



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**  
**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ**

**Методы и приемы развития критического мышления на уроках ИЯ**

**Выпускная квалификационная работа**

**по направлению\_44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата**

**«Иностранный (английский) язык. Иностранный (французский) язык»**

Проверка на объем заимствований

\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите

рекомендована/не

рекомендована

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

зав. кафедрой английского языка  
и МОАЯ

Кунина Наталья Ефимовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/091-5-2

Исаева Вероника Викторовна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

Болина Марина Владимировна

**Челябинск**

**2017 год**

## Содержание

Введение.....	1
Глава 1. Теоретические основы развития критического мышления .....	7
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития критического мышления.....	7
1.2. Особенности развития критического мышления у учащихся 12-13 лет..	12
1.3. Анализ ФГОС второго поколения .....	19
1.4. Анализ технологии «Развития критического мышления».....	20
Выводы по первой главе.....	24
Глава 2 Экспериментальная работа по проблеме развития критического мышления на уроках английского языка.....	25
2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по проблеме развития критического мышления на уроках английского языка.....	25
2.2. Формирующий этап эксперимента по развитию критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет .....	30
2.3. Контрольный этап исследования по проблеме развития критического мышления на уроках английского языка.....	38
Выводы по второй главе.....	42
Заключение .....	45
Список литературы .....	47
Приложение .....	53

## **Введение**

Мышление развивается в проблемной ситуации,  
Когда ребёнок сам «собирает» понятия о предмете.

(Л. Выготский )

Внедрением новых стандартов повышается значимость инновационной активности человека во всех сферах деятельности. В этих условиях необходимо создание инновационной системы образования, важнейшим условием которой является ориентация на новые образовательные стандарты. Одной из технологий способной решить задачи, поставленные в новых стандартах, является технология развития критического мышления. Мыслительные навыки необходимы не только в учебе, но и в дальнейшей жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений).

В связи с этим, в образовании остро встает задача, которая предполагает развитие личности, способной быть успешной в современном обществе. Перед педагогом поставлена задача, прежде всего, научить правильно работать с информацией и различными информационными источниками, правильно оценивать полученную информацию и находить наиболее эффективные способы её использования.

ФГОС второго поколения акцентирует внимание на обеспечении условий для развития личности обучаемых, стимулируя тем самым инновационные аспекты деятельности учителей.

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

Таким образом, теоретический анализ научной литературы и практическая работа в школе свидетельствуют о наличии *ряда противоречий* между:

- потребностью общества – в личности способной критически мыслить и недостаточным вниманием в школьном образовании к процессам, которые позволяют эту позицию формировать;

- возрастающими требованиями общества к уровню подготовки учащихся и реальными учебными возможностями школьников.

Данные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в поиске методического обеспечения развития критического мышления на уроках английского языка.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: *Методы и приемы развития критического мышления на уроках ИЯ (на примере английского языка)*

**Цель исследования:** разработать комплекс заданий с использованием технологии развития критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет.

**Объект исследования:** процесс обучения английскому языку в средней школе.

**Предмет исследования:** развитие критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет.

В основу исследования положена *гипотеза* о том, что развитие критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет будет успешным, если использовать конструктор урока с специальными заданиями и ТРКМ (технология развития критического мышления).

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1) Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития критического мышления на уроках английского языка;

2) Рассмотреть особенности развития критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет;

3) Создать конструктор урока английского языка с заданиями для развития критического мышления школьников.

4) Определить и экспериментально проверить использование комплекса заданий для развития критического мышления на уроках английского языка.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс методов, адекватных объекту и предмету исследования: общетеоретический (анализ психолого-педагогической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы и нормативных документов по проблеме исследования); эмпирический (изучение, анализ, обобщение опыта, наблюдение, анкетирование).

Названные методы позволили выявить современное состояние проблемы исследования, сделать выводы об эффективности методов развития критического мышления на уроках английского языка, а также обосновать и в ходе экспериментальной работы проверить развитие критического мышления на уроках английского языка.

**База исследования:** опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОУ Гимназия №1 г.Челябинска

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап – изучение, обобщение и систематизация педагогической литературы по проблеме исследования, разработка исходных позиций исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, методика опытно-экспериментальной работы.

Второй этап – проведение опытно-экспериментальной работы, разработка и апробация методики работы. Уточнение гипотезы, обработка полученных данных.

Третий этап – систематизация и обобщение результата, формулировались выводы и рекомендации, оформлялись результаты исследования.

***Структура и объем работы:*** квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

## **Глава 1. Теоретические основы развития критического мышления**

### **1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития критического мышления**

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты проблемы развития критического мышления. В современных условиях реформирования системы образования проблема развития критического мышления выходит на уровень актуальной социально-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми знаний; успешность ребенка в обучении, развитие интеллектуальных качеств учащихся.

Целесообразно начать анализ психолого-педагогической литературы с рассмотрения сущности понятия «мышление». Стоит отметить, что понятие «мышление» представляет интерес для целого ряда наук: логики, философии, педагогики, психологии. В связи с этим стоит подчеркнуть, что существует достаточное множество дефиниций данного понятия.

С точки зрения философии понятие «мышление» используется в более широком значении и характеризуется как синоним познания в целом, иногда как синоним понятия «сознание» [7, с. 11]. Так, по мнению С.С. Аверенцева, А.Г. Спиркина, И.Т. Фролова, мышление необходимо характеризовать как высшую познавательную способность, как активный процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения в сознании человека объективной реальности в понятиях, утверждениях, суждениях, путем творческого создания новых идей и прогнозирования событий, составляющая высшую ступень познания [19, с. 310].

В философском словаре под редакцией С. И. Ожегова, И. Т. Фролова мышление связывается с решением тех или иных задач. Итак, стоит отметить, что философское понимание мышления основывается на диалектическом характере познания как активного процесса отражения внешнего мира в

сознании, при активной роли субъекта как социального существа в этом процессе.

В психологии сложность процесса мышления, его многообразие и многоаспектность подчеркивается в разнообразных определениях, которые открывают его различные аспекты и тем самым дополняют друг друга. Большая часть отечественных психологов таких, как В.В. Богословский, В.П. Зинченко, А.А. Крылов, Б.Г. Мещеряков, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский под мышлением понимают психический процесс, осуществляемый в результате мыслительной деятельности человека.

В то же время Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук видят мышление как «высшую форму психического отражения». В свою очередь, Г.Г. Гранатов характеризует мышление как «форму внутренней деятельности». В.В. Селиванов отмечает, что процесс мышления – «сложный системный процесс. А.А. Крылов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский подчеркивает роль мышления как социально обусловленного, неразрывно связанного с речью процесса, направленного на установление связей и отношений между познаваемыми предметами и явлениями, на поиск открытия нового знания, что и представляет опосредствованное и обобщенное отражение действительности [10, с. 30].

Рассматривая сущность понятия «мышление» с точки зрения педагогики стоит отметить такой психологический аспект как познавательная сторона мышления, заключающаяся в активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем, открытия нового знания [12, с. 81]. В этом аспекте, мышление рассматривается как система взаимосвязанных друг с другом действий (операций), которые выполняются человеком в процессе его мыслительной деятельности. Поэтому одним из педагогических аспектов развития мышления является формирование умений работы с информацией, её осмысление, преобразования, тем самым формирование общеучебных умений, способов деятельности.



В целом, в отечественной и зарубежной психологии с позиции деятельностного подхода мышление рассматривается как «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным, опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных связях и отношениях», в основе которого находится комплекс когнитивных, мета-когнитивных умений навыков и установок (А.Л. Радугина, А.А.Крылов, З.И. Калмыкова, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная, Д. Джонсон, Д. Халперн, Р. Пол, Д. Клустер и др.) [1, с. 16].

В связи с темой нашего исследования целесообразно рассмотреть сущность понятия «критическое мышление» в психолого-педагогической литературе. Исследования психологов и педагогов А.В. Брушлинского, Е.Д. Божовича, Л.В. Занкова, М.И. Станкина также свидетельствует о том, что переход на новую учебную ступень связан с усложнением форм учебной деятельности и возможным интенсивным формированием элементов творческого и критического мышления, возникновением новых познавательных интересов. Педагогическая практика в свою очередь подтверждает, что формирование критического мышления к себе и окружающим является одной из главных задач педагогической науки.

В педагогике и психологии существуют различные подходы определения критического мышления: «Критическое есть аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, способное интерпретировать и оценивать скрытое в послании, а также принять позицию по отношению к нему» [15, с. 152].

Е.О. Божович определяет критическое мышление как способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложное, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения [12, с. 17].

Д. Халперн определяет критическое мышление как направленное мышление, отличающееся взвешенностью, логичностью и

целенаправленностью, использованием таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата [21, с. 45].

Дэвид Клустер выделил несколько признаков критического мышления:

1) критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, то:

– каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных.

– мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер.

– критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные.

2) информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. В своей познавательной деятельности ученики и учителя, писатели и ученые подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

3) критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами.

4) критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Поэтому учителя, работающие в русле критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения.

Все признаки критического мышления могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, но наилучшим из них является, по мнению педагогов, письменная работа, – как для учителей, так и для учащихся. На письме процесс мышления становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний.

Немаловажным представляется рассмотрение понятия «развитие» в психолого-педагогической литературе. В психологическом словаре В.В. Давыдова понятие «развитие» трактуется как закономерное и необратимое изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

В словаре Ю.Л. Неймера «развитие» характеризуется как последовательные (прогрессирующие или регрессирующие), в целом необратимые количественные и качественные изменения психики; при этом старые структуры входят в новые, претерпевая изменения и реорганизацию [9, с. 386]. По мнению Л.И. Анцыферовой, «развитие» – это возникновение качественно новых образований, переход психологической системы на новый уровень функционирования [4]. С точки зрения Л.И. Божович развитие представляет собой возникновение системных психологических новообразований. В свою очередь, Б.Г. Ананьев считает, что «развитие» является последовательной сменой моментов становления, эволюцией и инволюцией; каждое из этих изменений имеет количественную характеристику продолжительности (метрологическую), качественную (однонаправленность, одномерность), типологическую [3].

В философских словарях «развитие» характеризуется как качественные, в основном, необратимые, направленные изменения системы. Направленность изменений может иметь следующие векторы: прогрессивный, регрессивный и горизонтальный. Развитие в философии понимается также как закономерное

качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное.

Итак, подводя итог вышесказанного, стоит отметить, что развитие – это процесс качественных изменений, характеризующихся необратимостью, многомерностью, направленностью и возникновением качественно новых образований.

Таким образом, стоит отметить, что понятие «критическое мышление» мы будем характеризовать как способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложное, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения.

## **1.2. Особенности развития критического мышления у учащихся 12-13 лет**

Рассмотрев сущность понятия «мышление» и «критическое мышление», в данном параграфе стоит уделить внимание рассмотрению особенностей развития детей 12-13 лет, в частности развития мышления. В самосознании детей происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости, ощущение себя взрослым человеком; оно становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста. Возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. Кроме стремления к эмансипации подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Возникают и яркие, но обычно сменяющие друг друга увлечения.

По выражению Л. С. Выготского, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного». Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки стремятся во всем походить на сверстников и пытаются выделиться в группе,

хотят заслужить уважение и бравируют недостатками, требуют верности и меняют друзей. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу, впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую можно считать новообразованием всего периода [15, с. 90].

Развитие личностной рефлексии, новый уровень мышления и становление типов характера обуславливают новый этап в развитии мотивации. Выделившиеся ранее линии онтогенеза жизненного мира оформляются в основных своих чертах как сложившиеся, развитые типы.

Л.С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления - овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. По словам Л.С. Выготского, функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя - вот что приносит с собой мышление в понятия», писал он.

В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становления формально-логическими операциями. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т. е. рассуждает гипотетико-дедуктивно [1].

Подросток умеет оперировать гипотезами, решая интеллектуальные задачи. Кроме того, он способен системный поиск решений. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные возможные подходы к ее

решению, проверяя логическую эффективность каждого из них. Им находят способы применения абстрактных правил для решения целого класса задач.

Развиваются такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и другие. Устойчиво проявляется рефлексивный характер мышления: дети анализируют операции, которые они производят, способы решения задач.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяет подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Без высокого уровня развития интеллекта был бы не возможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным, философским, религиозным, политическим и прочим проблемам. Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир. С интеллектуальным развитием тесно связано начинающийся в этот период становление основ мировоззрения [23, с. 58].

Подросток приобретает взрослую логику мышления. Происходит дальнейшая интеллектуализация восприятия и памяти. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. Для развития памяти важно то, что усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к окончательному отказу от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного. Активно осваиваются мнемонические приемы; если же они были сформулированы в начальной школе, теперь автоматизируются, во многом определяя стиль учебной деятельности. Развиваются различные формы речи, в том числе письменная.

С общим интеллектуальным развитием тесно связано и развитие воображения. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, серьезно занимаются разными видами конструирования и т.п. Воображение подростка, конечно,

менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка.

Как показывают новые исследования, утверждение, что в мышлении подростка абстрактное отрывается от конкретного, отвлеченное от наглядного, неверно; движение мышления в этот период характеризуется не тем, что интеллект порывает связи с конкретной основой, из которой он вырастает, а тем, что возникает совершенно новая форма отношения между отвлеченными и конкретными моментами в мышлении, новая форма их слияния или синтеза, что в совершенно в новом виде в эту эпоху предстают перед нами такие элементарные, давно сложившиеся функции, как наглядное мышление, восприятие или практический интеллект ребенка [11].

Если мы будем понимать под содержанием мышления не просто внешние данные, составляющие предмет мышления в каждый данный момент, а действительное содержание, мы увидим, как оно в процессе развития ребенка постоянно переходит вовнутрь, становится органической составной частью самой личности и отдельных систем ее поведения. Убеждение, интересы, мирозерцание, этические нормы и правила поведения, склонности, идеалы, известные схемы мышления – все это, первоначально внешнее, становится внутренним именно потому, что с развитием подростка, в связи с его созреванием и изменением его среды перед ним возникает задача овладеть новым содержанием, создаются мощные стимулы, толкающие подростка по пути развития и формальных механизмов его мышления.

Новое содержание, ставя перед мышлением подростком ряд задач, приводит к новым формам деятельности, к новым формам сочетания элементарных функций, к новым способам мышления.

Напротив, подросток, переходя к адекватному освоению такого содержания, и только в понятиях, начинает активно и творчески участвовать в различных сферах культурной жизни, которые раскрываются перед ним. Без мышления в понятиях нет понимания отношений, лежащих за явлениями.

Целый мир глубоких связей, лежащих за внешней видимостью явлений, мир сложных взаимозависимостей и отношений внутри каждой сферы действительности и между ее отдельными сферами раскрывается только перед тем, кто подходит к нему с ключом понятия [38, с. 121].

Это новое содержание не входит механически в мышление подростка, а претерпевает длительный и сложный процесс развития. Благодаря этому расширению и углублению содержания мышления перед подростком раскрывается весь мир в его прошлом и настоящем, природа, история и жизнь человека.

Мы уже указывали, что функции образования понятий в переходном возрасте есть молодое и не стойкое приобретение интеллекта. Поэтому ошибочно было бы представлять себе, что все мышление подростка проникнуто понятиями. Напротив, мы здесь наблюдаем понятия только в процессе их становления, они еще не являются до самого окончания переходного возраста господствующей формой мышления, интеллектуальная деятельность подростка совершается еще в большей части в других формах, генетически более ранних.

Таким образом, и со стороны содержания мышления в начале переходного возраста мы находим то же преобладание конкретного, ту же попытку подойти к абстрактному понятию с точки зрения конкретной ситуации, проявляющей его.

Переход же к более абстрактному мышлению хотя и не является сейчас количественно доминирующей формой, но она специфична для переходного возраста: по мере продвижения подростка вперед она будет развиваться. Конкретному мышлению принадлежит прошлое и большая часть настоящего, абстрактному – меньшая часть настоящего, но зато все будущее [3].

Около 11-12 лет, способ мышления становится у ребенка несколько ближе к мышлению взрослого или, во всяком случае, некультурного взрослого человека. Только к 12 годам начинает возникать логическое мышление, которое



предполагает непременно осознание и овладение операциями мышления как таковыми. Это самый существенный с психологической стороны признак, выделяемый Пиаже в развитии логического мышления.

Исследования Г. Ролоффа показали, что функция определения понятия усиленно растет у ребенка между 10-12 годами, к моменту наступления переходного возраста. Это находится в связи с развитием логического мышления у подростка. Мышление в понятиях и логическое мышление развиваются у ребенка относительно поздно: только к началу переходного возраста это развитие делает свои главные шаги [10, с. 67].

Л.С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления, по Л.С. Выготскому, заключается в овладении подростком процессом образования понятий, что ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. Глубокие, фундаментальные изменения, прежде всего, происходят в содержании мышления подростка. Переход к мышлению в понятиях раскрывает перед подростком мир объективного общественного сознания, мир общественной идеологии. С образованием понятий подросток начинает лучше понимать и самого себе, свой внутренний мир. Одновременно с этим его внимание во все большей степени начинает направляться на других людей. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя - вот что приносит с собой мышление в понятиях», - писал Выготский.

Изменения в содержании мышления неизбежно ведет к изменению его формы. Используя понятия из философии Г.Ф. Гегеля, Выготский подчеркивал: «Мышление ребенка – это рассудочное мышление. Мышление подростка - разумное мышление» [9].

В подростковом возрасте формируется логическое мышление, которое Выготский определяет как «понятие в действии». В концепции Выготского интеллектуальное развитие в подростковом возрасте определяет все без исключения изменения, происходящие в психологии подростка, в его личности

и мировоззрении. Психические функции в этом возрасте представляют собой сложную иерархическую систему, где центральной, или ведущей, функцией является функция образования понятий, а все остальные функции интеллектуализируются, перестраиваются под влиянием мышления. Так, по словам Выготского, развитое восприятие накладывает на действительность сетку упорядочивающих логических категорий; это всегда осмысленное восприятие.

У ребенка интеллект – это функция памяти, у подростка память – это функция интеллекта. Еще раз напомним: ребенок думает, припоминая, подросток вспоминает, думая. «Ребенок, становясь подростком, – пишет Выготский, – переходит к внутренней психотехнике, которую обычно называют логической памятью или внутренней формой опосредованного запоминания». Мышление в понятиях, по Выготскому, связано со свободой и намеренностью действий. Он повторяет слова философа: «Язык мышления есть язык свободы» [25, с. 380].

С 11 лет до 14 резко возрастает значимость причинных связей в мышлении ребенка, причем (как было установлено в исследовании К Гросса) сначала сильно преобладает интерес к причинам явлений; в своих суждениях ребенок по преимуществу стремится ответить или получить ответ на вопрос «почему». Затем соотношение изменяется в смысле роста числа прогрессивных вопросов по сравнению с регрессивными: подростка начинает больше интересоваться будущим, его мышление начинает направляться на раскрытие следствий. Вместе с тем от установления единичных причинно-следственных зависимостей частных наглядных ситуациях оно поднимается к пониманию общих закономерностей. Мысль начинает более глубоко отличать действительное, возможное и необходимое. В теснейшей взаимосвязи друг с другом появляются суждения, выражающие гипотезы и законы. Гипотезы по самому существу требуют проверки - критики и обоснования, т. е. рассуждения. Рассуждение - это, прежде всего, проверка и доказательство гипотез. Умение

рассуждать гипотетически и рассматривать свое суждение как гипотезу, нуждающуюся еще в проверке, составляет самую показательную особенность зрелой мысли подростка и способствует развитию критического мышления [19, с. 370].

Жан Пиаже писал, что к 14-16 годам у человека наступает этап, когда критическое мышление получает свое наибольшее развитие. Следовательно, психологические основы развития критического мышления школьников формируется в подростковом возрасте [8, с. 47]. Именно поэтому акцент в нашем исследовании мы делаем на изучении школьников данной возрастной группы.

Таким образом, в возрасте 12-13 лет мышление у детей продолжает интенсивно развиваться. Главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. На этапе подросткового возраста наиболее интенсивно развивается теоретическое рефлексивное мышление. Его особенности позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях.

### **1.3. Анализ ФГОС второго поколения**

В связи с переходом образовательных учреждений на ФГОС второго поколения возникает острая необходимость изменения подходов к планированию современного урока. В отличие от традиционного урока, который является, по сути, ретрансляцией знаний и опыта учителя, современный урок должен стать «театром» действий ученика, который становится активным участником образовательного процесса, который самостоятельно планирует свою учебную деятельность и который способен к адекватной самооценке. Учителю же, в свою очередь отводится роль координатора действий ученика.

Руководствуясь новыми государственными документами, на сегодняшний день в качестве важнейшей задачи основного среднего образования выделяется формирование универсальных (метапредметных) учебных действий обеспечивающих обучающимся умение учиться, способность к самостоятельной работе, а, следовательно, и способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Выделяют следующие УУД:

- *личностных* (развитие коммуникативных способностей, культуры общения, умение аргументировано отстаивать свою точку зрения);
- *метапредметных* (формирование умения использовать знаково-символические средства для дальнейшего моделирования, овладение навыками смыслового чтения, овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения);
- *предметных* (новые знания по конкретному предмету).

Учитывая такие требования к образовательному процессу, учителю необходимо активно использовать современные образовательные технологии.

Одной из образовательных технологий, которая отвечает всем требованиям ФГОС и способствует формированию УУД, является Технология развития критического мышления, целью которой является развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс.

#### **1.4. Анализ технологии «Развития критического мышления»**

Технология «Развитие критического мышления» разработана в конце XX века в США (Чарльз Темпл, Джинни Стил, Куртис Мередит). В ней синтезированы идеи и методы технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, надпредметной [10, 67]. Технология РКМЧП представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с

информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на освоение базовых навыков открытого информационного пространства, развитие качеств гражданина открытого общества, включенного в межкультурное взаимодействие. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере.

Выделяют следующие стадии данной технологии [15]:

1. Стадия вызова – пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации;
2. Стадия осмысления содержания – получение новой информации;
3. Стадия рефлексии – осмысление, рождение нового знания.

Рассмотрим подробнее стадии. На первой стадии выделяются следующие функции [3]:

- Мотивационная – (побуждение к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме);
- Информационная (вызов «на поверхность» имеющихся знания по теме);
- Коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями).

В процессе реализации фазы вызова:

1. Учащиеся могут высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы, причем делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем.

2. Необходимо фиксировать любые высказывания. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний.

3. Было бы целесообразно сочетание индивидуальной и групповой работы. Индивидуальная работа позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт. Групповая работа позволяет услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать и выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными. Обмен мнениями может способствовать и появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к

изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение преподавателю или сразу в большой аудитории. Работа в небольших группах позволяет таким учащимся чувствовать себя более комфортно.

На второй стадии выделяются следующие функции [3]:

- Информационная (получение новой информации по теме);
- Систематизационная (классификация полученной информации по категориям знания).

На фазе осмысления содержания учащиеся:

1. Осуществляют контакт с новой информацией.
2. Пытаются сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом.
3. Акцентируют свое внимание на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения.
4. Обращают внимание на неясности, пытаюсь поставить новые вопросы.
5. Стремятся отследить сам процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, какие аспекты менее интересны и почему.
6. Готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

На третьей стадии реализуются следующие функции [3]:

- Коммуникационная (обмен мнениями о новой информации);
- Информационная (приобретение нового знания);
- Мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля);
- Оценочная (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса).

Анализируя функции двух первых фаз технологии развития критического мышления, можно сделать вывод о том, что, по сути, рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы. Однако рефлексия на фазах вызова и

реализации имеет другие формы и функции. На третьей же фазе рефлексия процесса становится основной целью деятельности школьников и учителя.

В ТРКМ есть технологический аспект, позволяющий четко организовать учебный процесс и при этом в комплексе решать важнейшие образовательные и воспитательные задачи (дисциплинированность, четкое и внимательное выполнение заданий);

Технология РКМ обучает учеников умению самостоятельной обработки информации, формирует самостоятельность мышления;

ТРКМ развивает коммуникативные навыки, умения вести диалог, способности работать в коллективе;

В технологии ТРКМ заложен прием взаимообучения. Известно, что легче всего научиться, обучая других. Ученикам предлагается роль учителя. Это поднимает у них самооценку и заставляет поверить в свои силы – этот прием наиболее эффективен при работе с информативным текстом.

Передача информации друг другу развивает различные типы восприятия: аналитический, визуальный, аудиальный, рефлексивный;

ТРКМ развивает способность учащихся к саморегуляции учебной деятельности и к самообразованию в целом ( трехфазная структура урока предполагает наличие рефлексии на каждой стадии урока и соответственно собственно рефлексии. Рефлексивный анализ проблем, осваиваемый учащимися, является необходимым условием выработки у них приемов самостоятельной постановки задач, гипотез и планов решений, критериев оценки полученных результатов.)

Хочется подчеркнуть универсальность этой технологии - она применима на любом предмете, на любом типе урока и на любом этапе.

Еще один несомненный плюс этой технологии, который должны оценить практикующие учителя - простота в применении, т.к. не требуется сложной подготовки, распечаток, специального оборудования. Только листы бумаги и творчество детей.

## **Выводы по первой главе**

Подводя итоги данной главы, сделаем следующие выводы:

1. Стоит отметить, что понятие «критическое мышление» необходимо понимать как способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложное, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения.

2. В возрасте 12-13 лет мышление у детей продолжает интенсивно развиваться. Главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. На этапе подросткового возраста наиболее интенсивно развивается теоретическое рефлексивное мышление. Его особенности позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях.

3. Одной из образовательных технологий, которая отвечает всем требованиям ФГОС и способствует формированию УУД, является Технология развития критического мышления, целью которой является развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс.

В ТРКМ есть технологический аспект, позволяющий четко организовать учебный процесс и при этом в комплексе решать важнейшие образовательные и воспитательные задачи. И, самое главное, применение ТРКМ обеспечивает включение каждого в учебный процесс, где через свою деятельность ученик сам открывает и приобретает новые знания.



## **Глава 2 Экспериментальная работа по проблеме развития критического мышления на уроках английского языка**

### **2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по проблеме развития критического мышления на уроках английского языка**

Цель экспериментальной работы – определение влияния специальных заданий на уроках английского языка в школе на развитие критического мышления детей 12-13 лет.

Экспериментальная работа проводилась поэтапно. Данная работа предполагает реализацию следующих этапов:

1 этап – констатирующий этап – выявление исходного уровня критического мышления детей 12-13 лет на уроках английского языка.

2 этап – формирующий этап – организация работы по использованию специальных заданий и ТРКМ на уроках английского языка для развития критического мышления детей.

3 этап – контрольный этап – повторная диагностика уровня критического мышления детей 12-13 лет, проведение анализа полученных результатов.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МОУ Гимназия №1 г. Челябинска в 6 классе. Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 22 ребенка в возрасте 12-13 лет (по 11 человек в каждой из групп).

На констатирующем этапе учащимся было предложено написать тест для определения первоначального уровня критического мышления. Для этого нами был выбран тест для оценки критического мышления учащихся основной школы (приложение). На основе данного теста нами были выделены следующие критерии оценки уровня развития критического мышления:

- умение находить недостающую информацию,
- умение делать и оценивать логичные умозаключения,
- умение оценивать последовательности умозаключений,

- умение рефлексивно оценивать содержание текста,
- умение находить главную информацию на фоне избыточной.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня развития критического мышления детей 12-13 лет: низкий, средний и высокий.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 2 содержится характеристика уровней развития критического мышления детей 12-13 лет.

Таблица 2

Характеристика уровней развития критического мышления у учащихся 12-13 лет

Критерий	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Уровень развития критического мышления	Ребенок не может находить недостающую информацию, не умеет делать и оценивать логичные умозаключения, не оценивает последовательности умозаключений, не получается у него рефлексивно оценивать содержание текста, совсем не может находить главную информацию на фоне избыточной.	Ребенок может находить недостающую информацию, но если у него есть интерес, иногда может делать и оценивать логичные умозаключения, не всегда может оценивать последовательности умозаключений, не всегда получается у него рефлексивно оценивать содержание текста, лишь иногда у ребенка выходит находить главную информацию на фоне избыточной.	Ребенок с легкостью находит недостающую и интересующую информацию, делает и оценивает логичные умозаключения, ему удается оценивать последовательности умозаключений, рефлексивно оценивать содержание текста, может находить главную информацию на фоне избыточной.

Перейдем к описанию констатирующего этапа экспериментальной работы. Целью данного этапа являлось определение исходного уровня развития

критического мышления у учащихся 12-13 лет в процессе уроков английского языка. Рассмотрим полученные результаты.

Для проведения экспериментальной работы и возможностей обобщения полученных данных в соответствии с выделенными нами уровнями развития критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет, которым присваиваем следующие обозначения: низкий – «Н», средний – «С», высокий – «В». Для того, чтобы определить границы уровня, мы воспользуемся средним арифметическим значением. Полученные данные представим в таблице 3 и 4, где отразим общий уровень развития критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет.

Таблица 3

Оценка уровня развития критического мышления на уроках английского языка на констатирующем этапе у детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития критического мышления			Уровень развития критического мышления
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Алена П.	Н	С	Н	Н
2.	Вера С.	Н	С	Н	Н
3.	Григорий З.	Н	С	Н	Н
4.	Дарья Г	В	С	С	С
5.	Ева Ш.	С	Н	Н	Н
6.	Екатерина Д.	Н	С	Н	Н
7.	Иван М.	В	Н	С	С
8.	Максим З.	С	С	В	С
9.	Максим К.	С	В	Н	С
10.	Мария К.	В	В	С	В
11.	Тимофей П.	Н	С	Н	Н

Таблица 4

Оценка уровня развития критического мышления на уроках английского языка  
на констатирующем этапе у детей контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития критического мышления			Уровень развития критического мышления
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Алеша К.	Н	Н	Н	Н
2.	Вероника М.	С	В	С	С
3.	Гоша С.	Н	Н	С	Н
4.	Елизавета П.	Н	С	Н	Н
5.	Игорь А.	Н	Н	Н	Н
6.	Ксюша М.	В	Н	Н	С
7.	Марина Г.	С	Н	Н	Н
8.	Натasha В.	С	С	С	С
9.	Олег Т.	С	Н	Н	Н
10.	Паша Л.	Н	Н	С	Н
11.	Роза У.	С	С	С	С

На основании полученных данных дети были сгруппированы по трем уровням. Основанием такой дифференциации послужила качественная и количественная характеристика уровней. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	6,7	40	53,3
КГ	6,7	33,3	60

Для большей наглядности полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке (см. рис.1).

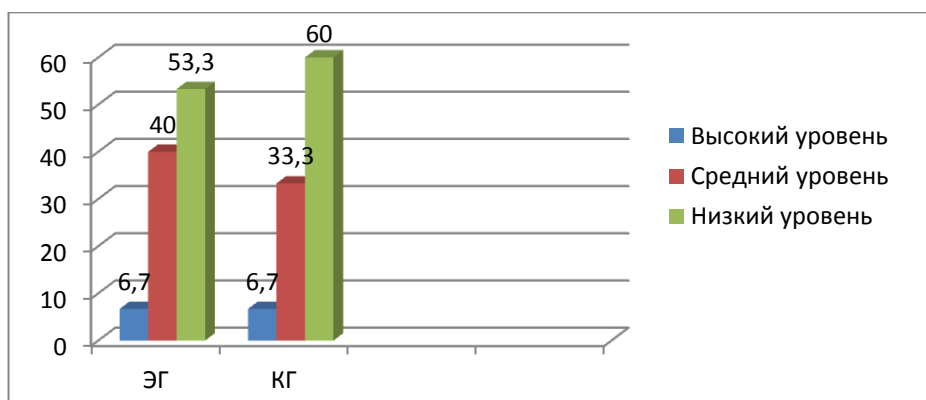


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по развитию критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной группе к *высокому уровню* отнесено 1 ребенок (6,7%) детей, а в контрольной группе – 6,7% (1 ребенок). Ребенок с легкостью находит недостающую и интересующую информацию, делает и оценивает логичные умозаключения, ему удается оценивать последовательности умозаключений, рефлексивно оценивать содержание текста, может находить главную информацию на фоне избыточной.

К *среднему уровню* отнесено в экспериментальной группе 6 детей (40%), в контрольной – 33,3% (5 детей). Ребенок может находить недостающую информацию, но если у него есть интерес, иногда может делать и оценивать логичные умозаключения, не всегда может оценивать последовательности умозаключений, не всегда получается у него рефлексивно оценивать содержание текста, лишь иногда у ребенка выходит находить главную информацию на фоне избыточной.

К *низкому уровню* к экспериментальной группе относятся 8 детей (53,3%), а к контрольной группе – 60% (9 детей). Ребенок не может находить недостающую информацию, не умеет делать и оценивать логичные умозаключения, не оценивает последовательности умозаключений, не получается у него рефлексивно оценивать содержание текста, совсем не может находить главную информацию на фоне избыточной.

Таким образом, экспериментальная работа показала преобладание учащихся с низким уровнем развития критического мышления учащихся 12-13 лет. Стоит отметить, что данный факт подтверждает необходимость в целенаправленной работе с учащимися 12-13 лет по развитию критического мышления на уроках английского языка.

## **2.2. Формирующий этап эксперимента по развитию критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет**

На формирующем этапе мы организовывали работу по развитию критического мышления с учащимися 12-13 лет на уроках английского языка с помощью специальных заданий и применения ТРКМ. В процессе работы с учащимися перед нами стояли следующие задачи:

1 – развить способности:

- коммуникативные (обсуждение творческого задания, организация консультаций с учителями, защита самых смелых идей в общении со сверстниками)
- личностные (самобытность и гибкость мышления, фантазия, любознательность, здоровые творческие амбиции)
- социальные (способность к коллективной деятельности, готовность соблюдать самодисциплину, терпимость к мнению других)

2 – развить умения:

- интеллектуальные (умение работать с информацией, с текстом, с компьютером, анализировать информацию, умение работать с разнообразным справочным материалом)
- творческие (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в разных областях, умения находить не один, а несколько вариантов решения проблемы, умения прогнозировать последствия того или иного решения)
- коммуникативные (умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами,

умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свои мысли).

### 3. Развить УУД

- *личностных* (развитие коммуникативных способностей, культуры общения, умение аргументировано отстаивать свою точку зрения);
- *метапредметных* (формирование умения использовать знаково-символические средства для дальнейшего моделирования, овладение навыками смыслового чтения, овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения);
- *предметных* (новые знания по конкретному предмету).

На этом этапе для удобства применения различных упражнений на всех этапах урока нами был разработан конструктор урока Приложение 2. И мы активно пользовались им на каждом уроке, развивая критическое мышление учащихся.

Напомним, что конструктивную основу «технологии критического мышления» составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса: *«Вызов – осмысление – размышление»*.

#### **Стадия вызова**

- «Инвентаризация»
- «Верите ли вы...»
- «Ключевые слова»
- «Тонкие» и «толстые» вопросы
- Кластер, таблица, синквейн – с возвращением на 3-й стадии

#### **Стадия осмысления**

- ИНСЕРТ (чтение с маркировкой)
- Заполнение таблиц – ЗХУ, сводной, «бортового журнала» и др.
- Зигзаг
- Лекция
- Поиск в тексте ответов на вопросы

### ***Стадия рефлексии***

- Ответы на вопросы
- Кластер
- Синквейн
- Проверка и обсуждение таблиц
- Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям
- Собственно рефлексия – анализ и оценивание проделанной работы

### ***Практические примеры использования некоторых приемов данной технологии.***

#### **"Кластер" ( «пучок», «созвездие», «гроздь»)**

- Кластер – выделение смысловых единиц текста и графическая их организация в определенном порядке и в виде грозди, пучка, созвездия. Технология составления: в центре доски (листа) записывается ключевое слово, от него рисуются стрелки-лучи в разные стороны к другим понятиям, связанным с ключевым словом; от них тоже расходятся лучи и т.д. Каждое новое слово образует собой новое ядро, которое вызывает дальнейшие ассоциации. В процессе уточнения информации кластер видоизменяется. Таким образом создаются ассоциативные цепочки; взаимосвязанные понятия соединяются линиями

Составление «кластера» позволяет:

- свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы;
- вспомнить, объединить и систематизировать ранее полученные знания ;
- оценить свой уровень знания по теме;

Возможности использования:

при систематизации, повторении материала; при работе с текстом; при повторении в начале урока; при введении в тему; при сборе необходимого языкового материала; при контроле.



Кластер также можно использовать при систематизации материала по словообразованию. Например, предлагается задание: сгруппировать слова в кластере соответственно суффиксу или образовать новые слова.

Кластеры по страноведению позволяют систематизировать лексику по теме, служат опорой для составления монологического высказывания по теме. Универсальность кластера заключается в том, что с ним можно работать на интерактивной доске, в форме защиты презентации, в тетради; индивидуально, в парах, в группах.

В работе над кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

1. Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению и интуиции.
2. Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.
3. Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Основными преимуществами кластера является:

- Кластер, созданный учащимися, даёт возможность преподавателю отслеживать понимание обучающимися темы.
- Для самих учащихся - это возможность обобщить и структурировать предметный материал и увидеть связи между идеями и понятиями.
- Работа с кластером - письменная деятельность. Побуждает писать тех учеников, кто этого не любит.
- В групповой работе кластер служит неким каркасом для идей группы, что даёт возможность учащимся приобщиться к ассоциациям и взаимосвязям, которые каждый из них создаёт. Рождается групповой опыт, дающий доступ к дополнительной информации.

### Прием "Перепутанные логические цепочки"



Прием "Логическая цепочка" известен в методике давно. Он помогает запомнить и осмыслить большой объем информации, выявить закономерность каких-либо событий, явлений. Прием работает на развитие критического мышления, развитие памяти и умение логически мыслить. Метод "Логические цепочки" можно использовать на уроках по всем предметам и на любой стадии урока. Все зависит от целей, которые ставит учитель. Ученикам предлагается набор фактов (процессов, явлений), последовательность которых нарушена; дети расставляют события в нужном порядке. Такие задания довольно часто можно встретить в учебниках. На уроках английского этот прием можно использовать при работе с текстом на этапе вызова, или рефлексии. Построение логической цепочки может проводиться совместно с учителем, в группах/парах на уроке, может предлагаться в качестве самостоятельной работы или задания на дом.

### **Примеры использования приема логическая цепочка**

#### **1. Для запоминания информации большого объема**

Например, на уроках английского языка изучается биография писателя или необходимо составить монологическое сообщение по теме, и запомнить все ключевые факты сложно. Предложите ученикам составить логическую цепочку, зафиксировав все важные моменты.

Школа - частная- государственная- предметы - обязательные - по выбору - 6 уроков в день - школьная форма - одноклассники - учителя - образование и т.д.

(УМК О.В.Афанасьева, И.В.Михеева, К.М.Баранова, Rainbow English, 6 cl.Unit1 Step2.

Задание:

Расставь слова в логическом порядке и подготовь пересказ текста.

Neva River, Winter Palace, capital, situated, tourists, famous for.

После составления цепочки важно, чтобы ученики могли "расшифровать" каждое звено: объяснить значение слов или фактов. Для облегчения каждое звено можно дополнить необходимой информацией.

### **Прием "Синквейн" - пятистрочный белый стих**

1. Первая строчка - Одно существительное – тема синквейна.
2. Вторая строчка - Два прилагательных или причастия, раскрывающие тему.
3. Третья строчка - Три глагола, описывающие действия, относящиеся к теме, характеризующие или объясняющие суть происходящих событий.
4. Четвертая строчка - Фраза (предложение) из четырех слов, позволяющая выразить свое отношение к теме или содержащая вывод (может использоваться цитата, крылатое выражение).
5. Пятая строчка - Одно слово – резюме, дающее новую интерпретацию темы; содержащее ассоциацию с ней; восклицание.

На уроках английского языка использование синквейна помогает решить множество различных образовательных задач. Обозначим лишь некоторые возможности данного приема.

#### **1 Синквейн как прием постановки темы урока.**

При этом в начале урока дети видят на доске синквейн с пропущенной первой строкой и по содержанию других четырех строк пытаются сформулировать тему синквейна, соответственно и урока.

ПРИМЕР. Тема «Hobby», 6 класс.

(Hobby)

Interesting, popular, favourite. To collect, to play, to read. Tastes differ. Free time.

#### **2. Синквейн как обобщение работы по тексту.**

При этом наиболее эффективной будет парная организация работы. Каждой паре дается 3-4 минуты для составления синквейна, после чего происходит обсуждение нескольких получившихся работ с последующим их

объединением в один наиболее четкий синквейн. Впоследствии конечный вариант используется как опора для пересказа изученного текста.

ПРИМЕР. Тема “The Great Fire of London”.

Fire. Great, strong. Burn, start, build. 2nd September 1666. Baker.

### **3. Синквейн как способ проверки домашнего задания.**

Здесь возможно организовать работу следующим образом: пока одни учащиеся отвечают на вопросы по тексту, другие – составляют по нему синквейн. Если текст предварительно не был прочитан, – стихотворение не получится, поскольку синквейн требует полного осмысления темы.

### **4. Синквейн как закрепление вновь изученной лексики.**

Учащимся предлагается в конце урока вспомнить, какие новые лексические единицы были изучены по теме. Получившуюся работу можно опять же использовать для составления краткого рассказа по теме.

ПРИМЕР. Тема «Earthquake», 8 класс.

Earthquake. Violent, destructive . Damage, destroy, break. It may be awful.

Disaster

### **5. Синквейн как игра на уроке-обобщении.**

Принцип работы тот же, что и при постановке темы урока, только четыре строки (без первой) озвучивают сами учащиеся. При этом возможны «как индивидуальные, так и групповые «загадки».

ПРИМЕР. Тема «Hobbies».

(Reading)

Interesting, boring. To read, to devour, to sit Choose a book as you choose a friend. Books. Doing sports. Extreme, individual. To play, to swim, to skate. A sound mind in a sound body. Activity

Таким образом, синквейн — приём технологии развития критического мышления, позволяющий в нескольких словах изложить учебный материал на определенную тему и добиться более глубокого его осмысления. Его можно использовать абсолютно по любому предмету. Он учит детей находить самые

точные слова и в лаконичной форме кратко передавать смысл всего текста. Синквейн обогащает словарный запас, подготавливает к краткому пересказу, учит формулировать идею (ключевую фразу)

**Загадки** являются отличным приемом для того, чтобы начать урок и настроить учащихся на работу с языком. Например, You see him every day, he shouts at you , but still he loves you?

### **Прием: «Инсерт» на смысловой стадии**

1. На основе текста учебника учащимся предлагается тезисно заполнить таблицу.

“V” - поставьте эту пометку на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете, или думали, что знаете;

“– “ - поставьте эту пометку на полях, если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы знаете, или думали, что знаете;

“+” - поставьте эту пометку на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым;

“?” - поставьте эту пометку на полях, если то, что вы читаете, непонятно, или вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

После чего ученики должны были написать сочинение на тему: “What are the Differences between Jobs for Teenagers in the UK and Russia?” (этап рефлексия).

### **Прием «Лови ошибку» на смысловой стадии**

В конце темы учащимся выдавался текст «Fox-hunting», текст, содержащий ошибочную информацию, где учащимся нужно было выявить допущенные ошибки с целью актуализации имеющихся у учащихся знаний по изучаемой теме и развития у школьников критического подхода к получаемой информации.

Важно, чтобы задание содержало в себе ошибки 2 уровней:

A – явные, которые достаточно легко выявляются учащимися, исходя из их личного опыта и знаний;

Б - скрытые, которые можно установить, только изучив новый материал.

Учащиеся анализируют предложенный текст, пытаются выявить ошибки, аргументируют свои выводы.

Учитель предлагает изучить новый материал, после чего вернуться к тексту задания и исправить те ошибки, которые не удалось выявить в начале урока.

На этапе рефлексии мы учащимся давали задание написать эссе по теме “What are the Differences between Schools for Teenagers in the UK and Russia?”, составляли опросник для определения профессии и писали карточки.

Таким образом, в процессе работы с учащимися на уроках английского языка целесообразно использовать специальные задания и ТРКМ, это эффективно способствует развитию критического мышления.

### **2.3. Контрольный этап исследования по проблеме развития критического мышления на уроках английского языка**

Констатирующий этап экспериментальной работы показал низкий уровень развития критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет. Вследствие этого экспериментальная работа была направлена на реализацию метода проектов по развитию критического мышления у учащихся. Контрольно-обобщающий этап экспериментальной работы был направлен на уточнение и конкретизацию основных положений гипотезы, обобщение и оформление результатов педагогического исследования.

Основные задачи контрольно-обобщающего этапа:

- выявление эффективности проводимой работы по развитию критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13;
- формулировка выводов квалификационного исследования.

Для определения эффективности реализации гипотезы исследования и выявления динамики уровня развития критического мышления у учащихся в

ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень развития критического мышления на уроках английского языка у учащихся по следующим критериям: умение находить недостающую информацию, умение делать и оценивать логичные умозаключения, умение оценивать последовательности умозаключений, умение рефлексивно оценивать содержание текста, умение находить главную информацию на фоне избыточной. Определение уровня развития данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. В таблице 7 и 8 представлены результаты контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 7

Оценка уровня развития критического мышления на уроках английского языка на контрольном этапе у учащихся экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития критического мышления			Уровень развития критического мышления
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Алена П.	С	С	Н	С
2.	Вера С.	Н	С	Н	Н
3.	Григорий З.	С	С	Н	С
4.	Дарья Г	В	С	С	С
5.	Ева Ш.	С	Н	Н	Н
6.	Екатерина Д.	Н	С	С	С
7.	Иван М.	В	Н	С	С
8.	Максим З.	С	С	В	С
9.	Максим К.	В	В	С	В
10.	Мария К.	В	В	С	В
11.	Тимофей П.	Н	С	Н	Н

Таблица 8

Оценка уровня развития критического мышления на уроках английского языка на контрольном этапе у учащихся контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития критического мышления	Уровень развития критического мышления
-------	----------------------	--	--

		1 критерий	2 критерий	3 критерий	мышления
1.	Алеша К.	Н	Н	Н	Н
2.	Вероника М.	С	В	С	С
3.	Гоша С.	Н	Н	С	Н
4.	Елизавета П.	Н	С	Н	Н
5.	Игорь А.	Н	Н	Н	Н
6.	Ксюша М.	В	Н	Н	С
7.	Марина Г.	С	Н	Н	Н
8.	Наташа В.	С	С	С	С
9.	Олег Т.	С	Н	С	С
10.	Паша Л.	Н	Н	С	Н
11.	Роза У.	С	С	С	С

Для того, чтобы отследить развитие критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет под влиянием работы после формирующего этапа проведем сравнительный анализ и представим его в таблице 9 и на Рис. 2.

Таблица 9

Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Этапы эксперимента	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	6,7	6,7	40	33,3	53,3	60
Контрольный	13,4	6,7	60	40	26,6	53,3

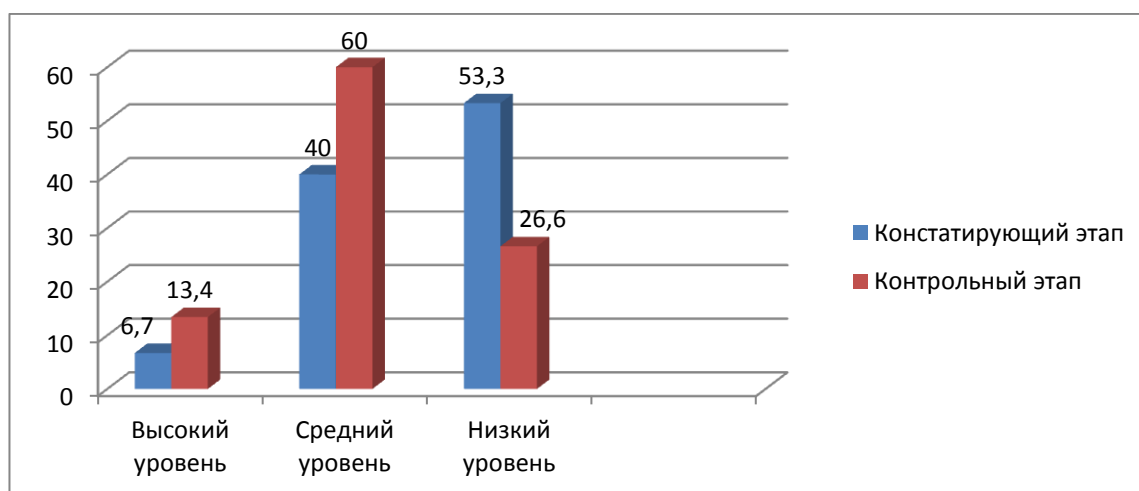




Рисунок 2 – Сравнительный анализ уровня развития критического мышления на уроках английского языка в экспериментальной группе

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 9 и рисунке 2, позволил нам сделать следующие выводы.

- к низкому уровню отнесено 26,6% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 26,7%. Ребенок не может находить недостающую информацию, не умеет делать и оценивать логичные умозаключения, не оценивает последовательности умозаключений, не получается у него рефлексивно оценивать содержание текста, совсем не может находить главную информацию на фоне избыточной.

- к среднему уровню отнесено 60% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 20%. Ребенок может находить недостающую информацию, но если у него есть интерес, иногда может делать и оценивать логичные умозаключения, не всегда может оценивать последовательности умозаключений, не всегда получается у него рефлексивно оценивать содержание текста, лишь иногда у ребенка выходит находить главную информацию на фоне избыточной.

- к высокому уровню отнесено 13,4% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 6,7%. Ребенок с легкостью находит недостающую и интересующую информацию, делает и оценивает логичные умозаключения, ему удается оценивать последовательности умозаключений, рефлексивно оценивать содержание текста, может находить главную информацию на фоне избыточной.

Анализ уровней показал увеличение количества испытуемых на высоком и среднем уровне и уменьшение на низком уровне.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня развития критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет, позволил установить позитивные изменения в их развитии.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 6,7 % и 20% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 26,7%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 6,7%, низкий уровень на 6,7%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 6,7%, средний – на 20%, низкий – на 26,7%.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что конструктор урока с применением специальных упражнений и ТРКМ позволяют эффективно развивать критическое мышление на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет.

### **Выводы по второй главе**

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о всей сути содержания данной главы.

Для подтверждения гипотезы исследования была организована экспериментальная работа на базе МОУ Гимназия №1 в 6 классе (12-13 лет), которая проходила в три этапа.

На констатирующем этапе была подобрана и апробирована тестовая методика по выявлению уровня критического мышления учащихся 12-13 лет.

На начало констатирующего этапа большинство учащихся 12-13 лет находились на низком и среднем уровнях. К высокому уровню отнесено в экспериментальной группе 1 ребенок (6,7%) детей, а в контрольной группе – 6,7% (1 ребенок). В то же время к среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 6 детей (40%), в контрольной – 33,3% (5 детей). В свою очередь, к низкому уровню к экспериментальной группе относятся 8 детей (53,3%), а к контрольной группе – 60% (9 детей).

Необходимо подчеркнуть, что в рамках формирующего этапа эксперимента мы на уроках английского языка для развития критического мышления использовали ТРКМ и конструктор урока с применением специальных заданий. В процессе организации проектов мы развивали не только критическое мышление, но и познавательный интерес к предмету, умения использовать знания иностранного языка при составлении проекта.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 6,7 % и 20% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 26,7%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 6,7%, низкий уровень на 6,7%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 6,7%, средний – на 20%, низкий – на 26,7%.

Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня развития критического мышления на уроках английского языка, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.



## Заключение

Подводя итоги нашего исследования, мы сделали ряд выводов, решая поставленные задачи. К ним относятся следующие положения.

Решая первую задачу, проанализировав психолого-педагогическую литературу, подчеркнем, что понятие «критическое мышление» необходимо понимать как способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложное, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения.

Решая вторую задачу, рассматривая основные особенности критического мышления учащихся 12-13 лет, стоит подчеркнуть, что в возрасте 12-13 лет мышление у детей продолжает интенсивно развиваться. Главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. На этапе подросткового возраста наиболее интенсивно развивается теоретическое рефлексивное мышление. Его особенности позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях.

Решая третью задачу, нами были выделены, что эффективному развитию критического мышления на уроках английского языка у учащихся 12-13 лет способствует использование на уроках конструктора занятий с применением специальных заданий и ТРКМ.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 6,7 % и 20% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 26,7%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего

эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 6,7%, низкий уровень на 6,7%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 6,7%, средний – на 20%, низкий – на 26,7%.

Таким образом, анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

## Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С.Абрамова. – М.: Академический проект, 2003. – 704 с.
2. Астахова, Л.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности [Текст] / Л.В. Астахова, Т.В. Харлампьева. – М.: РАН, 2012. – 136 с.
3. Библер, В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога [Текст] / В.С. Библер. – М.: Медиа, 2012. – 199 с.
4. Борзова, Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е.В. Борзова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №7. – С.10-17
5. Борисенкова, И.А. Критическое мышление как объект исследования педагогической науки [Текст] / И.А. Борисенкова // Педагогические науки ООО "Издательство "Спутник+". – 2006. – №2. – С. 119-128.
6. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008. – 406 с.
7. Бустром, Р. Развитие критического мышления [Текст] / Р. Бустром. – М.: Изд-во, «ИОО», 2000. – 256 с.
8. Векслер СИ. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения: Автореф. дисс. канд. пед. наук. [Текст] \С.И. Векслер\, Киев, 2012.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. — 637 с.
10. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст] / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
11. Гурова, Л.Л. Психология мышления [Текст] / Л.Л. Гурова. – М.: ПЕР СЭ, 2014. – 136 с.

12. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание [Текст] / В.И. Даль. – М.: Аст, 2014. – 921 с.
13. Душеина, Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка [Текст] / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С. 24-28
14. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: Проспект, 2010. – 560 с.
15. Зимняя, И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахаров [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С.9-15.
16. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
17. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы [Текст] / В.М. Козубовский. – Мн.: Амалфея, 2011. – 368 с.
18. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка [Текст] / В.В. Копылова. – М.: Просвещение, 2003. – 198 с.
19. Корнилова, В.Ф. Индивидуализация обучения иностранному языку [Текст] / В.Ф. Корнилова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С.93-99.
20. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. — 192 с.
21. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления[Текст]/М.В. Кларин// Школьные технологии.- 2013.- №2.- С. 7.
22. Кларин М.В. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках. [Текст]\М.В. Кларин\ - М.: Просвещение, 2009.
23. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления[Текст]\М.В. Кларин\ Школьные технологии.-2014.-№2.- С. 7.
24. Коржуев А. Как формировать критическое мышление[Текст]/ А. Коржуев\ Высшее образование в России.- 2012.- № 5.- С. 55.



25. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление [Текст] / Г. Линдсей, Р.Ф. Томпсон, К.С.Халл // Хрестоматия по психологии: психология мышления. – М.: АСТ, 2008. – С. 111-114.
26. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам [Текст] / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С.4- 10
27. Мазур, И.И. Управление проектами [Текст] / И.И. Мазур. – М. Просвещение, 2005. – 655 с.
28. Маркова, О.Ю. Веб-квест как один из способов организации проектной деятельности на уроке иностранного языка [Текст] / О.Ю. Маркова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №5. – С.41-43.
29. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 2003. – 720 с.
30. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в ях технологического образования [Текст] / Под ред.В.В. Рубцова. — Мозырь: Белый ветер, 2000. — 288с.
31. Мирджалилова, С.С. Проектная деятельность – как средство развития познавательной инициативы [Текст] / С.С. Мирджалилова// Молодой ученый. — 2012. — №11. — С. 458-459
32. Новейший психолого-педагогический словарь [Текст] / Под ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
33. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования[Текст] / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 236 с.
34. Пахомова, А.М. Динамика развития творческого мышления младших подростков в ях направленного формирования [Текст]/ А.М. Пахомова // Вестник МГОУ «Психологические науки». – 2011. – №4. – С. 82-87.
35. Педагогический словарь [Текст] / Под ред. В.И. Загвязинского. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

36. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.- М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.
37. Психологический словарь[Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2003. – 448 с.
38. Психологический словарь [Текст] / Под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
39. Радугина, А.Л. Психология и педагогика[Текст] / А.Л. Радугина. – М.: Центр, 2002. – 252 с.
40. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности [Текст]/ Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М. : Моск.психолого-социал.ин-т: Флинта, 2003. – 320с.
41. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / Под ред В.В. Давыдова. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 672 с.
42. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / СЛ. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
43. Современная психология [Текст] / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: Инфра-М, 2000. – 687 с.
44. Спиридонов, В.Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем [Текст] / В.Ф. Спиридонов. – М.: Генезис, 2012. — 319 с.
45. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст]/ О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
46. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Л.Ф. Ильичева, Н.П. Федосеева. – М.: Просвещение, 2001. – 840 с.
47. Щербатых, Ю.В. Общая психология [Текст] / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.
48. Асмолов А.Г. Технология развития критического мышления через чтение и письмо [Электронный ресурс]\А.Г. Асмолов\\Режим доступа: <https://www.metod-kopilka.ru/> 2016, свободный

49. Асанова Н. В. Использование технологии развития критического мышления в учебном процессе как условие реализации требований ФГОС [Электронный ресурс] \ Н.В. Асанова \ http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/ 2017, свободный

50. Dewey J. How we think... Boston, etc., 1933, с. 9.

51. Ellis A.K., Fouts J.T. Research on educational innovations. -Princeton Junction, 1993, с.

52. Paul R.W. Critical thinking and the critical person // Thinking: Report on research. Hillsdale (N.Y), 1987, с.12

53. Mezirov J. et al. Fostering critical reflections in adulthood.- San-Francisco — Oxford, 1991, с. 5.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Тест для определения уровня критического мышления

Инструкция: Найди правильный ответ на поставленный в задаче вопрос и обоснуй свой ответ, то есть кратко поясни, почему свой ответ 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?

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. Да/ Нет
- б) Все писатели отлично владеют иностранным языком Да/ Нет

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 вывод? Да/ Нет

Задание 4. Рассмотрим два утверждения и вывод:

«Некоторые звери – зайцы. Некоторые обитатели леса – звери». Вывод: Некоторые обитатели леса - зайцы.

Скажи, это единственно возможный вывод? Да/ Нет

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? Да/ Нет

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?

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».

Задание 10. Задача «Пеликаны». «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.

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?

## 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?

Ключ (решения и обоснования) для оценки заданий

№ задания	Ответы и обоснования	Баллы
1	Правильный ответ: нужно знать, сколько карандашей было в каждой коробке	1
2	Правильный ответ - а) Да.  Обоснование: «Потому что не все писатели переводчики, есть и не переводчики и не владеющие иностранным языком».	1  2
3	Правильный ответ: Нет.  Обоснование: В данном примере некоторые деревья могут иметь, а могут не иметь красивые цветы, потому что деревья могут быть и не садовые	1  2
4	Правильный ответ – Нет.  Обоснование: В обоих утверждениях говорится про некоторые объекты, значит, вывод неопределенный. Зайцы могут быть в лесу, а могут и не быть.	1  2
5	Ответ: Нет.  Обоснование: В данном примере жидкость может быть грязной водой, а может быть и другой жидкостью, которую нельзя пить	1  2
6	Правильный ответ: Нужно знать общее число цистерн, вагонов и платформ	2
7	Правильный ответ: Света и Аня нарисовали дома, Катя – цветок.  Обоснование: По ю два одинаковых объекты -это дома. Если Катя нарисовала объект не такой, какой нарисовала Света, и не такой, какой нарисовала Аня, значит Света и Аня нарисовали одинаковые объекты.	1  2
8	Правильный ответ: «Дул тихий ветерок».  Обоснование: Это предложение про ветерок, а название текста «гнездышко». Это основная тема. В предложении ничего не говорится о гнездышке.	1  2
9	Правильный ответ: «Воет вьюга» (Холодно).	1

	Обоснование: В тексте говорится о том, как белый медведь ловит рыбу в промоине. А то, что при этом воет вьюга не относится к основной теме.	2
10	Правильный ответ: Предложение не по основной теме текста: «Чайки тоже съедают рыбу на берегу».  Обоснование ответа: Основная тема текста «Пеликаны». О них говорится во всех предложениях текста, кроме предложения про чайку.	1  2
11	Правильный ответ: Есть. Последнее предложение имеет значение, противоположное значению предпоследнего предложения.  Обоснование ответа. В предпоследнем предложении говорится, что дятел ударяет клювом по дереву и это производит громкий стук, а в последнем предложении говорится, что кругом стоит тишина.	1  2
12	Водителя, разумеется, зовут так же, как и тебя, поскольку задача начиналась со слов: «Предположим, ты являешься водителем автобуса». Вся другая информация о перемещениях пассажиров была неважной для решения задачи.	2
Максимально возможная сумма набранных баллов по тесту:		32

### Обработка и интерпретация

За каждый правильный ответ в задании предлагается начислять 1 балл. За правильное обоснование – 2 балла. Следовательно: за все 12 ответов с обоснованием можно в принципе получить  $\max = 32$  балла.

Проверяемые категории умений критического мышления:

- категория 1: задания 1 и 6 – умение находить недостающую информацию;
- категория 2: задания 2-5 – умение делать и оценивать логичные умозаключения;
- категория 3: задания № 7 - умение оценивать последовательности умозаключений;
- категория 4: задания 8-11 – умение рефлексивно оценивать содержание текста;
- категория 5: задание 12. - умение находить главную информацию на фоне избыточной.

Эти категории умений КМ оцениваются как сформированные, частично сформированные и не сформированные. Сформированными считаются: умения, если в заданиях, относящихся к соответствующей категории умений, учащийся дает правильный ответ и правильное (совпадающее с ключом) обоснование. К не сформированным относятся умения, если в задании (или группе заданий, связанных с данной категорией умений) нет ни правильного ответа, ни правильного обоснования (либо обоснование отсутствует).

Все другие варианты рассматриваются как частично сформированные. в том числе те, когда с какой-то категорией умений связаны несколько заданий, и правильное обоснование и ответ даны учащимся не для всех заданий, относящихся к этой группе (категории).

При оценке сформированности отдельных категорий умений нужно учитывать, что задания в тесте представлены неравномерно, т.е. отдельные категории умений представлены одним заданием, тогда как другие - двумя, тремя или четырьмя заданиями. Поэтому эти результаты нужно определенным образом уравнивать, иначе их нельзя будет сравнивать. Для этого сумму полученных баллов, где на одну категорию приходится несколько заданий, нужно поделить на число заданий. Полученный результат будет соответствовать среднему показателю (числу баллов), для данной категории умений. Эти усредненные (и не усредненные) результаты затем могут сравниваться, во-первых, с максимально возможным числом баллов для каждой категории умений, а также со средне - статистической величиной для класса и всей выборки.

Другим результатом по данному тесту является показатель уровня сформированности умений КМ.

Предложение по поводу определения уровня сформированности умений

Максимальное число баллов, полученных за 12 заданий = 32 балла. Исходя из этой суммы, можно рассчитать показатель уровня сформированности умений следующим образом:



Высокий уровень: если учащийся набирает 25,6 балла по тесту (80% правильных ответов).

Средний уровень: Если учащийся набирает от 12 до 25,6 баллов; min =12 баллов.

Низкий уровень – если учащийся набирает меньше 12 баллов.