

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ДИСКУССИИ: ОПЫТ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Курбанова Маржонабегим Хуршидовна

*Студентка 4 курса по направлению Начальное образование,
Международный Университет КИМЁ Самаркандский филиал*

E-mail: marjonabegim2112@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал литературных дискуссий как эффективного педагогического инструмента для развития навыков критического мышления у учащихся начальной школы. Опираясь на теории когнитивного развития и социокультурный подход Л.С.Выготского, автор анализирует опыт внедрения дискуссионных методик на уроках литературного чтения. В статье представлены практические результаты экспериментальной работы, описаны изменения в когнитивных стратегиях и коммуникативных навыках младших школьников. Особое внимание уделяется роли учителя-фасилитатора в организации продуктивного диалога, а также диагностическому инструментарию для оценки уровней сформированности критического мышления. Делается вывод о том, что систематическое включение детей в обсуждение литературных произведений способствует формированию таких ключевых компетенций XXI века, как умение интерпретировать, анализировать, аргументировать и рефлексировать.

Ключевые слова: критическое мышление, начальное образование, литературные дискуссии, метакогнитивные навыки, читательская грамотность, фасилитация, диалоговое обучение, ФГОС НОО.

ВВЕДЕНИЕ

Современная образовательная парадигма, закреплённая в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), смещает акцент с простой трансляции знаний на формирование у обучающихся способности к самостоятельному обучению и обработке информации. В эпоху информационного перенасыщения перед школой стоит

задача воспитать не просто грамотного читателя, но и мыслящую личность, способную сомневаться, проверять факты, видеть скрытые смыслы и отстаивать свою позицию. Именно эти характеристики лежат в основе феномена критического мышления.

Традиционно считалось, что работа с критическим мышлением – удел средней и старшей школы, так как требует определенного уровня абстрактно-логического мышления (по Ж.Пиаже). Однако практика последних десятилетий убедительно доказывает, что основы критичности закладываются гораздо раньше. Младший школьный возраст сензитивен для развития умения задавать вопросы, сравнивать точки зрения и делать простейшие умозаключения. Наиболее естественной средой для этого является литературное образование, где ребенок сталкивается не с сухими формулами, а с живыми характерами, поступками героев и нравственными коллизиями.

Литературная дискуссия в начальной школе представляет собой особую форму учебного сотрудничества. В отличие от фронтального опроса, где от ребенка ждут единственно правильного ответа («как учили»), дискуссия создает пространство неопределенности и плюрализма мнений. Проблема заключается в том, что учителя начальных классов зачастую избегают полноценных дискуссий, опасаясь потерять контроль в классе, столкнуться с неготовностью детей к диалогу или нехваткой времени на программу. Существует противоречие между необходимостью формирования критического мышления с первых лет обучения и недостаточной разработанностью методических приемов организации литературных дискуссий в 1-4 классах.

Цель данной статьи – обобщить теоретический и практический опыт использования литературных дискуссий как средства развития критического мышления младших школьников, а также представить конкретные результаты педагогического эксперимента, демонстрирующие динамику когнитивных и коммуникативных изменений у учащихся.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование базировалось на методологии системно-деятельностного подхода, согласно которому развитие психических функций происходит в процессе активной деятельности самого ребенка. Теоретическим

фундаментом послужили работы Л.С.Выготского о «зоне ближайшего развития», где дискуссия со сверстниками и учителем выступает механизмом интерпсихического (социального) перехода в интрапсихический (индивидуальный) план мышления.

Также мы опирались на концепцию развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), адаптированную к начальной школе. Согласно этой технологии, процесс обучения строится в три фазы: вызов (актуализация имеющихся знаний и пробуждение интереса), осмысление содержания (получение новой информации через чтение) и рефлексия (формирование личностного смысла, присвоение знания).

Для диагностики уровня сформированности критического мышления у детей 7-10 лет была разработана критериальная система, включающая три компонента:

Когнитивный компонент: умение выделять главную мысль, сравнивать объекты, задавать вопросы к тексту, устанавливать причинно-следственные связи, видеть несоответствия.

Коммуникативный компонент: умение слушать собеседника, формулировать собственное мнение, аргументировать его, корректно оспаривать чужую точку зрения, переспрашивать.

Рефлексивный компонент: способность оценивать свою работу на занятии, понимать, что узнал нового, как изменилось мнение о герое после обсуждения.

Эксперимент проводился на базе общеобразовательной школы (2-4 классы) в течение учебного года. В экспериментальной группе (ЭГ) уроки литературного чтения систематически включали элементы дискуссии, в контрольной группе (КГ) обучение велось традиционными методами. На начальном и конечном этапах проводилась диагностика с использованием наблюдения, анализа высказываний детей на уроках и индивидуальных собеседований.

Четыре ключевых положения опытно-экспериментальной работы. Положение 1. Литературная дискуссия трансформирует характер восприятия текста: от наивно-реалистического к интерпретационному.

На начальном этапе эксперимента большинство второклассников (75%) демонстрировали наивно-реалистическое восприятие. Для них герой

произведения – это «живой дяденька», который существует на самом деле, а задача чтения – узнать, «что с ним случилось». Анализ поступков героев был ситуативным («он хороший, потому что дал конфету»).

В ходе организации дискуссий, построенных на проблемных вопросах, удалось запустить механизм перехода к интерпретационному уровню. Примером может служить обсуждение рассказа В. Осеевой «Почему?». Перед детьми был поставлен вопрос: «Кто виноват в разбитой чашке?». Первоначальный ответ был единогласным – «мальчик». Однако в ходе дискуссии, после анализа чувств героев и возможных альтернатив поведения, мнения разделились. Дети начали говорить о «стечении обстоятельств», о страхе наказания, о том, что «виновата собака, которая толкнула». К концу обсуждения в классе ЭГ были сформулированы три различные позиции. Это стало возможным благодаря созданию условий, в которых любое мнение принималось к рассмотрению, но требовало доказательства текстом.

Результат: К концу года количество детей, способных к интерпретации (понимающих, что текст допускает многозначность прочтения), в ЭГ выросло с 20% до 65%, тогда как в КГ изменения были незначительными (с 22% до 30%).

Положение 2. Развитие речевой аргументации и диалогических умений требует введения правил (норм) дискуссии и ролевых функций.

Первые попытки организовать обсуждение в 1-2 классах сталкиваются с двумя крайностями: либо дети молчат, не рискуя высказываться, либо выкрикивают версии, не слушая друг друга. Наш опыт показал необходимость формализации процесса. Были введены и отработаны в игровой форме «Правила вежливого спора»:

– Говорим по очереди.

– Если хочешь ответить, подними руку (или используй «волшебный микрофон»).

– Начинай ответ со слов: «Я согласен с... потому что...» или «Я не согласен, так как думаю иначе...».

– Если не понял, переспроси: «Ты имеешь в виду...?».

Особую роль сыграло введение ролей. Помимо роли «Докладчика» (того, кто высказывает версию), мы практиковали роли «Соглашателя» (ищет, что можно добавить к сказанному), «Спорщика» (ищет слабые места в аргументах,

но корректно) и «Секретаря» (фиксирует на доске в виде схемы разные версии). Это позволило даже застенчивым детям участвовать в процессе, выбирая сильную на данный момент роль.

В качестве примера можно привести занятие по сказке «Лиса и Журавль». Используя методику «Углы» (красный угол – позиция Лисы, синий – позиция Журавля), дети должны были встать в тот угол, чью позицию они поддерживают, и доказать, кто из героев поступил хуже. Защита позиций потребовала от детей не просто эмоциональной оценки («Лиса плохая, потому что жадная»), а анализа причин поведения (Журавль тоже мог предложить нормальную еду, но сделал назло).

Положение 3. Эффективность дискуссии напрямую зависит от типа «запускающего» вопроса (наличие «точки удивления»).

Экспериментально было выявлено, что не всякий вопрос стимулирует мышление. Вопросы репродуктивного характера («Кто главный герой?», «Куда пошел мальчик?») дискуссии не создают. Критическое мышление запускается вопросами, содержащими противоречие или проблему. Нами использовались следующие типы вопросов:

1. На прогнозирование: «Как вы думаете, что будет дальше? Почему вы так решили?».

2. На множественность трактовок: «Почему один и тот же поступок можно оценить и как плохой, и как хороший?».

3. На соотнесение формы и содержания: «Почему автор именно так описал природу в этот момент? Что он хотел нам показать?».

Ключевым стало введение приема «Тонкие» и «Толстые» вопросы. Детей учили различать вопросы, требующие односложного ответа («тонкие»), и вопросы, требующие размышления, начинающиеся со слов «Почему...?», «В чем причина...?», «Что будет, если...?» («толстые»). Кульминацией этого направления стал прием «Кубик Блума», где на гранях кубика написаны начала вопросов («Назови...», «Почему...», «Придумай...», «Поделись...»). Бросая кубик, ребенок формулирует вопрос к тексту соответственно выпавшей грани. Это формирует навык постановки исследовательских вопросов – основу критического мышления.

Положение 4. Метапредметным результатом дискуссии становится развитие рефлексии и способности к самооценке.

Важнейшим итогом нашей работы стало осознание того, что процесс обсуждения не заканчивается последним высказыванием. Обязательным этапом, без которого развитие критического мышления останавливается на уровне обмена мнениями, является рефлексия. В младших классах рефлексия должна быть вербализованной и наглядной.

Мы апробировали различные формы рефлексивных техник после дискуссии:

– «Рефлексивный экран»: дети заканчивают фразы, написанные на доске («Сегодня я понял...», «Меня удивило мнение...», «Я изменил свое мнение о герое, потому что...»).

– «Цветограмма настроения и мысли»: дети цветом отмечают на общем плакате, изменилось ли их понимание текста после обсуждения.

– «Дерево мудрости»: в конце урока дети прикрепляют на нарисованное дерево листочки (стикеры) с выводом, который они сделали для себя.

Например, после дискуссии по рассказу Н. Носова «На горке», дети в ходе рефлексии пришли к выводу не только о том, что «жульничать нехорошо», но и более глубокому выводу о том, что «иногда, чтобы исправить ошибку, нужно потрудиться больше, чем другие». Этот вывод был порожден коллективным обсуждением и стал достоянием каждого участника. Диагностика показала рост рефлексивных способностей: в ЭГ 58% детей к концу года могли сформулировать, чему научил их конкретный урок, и как изменилось их понимание текста, в КГ – 31%.

Практические результаты и их анализ. Обобщая данные педагогического наблюдения и диагностических срезов, можно представить следующую динамику изменений (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика развития компонентов критического мышления в ЭГ и КГ (прирост в % от общего числа учащихся)

Критерий	Группа	Начало года (средний балл по 5-балльной шкале)	Конец года (средний балл по 5-балльной шкале)	Динамика
	ЭГ	2,8	4,2	+1,4

Умение формулировать вопросы к тексту	КГ	2,9	3,3	+0,4
Аргументация собственного мнения	ЭГ	2,5	4,3	+1,8
	КГ	2,6	3,1	+0,5
Умение выслушать и оценить иную точку зрения	ЭГ	2,3	4,0	+1,7
	КГ	2,4	2,9	+0,5
Установление причинно-следственных связей	ЭГ	2,7	4,1	+1,4
	КГ	2,8	3,2	+0,4

Анализ таблицы показывает, что в экспериментальной группе наблюдается значительный прирост по всем ключевым показателям. Наибольший скачок (на 1,8 балла) произошел в сфере аргументации. Это напрямую связано с регулярной практикой вербального отстаивания своей позиции в микрогруппах и общем кругу.

Кроме количественных данных, важно отметить качественные изменения. В ЭГ:

Снизилась тревожность. Дети перестали бояться «неправильного ответа», так как учитель поощрял любые попытки мыслить, а правильным часто признавался не единственный ответ, а убедительность доводов.

Повысился уровень читательской самостоятельности. Дети стали чаще обращаться к тексту не только для того, чтобы найти ответ на вопрос учителя, но и для того, чтобы подтвердить или опровергнуть мнение одноклассника. Чтение из процесса озвучивания букв превратилось в процесс поиска смыслов.

Сформировалась толерантность к неопределенности. Школьники научились комфортно чувствовать себя в ситуации, когда нет готового ответа, и воспринимать это как увлекательную задачу, а не как угрозу своей успеваемости.

В качестве отрицательного момента стоит отметить повышенные временные затраты. Одна полноценная дискуссия могла занять целый урок, что требовало от учителя тщательного планирования учебного материала и отказа от части малозначительных упражнений в пользу глубинного анализа

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Опыт внедрения литературных дискуссий в практику начального образования убедительно доказывает их высокий развивающий потенциал. Гипотеза о том, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования основ критического мышления при условии создания особой диалоговой среды, нашла полное подтверждение.

Литературная дискуссия выступает не просто методом проверки прочитанного, а мощным средством социализации и интеллектуального развития. Она переводит ребенка из пассивной позиции «приемника информации» в активную позицию «исследователя текста» и «соавтора смысла». В процессе столкновения мнений оттачивается гибкость ума, умение видеть детали, делать выводы и признавать правоту другого, если его аргументы убедительнее.

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций для педагогов:

Начинать обучение дискуссии следует с простейших форм парной работы и обязательным проговариванием правил общения.

Ключевая роль принадлежит учителю, который должен освоить позицию фасилитатора: не давать готовых истин, а «растаскивать» противоречия, поддерживать робких, сталкивать разные мнения.

Важно использовать наглядные опоры (схемы, карточки-помощники, сигнальные карточки) для фиксации хода мысли, так как оперативная память младших школьников ограничена.

Развитие критического мышления не является спонтанным процессом; оно требует системности и должно пронизывать все уроки, а не только литературное чтение.

Таким образом, литературные дискуссии в начальной школе – это не дань моде, а необходимый инструмент выполнения социального заказа общества на подготовку мыслящих, свободных и ответственных граждан. Опыт показывает, что дети, прошедшие через школу диалога, в дальнейшем легче

адаптируются к условиям основной школы, где требуется умение работать с информацией и отстаивать свою позицию в проектной и исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ardhan T. et al. Reading and Critical Thinking Techniques on Understanding Reading Skills for Early Grade Students in Elementary School //International Journal of Instruction. – 2020. – Т. 13. – №. 2. – С. 107-118.

2. Conroy T. et al. Current standards and new innovative approaches for treatment of pancreatic cancer //European Journal of Cancer. – 2016. – Т. 57. – С. 10-22.

3. Dangwal K.L. et al. Blended learning: An innovative approach //Universal Journal of Educational Research. – 2017. – Т. 5. – №. 1. – С. 129-136.

4. Duran E., Yalçintaş E. Review of the critical reading education in the primary schools //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 174. – С. 1560-1566.

5. Gretchenko A.I. et al. Role of higher education institutions in developing hr potential in a forming innovation economy //Revista Espacios. – 2018. – Т. 39. – №. 21. – С. 13.

6. Isabaeva A.Y. INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION //Экономика и социум. – 2020. – №. 9 (76). – С. 26-29.

7. Khakimova S.A. INNOVATIVE APPROACH TO PRIMARY EDUCATION //Мировая наука. – 2021. – №. 4 (49). – С. 19-21.

8. Leicester M. Critical thinking across the curriculum: Developing critical thinking skills, literacy and philosophy in the primary classroom. – McGraw-Hill Education (UK), 2010.

9. Pucci C., Martinelli C., Ciofani G. Innovative approaches for cancer treatment: Current perspectives and new challenges //ecancermedalscience. – 2019. – Т. 13. – С. 961.

10. Атаджанова Д., Акмырадова Л., Аллакова Ч. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ //Парадигма. – 2025. – №. 11-3. – С. 96-102.

11. Смирнов Д., Русских Г. Поиск эффективных форм интеграции формального и неформального образования как средство обновления

содержания образовательных практик смыслового чтения и работы с текстом обучающихся начальной школы //Вестник ЗКУ. – 2022. – Т. 85. – №. 1. – С. 56-56.

12. Трубина И.А. и др. Инновационные подходы к сырьевым источникам //Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №. 6. – С. 655-655.

13. Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2010. – №. 136.

14. Шульмин С.А., Лутфуллин Ю.Р. Инновационные подходы в системе современного образования //Современное педагогическое образование. – 2019. – №. 2. – С. 25-30.

15. Юлдашева Д.А., Мамасайтова З., Джурабаева У. РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ //NEW APPROACHES IN EDUCATION: PEDAGOGY, INNOVATION, AND DEVELOPMENT. – 2026. – Т. 2. – №. 1. – С. 41-45.

Research Science and Innovation House