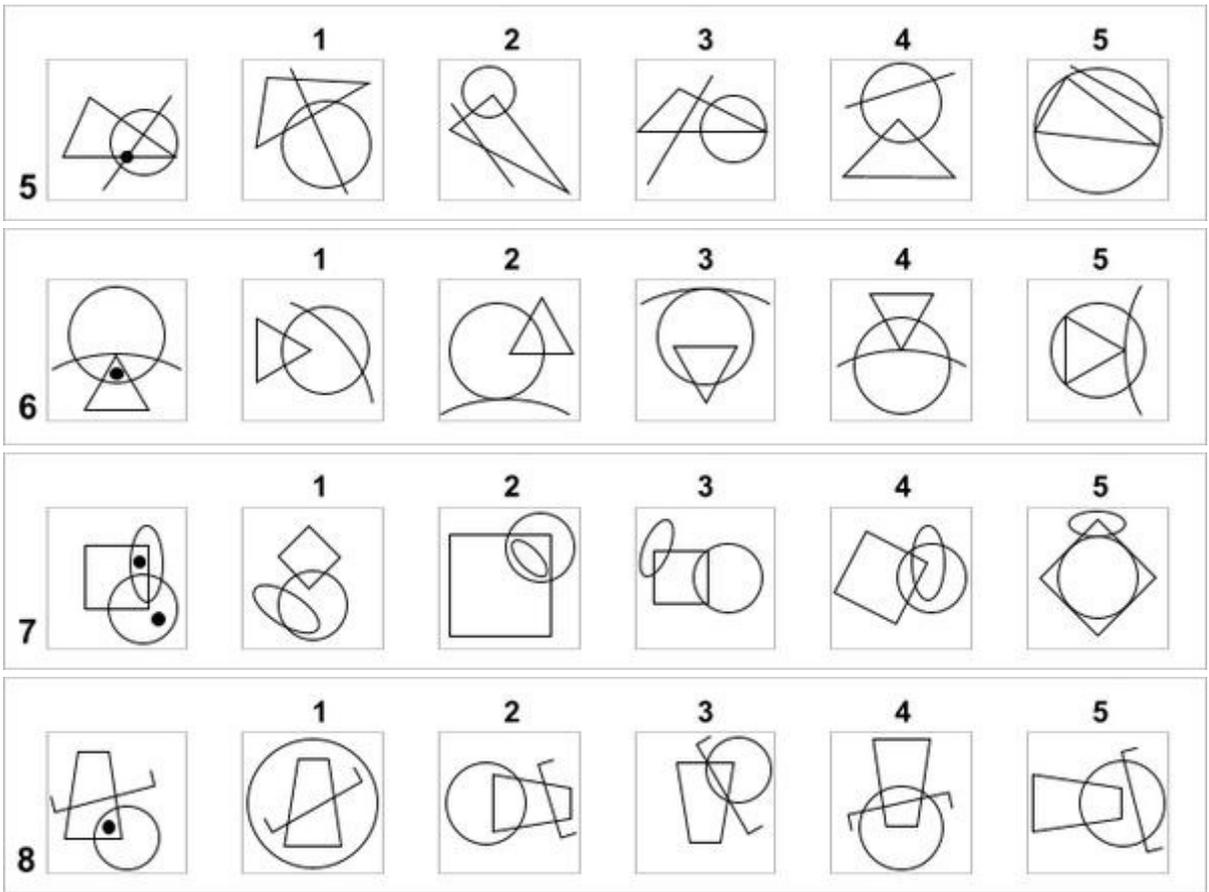


В первом примере 3 – правильное решение, потому что только здесь можно поместить точку в квадрат таким образом, чтобы она оказалась вне круга. Потому на Вашем бланке ответов в четвертом тесте уже вычеркнута цифра 3.

В следующих примерах и заданиях Вы не должны вписывать точку в соответствующее место, надо лишь вычеркивать соответствующую цифру в Вашем бланке ответов.

Задания





Шкала рейтинга поведенческих характеристик (Дж. Рензулли)

Шкала I. Познавательные характеристики

1. Обладает необычно большим для этого возраста или класса запасом слов, использует термины с пониманием, речь отличается богатством выражений, беглостью и сложностью.			
2. Обладает обширным запасом информации по разнообразным темам (выходящих за пределы обычных интересов детей этого возраста).			
3. Быстро запоминает и воспроизводит фактическую информацию.			
4. Легко схватывает причинно-следственные связи; пытается понять «как» и «почему»; задает много стимулирующих мысль вопросов (в отличии от вопросов, направленных на получение фактов); хочет знать, что лежит в основе явлений и действий людей.			
5. Чуткий и сметливый наблюдатель; обычно «видит больше» или «извлекает больше» из рассказа, фильма, из того, что происходит, чем другие.			

Анкета 1 Определение интенсивности познавательной потребности
(Юркевич В.С.)

1. Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (час-полтора – для младшего школьника; несколько часов подряд, не отрываясь – для подростков и т. д.)?

- а. Часто.
- б. Иногда.
- в. Очень редко.

2. Что предпочитает ребенок, когда задан вопрос «на сообразительность»?

- а. «Помучиться», но самому найти ответ.
- б. Когда как.
- в. Получить готовый ответ от других.

3. Много ли читает дополнительной литературы?

- а. Постоянно много.
- б. Неровно. Иногда много, иногда ничего не читает.
- в. Мало или совсем ничего не читает.

4. Насколько эмоционально относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?

- а. Очень эмоционально.
- б. Когда как.

в. Эмоции ярко не выражены (здесь надо учитывать общую эмоциональность ребенка).

5. Часто ли задает вопросы?

- а. Часто.
- б. Иногда.
- в. Очень редко.

Анкета 2 Определение уровня познавательной потребности (Юркевич В.С.)

1. Связаны ли интересы ученика с выбором будущей профессии?
 - а. Связаны очень тесно.
 - б. Связаны, но мало сопровождаются соответствующей организацией деятельности.
 - в. Никак не связаны.
2. Обращается ли ученик к серьёзным источникам: пользуется научной (а не только научно-популярной) литературой, работает со словарями и т. д. ?
 - а. Постоянно.
 - б. Иногда.
 - в. Очень редко.
3. Ставит ли в своей работе задачи, выполнение которых невозможно в один присест, требует кропотливой работы в течение многих дней и даже месяцев?
 - а. Большинство занятий подчинено этому принципу.
 - б. Ставит такие задачи, но редко выполняет.
 - в. Не ставит долговременных задач.
4. В какой мере, занимаясь любимым делом, может делать «черную», неинтересную для него интеллектуальную работу(например, выполнять длительные вычисления при решении интересной задачи)?
 - а. Делает всегда столько, сколько нужно.
 - б. Делает периодически.
 - в. Не любит выполнять неинтересную для него работу.
5. Способен ли при необходимости заниматься продолжительное время интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом.
 - а. Всегда, когда это нужно.
 - б. Только изредка.
 - в. Не способен.

Тест оценки критического мышления подростков Ю.Ф. Гущина,

Н.В. Смирнова.

Инструкция: Найди правильный ответ на поставленный в задаче вопрос и обоснуй свой ответ, то есть кратко поясни, почему свой ответ ты считаешь правильным. Обоснование ответа является обязательным.

Выполняя задание, сначала внимательно прочти задачу. Подумай, понятна ли она тебе и все ли в ней есть для решения. Ответ обведи кружочком (там, где есть варианты ответов) или впиши в строку рядом с вопросом. Ниже кратко поясни, почему ты считаешь свой ответ правильным. Если ты затрудняешься с ответом в какой-то из задач, то долго не задерживайся на ней, переходи к другой.

Задание 1. Денис купил три коробки карандашей. Что еще нужно знать, чтобы определить, сколько он купил карандашей?

Ответ _____

Задание 2. Даны два утверждения: 1. Все переводчики отлично владеют иностранным языком. 2. Некоторые писатели - переводчики.

Какой вывод правильный?

а) Некоторые писатели отлично владеют иностранным языком.

б) Все писатели отлично владеют иностранным языком.

Обоснуй ответ _____

Задание 3. Даны два утверждения и вывод. 1. Некоторые садовые растения имеют красивые цветы. 2. Некоторые деревья - садовые растения.

Значит (вывод): некоторые деревья имеют красивые цветы.

Правильно ли сделан этот вывод?

Обоснуй ответ _____

Задание 4. Рассмотрим два утверждения и вывод:

«Некоторые звери – зайцы. Некоторые обитатели леса – звери».

Вывод: Некоторые обитатели леса - зайцы.

Скажи, это единственно возможный вывод?

Обоснуй ответ _____

Задание 5. Даны два суждения и вывод.

1. Грязную воду нельзя пить. 2. Эту жидкость нельзя пить.

Значит (Вывод): Эта жидкость - грязная вода.

Является ли этот вывод единственно возможным?

Обоснуй ответ _____

Задание 6. Ответьте на вопрос в задаче.

«Поезд состоял из цистерн, вагонов и платформ. Цистерн на 4 меньше, чем платформ, и на 8 меньше, чем вагонов».

Что еще нужно знать, для того, чтобы определить, сколько в поезде цистерн, вагонов и платформ? _____

Задание 7. Реши задачу. «Три девочки Аня, Катя, Света нарисовали два дома и один цветок».

Что нарисовала каждая девочка, если Катя и Света, Аня и Катя нарисовали разные объекты?

Обоснуй ответ _____

Задание 8. Задача «Гнездышко»

«Дедушка и внук шли по лесу. Дул тихий ветерок. Вдруг из куста вспорхнула птичка и закружилась над их головами. Они осторожно раздвинули ветки и траву.

В гнездышке лежали четыре яйца».

Найди предложение, которое не относится к основной теме этого текста.

Обоснуй свой ответ _____

Задание 9. Задача «Белый медведь»

Прочти текст и определи, есть ли в нем предложение, не связанное с основной темой, не относящееся к ней. Обоснуйте свой ответ.

«Воет вьюга. Холодно. Лед. Во льду промоина. В промоине рыба ходит. Забрался мишка в промоину, шумит, лапищами воду толчет. Это он

так рыбу ловит. Оглушит медведь рыбину, зацепит ее когтями и отправит в рот. Вкусно».

Обоснуй свой ответ _____

Задание 10. Задача «Пеликан»

«Пеликана узнаешь сразу по большому мешку под клювом. Во время ловли рыбы птица набивает ею мешок до отказа, а потом на берегу спокойно съедает добычу. Чайки тоже съедают рыбу на берегу. Пеликаны не могут нырять. Рыбу они ловят только на мелких местах».

Прочти текст и найди предложение не соответствующее его основной теме.

Обоснуй ответ _____

Задание 11. Задача «Дятел»

Дятел уселся на дерево. Он деловито передвигается вверх по стволу. Вот он откидывает назад голову и быстро начинает ударять клювом по дереву. А кругом стоит тишина.

Подумай, нет ли в этом тексте предложения, противоположного по значению другим предложениям и, если есть, то каким?

Обоснуй свой ответ _____

Задание 12. Задача о водителе автобуса и пассажирах.

Предположим, ты являешься водителем автобуса. На первой остановке к вам в автобус вошли 6 мужчин и 2 женщины. На второй остановке 2 мужчин вышли из автобуса и 1 женщина вошла. На третьей остановке вышел 1 мужчина, а вошли 2 женщины. На четвертой — вошли 3 мужчин, а 3 женщины вышли из автобуса. На пятой остановке 2 мужчин вышли, 3 мужчин вошли, 1 женщина вышла и 2 женщины вошли.

Как зовут водителя автобуса? _____

Обоснуй свой автобус _____