

ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ЧИСТЯКОВА АЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНИКИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
80,62% авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-2
Чистякова А. А.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Райсвих Ю. А.

Быстрой

Челябинск
2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретико-методологические основы развития навыков аудирования студентов в процессе реализации техники критического мышления	10
1.1 Аудирование как вид речевой деятельности.....	10
1.2 Особенности развития критического мышления при обучении иностранному языку	18
1.3 Модель развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления	29
Выводы по главе 1.....	43
Глава 2 Экспериментальное исследование развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления	45
2.1 Цели, задачи и методы экспериментальной работы по развитию навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.....	45
2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по развитию навыков аудирования с применением техники критического мышления. Реализация педагогических условий.	53
Выводы по главе 2.....	84
Заключение	86
Библиографический список	88
Приложение	98

Введение

Поскольку современный мир развивается и изменяется с невероятной скоростью, то и наука не стоит на месте. Каждый год в методике и педагогике появляются все новые и новые методы и приемы обучения иностранному языку. Постепенный отказ от традиционных методик вдохновляет к формированию и поиску новых передовых методов, приемов и технологий, которые сделают процесс обучения более эффективным, и позволят современному образованию готовить специалистов, которые будут в полной мере отвечать современным требованиям общества. Толчком для этого стало принятие Национальной доктрины РФ (2000г.), задающей цели обучения и воспитания подрастающих поколений до 2025г., присоединение России к Болонской декларации (сентябрь 2003г.), Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010г.), а также принятие в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в РФ» №273-ФЗ.

В современной методике преподавания для эффективного обучения иностранному языку необходимо усвоение четырех видов речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение [98]. Наша исследовательская работа посвящена развитию навыков аудирования, поскольку данный вид речевой деятельности вызывает большие трудности в овладении в процессе обучения. Аудирование – это восприятие и понимание речи на слух. Изучению проблемы понимания устной иноязычной речи посвящены исследования Н. В. Елухиной, В. Ф. Сатиновой, Б. П. Следникова, Л. П. Павловой, М. Л. Вайсбурда, И. Ф. Огородниковой, Э. Я. Агоевой, А. С. Зверевой, О. Л. Федоровой, Н. С. Харламовой, Г. А. Жустеевой, Е. П. Москалева, Л. И. Апатовой, Н. Я. Мироновой и др. Если, например, чтением и письмом на иностранном языке обучающиеся способны заниматься самостоятельно, то прослушивание иностранной речи чаще всего ограничивается лишь учебными часами. Как мы уже отметили, современная

методика не стоит на месте, поэтому наша задача состоит в поиске и разработке новых путей и способов обучения. Применительно к развитию навыков аудирования мы будем использовать относительно новую для российской методики технику критического мышления.

Развитие критического мышления учит рассуждать, находить решения разных трудных задач, оценивать соотношение целей и средств, делать выводы, выражать свое независимое мнение. Именно такими умениями должен обладать современный выпускник высшей школы.

Вслед за зарубежными педагогами в отечественной методике данная технология стала применяться с 1997 года. Исследованием критического мышления занимались В. П. Зинченко, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Л. В. Резник, С. А. Рубенштейн, Б. М. Теплов и другие. В частности, развитие критического мышления было связано с проблемным обучением, то есть с созданием проблемных ситуаций по какой-либо теме. Путем организации активной самостоятельной деятельности по разрешению проблемы обучающиеся эффективно усваивали новый материал. В отличие от традиционного обучения, технология критического мышления опирается на личностно-ориентированный подход, обучающийся не получает готовые знания, а сам активно вовлекается в процесс получения знаний.

Данная технология все чаще используется при обучении иностранному языку. Однако она в основном применяется для развития чтения и письма, поэтому мы поставили перед собой задачу применить технологию критического мышления для развития навыков такого вида речевой деятельности, как аудирование.

Анализ проведенных в последние годы исследований по выявлению эффективных путей развития навыков аудирования у студентов показывает, что, несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость современных методик обучения, а так же большое количество теоретических

разработок и трудов, изучение такого аспекта, как развитие навыков аудирования с применением техники критического мышления отражено недостаточно.

Таким образом, **актуальность темы** определяется реальными потребностями системы отечественного образования и существующими на сегодняшний день в системе вузовского образования противоречиями между:

– высокими требованиями к уровню владения аудированием студентов и недостаточной разработанностью методики обучения разностилевым аутентичным материалам;

– признанием необходимости применения технологии критического мышления при обучении иностранному языку и неразработанностью содержания, технологии, отсутствием модели, критериальной основы развития критического мышления студентов вузов;

– доказанной эффективностью технологии критического мышления при обучении чтению и письму и недостаточном использовании данной технологии при обучении аудированию.

Вышеизложенное определило научную **проблему** исследования: определение педагогических условий успешного развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.

Объект исследования: процесс подготовки бакалавров в рамках осуществления высшего профессионального образования.

Предмет исследования: процесс развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.

Целью нашего исследования является разработка и апробация структурно-функциональной модели по развитию навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.

Гипотеза исследования: развитие навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления будет проходить наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

- Если будет произведен отбор соответствующего учебного материала, с точки зрения развития навыков аудирования, и который позволил бы без труда применить технологию критического мышления на уроках иностранного языка;
- Если развитие навыков аудирования в процессе реализации критического мышления будет проходить целенаправленно;
- Если будет выявлен и обоснован комплекс педагогических условий для развития навыков аудирования;
- Если будет разработана и использована структурно-функциональная модель развития навыков аудирования с применением технологии критического мышления.

К **задачам** нашей исследовательской работы относятся:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы определить степень изученности проблемы развития навыков аудирования с применением техники критического мышления;
2. Раскрыть сущность аудирования как вида речевой деятельности;
3. Раскрыть педагогическое содержание понятия критического мышления и рассмотреть основные приемы технологии критического мышления;
4. Разработать критериально-уровневую систему для определения сформированности навыков аудирования;
5. Создать и апробировать структурно-функциональную модель развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления;
6. Определить результативность выявленных и научно обоснованных педагогических условий, проанализировать полученные результаты.

Теоретико-методологическая база исследования: исследования отечественных ученых по теории личностно-деятельностного подхода (Л.С.

Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев); фундаментальные исследования по теории речевой деятельности (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев); исследования о психофизиологических механизмах формирования речевой деятельности на иностранном языке (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов); теории критической дидактики (Р. Пол, Д.Халперн, Р. Эннис); теории рефлексивной природы сознания и мышления (О.С. Анисимов, Г.Г. Гранатов, Ю.Н. Кулюткин, В. А. Лекторский, В. А. Петровский, Г.П. Щедровицкий и др.); теории развивающего обучения (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, С.А. Смирнов, Д.Б. Эльконин и др.).

Методы исследования: в соответствии с целями и задачами нашей исследовательской работы нами были использованы следующие общенаучные методы: обобщение, систематизация, моделирование; эмпирические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, сбор материала, анкетирование, тестирование, оценка, количественный и качественный анализ результатов.

Экспериментальной базой нашего исследования являются две группы первого курса бакалавриата факультета иностранных языков Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета.

Этапы нашей исследовательской работы:

1. Сбор и обобщение информации по теме исследования;
2. Разработка структурно-функциональной модели по развитию навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления;
3. Подготовка к проведению педагогического эксперимента;
4. Проведение педагогического эксперимента;
5. Обобщение и систематизация материала по результатам эксперимента.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- разработана структурно-функциональная модель развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления;
- обоснованы и экспериментальным путем доказаны эффективные приемы техники критического мышления при обучении аудированию на уроках иностранного языка;
- определены критерии, показатели и уровни сформированности навыков аудирования.

Теоретическая значимость исследования:

- проведен подробный анализ проблемы развития навыков аудирования в процессе обучения;
- результаты исследования позволяют корректировать образовательный процесс в соответствии с целью обучения бакалавров лингвистического факультета;
- предложены критерии определения уровня сформированности навыков аудирования у студентов.

Практическая значимость исследования:

- возможность использования материалов нашего исследования при составлении учебно-методических комплектов, разработке спецкурсов, проведении курсов преподавателями вузов в целях профессиональной подготовки специалистов;
- реализация предложенных приемов техники критического мышления по развитию навыков аудирования педагогами в образовательном процессе высших образовательных учреждений;
- выявление педагогических условий для успешного развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Успешное развитие навыков аудирования у студентов целесообразно проводить с использованием техники критического мышления. Данная техника позволит обеспечить активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс, сохранение интереса к изучаемой теме на протяжении всего этапа обучения, а также самостоятельную постановку целей обучения и оценивание собственных достижений.
2. Разработанная нами структурно-функциональная модель, содержащая в себе мотивационный, когнитивный, деятельностный и оценочно-рефлексивный компоненты, направлена на повышение эффективности процесса обучения и обеспечивает высокий уровень сформированности навыков аудирования.
3. Эффективному развитию навыков аудирования способствует выбранный нами комплекс педагогических условий: стимулирование познавательных мотивов, использование технологии критического мышления, а также использование аутентичных аудиоматериалов.

Апробация экспериментальной работы: Разработанная нами структурно-функциональная модель была апробирована на студентах первого курса факультета иностранных языков в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Основные положения нашего исследования нашли отражение в сборнике «Наука и образование» в виде статей.

Структура и объём работы: Диссертация включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список (наименований, из них на иностранном языке), приложение, 11 таблиц, 10 рисунков.

Глава 1 Теоретико-методологические основы развития навыков аудирования студентов в процессе реализации техники критического мышления

1.1 Аудирование как вид речевой деятельности

Одной из главных целей современного образования является обучение иностранному языку, формирование и развитие у обучающихся способности осуществлять успешную коммуникацию на иностранном языке. В соответствии с этим, обучение иностранному языку включает в себя овладение основными видами речевой деятельности: чтением, письмом, говорением и аудированием. Свое исследование мы посвятили развитию навыков аудирования, поскольку обучающиеся довольно часто сталкиваются с трудностями понимания речи на слух. В традиционной методике обучения иностранным языкам была проведена несомненно огромная работа по разработке различных методов и приемов по формированию и развитию навыков аудирования. Однако отрыв от естественной среды иноязычной культуры, прослушивание иностранной речи только в рамках учебного времени, а также отсутствие целенаправленной мотивации у обучающихся развивать навык аудирования делают процесс овладения данным видом речевой деятельности менее эффективным. Таким образом, необходимо искать и реализовывать новые пути и методы, при помощи которых обучающиеся смогут более эффективно учиться слушать и понимать иностранную речь на слух.

Успешная коммуникация на иностранном языке невозможна без развития такого навыка, как «аудирование». По мнению зарубежных ученых, именно английское название данного вида речевой деятельности «Listening comprehension» («восприятие и понимание речи на слух») наиболее точно передает сущность данного понятия. Аудировать – значит «слушать и понимать»[70].

В реальных условиях общения удельный вес восприятия устной речи на слух является самым высоким. Ученые выяснили, что в современном обществе люди слушают 45% времени, говорят 30%, читают 16%, а пишут всего 9%. Исходя из таких данных, аудирование является несомненным «лидером» среди других видов речевой деятельности [32]. Таким образом, следует отметить, что развитие навыков аудирования очень важно при обучении иностранному языку, и обучение должно происходить наравне с другими видами речевой деятельности (говорением, чтением и письмом).

Аудирование является специфическим видом речевой деятельности и имеет ряд особенностей:

- человек предрасположен к аудированию генетически;
- реализуется в процессе устной коммуникации;
- несмотря на внутреннюю мыслительную активность, данный вид речевой деятельности является не инициативным, а реактивным процессом;
- является рецептивным видом речевой деятельности;
- формирование и формулирование мысли осуществляется внутренним способом;
- является скрытым процессом внутренней активности [29].

В основе аудирования лежит процесс смыслового восприятия аудиоинформации. В ходе слушания необходимо раскрыть связь слов и предложений с реальной действительностью, то есть необходимо осмыслить полученное речевое сообщение. Осмысление устного сообщения может носить положительный либо отрицательный результат. Если слушающий в ходе аудирования понял речевое сообщение, то осмысление носит положительный результат, а непонимание в свою очередь приводит к отрицательному результату [28]. Следовательно, можно сделать вывод о том,

что аудирование успешно состоялось, только при условии понимания полученного устного речевого сообщения.

При разработке эффективных технологий и приемов обучения аудированию на иностранном языке необходимо учитывать структуру данного умения, а также его психологические и психолингвистические характеристики [44].

Психологическая структура аудирования представлена тремя уровнями:

1. Побуждающий уровень включает в себя ситуативно-контекстуальную, сигнальную информацию и мотивацию.
2. Формирующий уровень состоит из четырех взаимосвязанных фаз: 1) смысловое прогнозирование; 2) вербальное сличение (сличение поступающих сигналов с теми моделями и эталонами, которые хранятся в нашей памяти) [53]; 3) установление смысловых связей между и смысловыми элементами; 4) фаза смысловормулирования, результатом которого является умозаключение, к которому приходит слушающий, а также чувства и эмоции, которые вызывает полученное сообщение.
3. Реализующий уровень. На данном уровне слушающий формирует ответное речевое сообщение. Непосредственно результатом аудирования будет являться вербальное или невербальное сообщение [28].

Для того чтобы понять, как реализуется каждый из уровней в процессе слушания, необходимо рассмотреть психофизиологические механизмы аудирования. Рассмотрим подробнее каждый из них:

1. Речевой слух – это способность слышать и анализировать звуки речи (родного или иностранного языка) [44]. Речевой слух включает в себя два механизма: механизм деления и механизм узнавания. Когда реципиент слышит звучащую речь, сначала он делит ее на смысловые

синтагмы, потом сравнивает их с уже имеющимися в памяти образами и, в результате, происходит узнавание уже знакомых образов речи [30]. По мнению ученых, успешный результат понимания речи на слух во многом зависит от хорошо развитого речевого слуха.

2. Внутреннее проговаривание (внутренняя речь). В процессе восприятия речи слушающий преобразует звуковые образы в артикуляционные при помощи речевого аппарата. Однако это не означает, что слушающий проговаривает про себя всю полученную информацию. Внутренняя речь носит прерывистый характер. Если воспринимаемая информация хорошо знакома, то ее проговаривание максимально редуцировано. Если же реципиент имеет дело с новой и сложной информацией, то ее проговаривание происходит достаточно интенсивно [53].
3. Память. Ученые выделяют два вида памяти: долговременная и кратковременная/оперативная. Оперативная память помогает удерживать полученную информацию в течение 10 секунд. В это время происходит сравнение звуковых образов с уже имеющимися образами и эталонами, которые хранятся в долговременной памяти. Далее происходит отбор наиболее важных образов, которые сохраняются в сознании еще в течение некоторого времени, для осмысления целого высказывания. Именно благодаря ей реципиент способен следить за ходом мысли говорящего и анализировать полученную информацию. «Оперативная и долговременная память тесно связаны между собой. Оперативная память использует часть информации, хранящейся в долговременной памяти, а сама постоянно передает в долговременную память какую-то часть новой информации» [1, с. 14].
4. Вероятностное прогнозирование (антиципация) – это порождение гипотез, предвосхищение хода событий [70]. В процессе восприятия информации слушающий способен предугадать возможное развитие

событий. В нашем сознании слова хранятся не изолированно друг от друга, а в сложной системе лексико-семантических отношений. Каждое слово ограничено определенным спектром сочетаемости. Поэтому появление нового слова в потоке речи значительно ограничивает возможность употребления других слов. Вероятностное прогнозирование проявляется на всех уровнях языка – от фонетического уровня до текста, причем, чем шире контекст и сложнее структура целого сообщения, тем больше восприятие зависит от вероятностного прогнозирования. Если говорить о смысловом прогнозировании, то для него необходимо хорошее знание контекста, темы, структурной организации текста.

5. Внимание. Ученые выделяют три вида внимания – произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Произвольное внимание нецеленаправленно и не требует волевых усилий. Непроизвольное внимание осознано, имеет перед собой какую-либо цель, и необходимо потратить много сил, для того, чтобы удержать внимание на конкретном предмете в течение всей деятельности. Послепроизвольное внимание, в свою очередь, целенаправленно, но не осознаваемо. Этот вид внимания вызван преднамеренно, но для его поддержания уже не требуются усилия [44].

6. Механизм адаптации отвечает за положительный результат аудирования людей с разными речевыми параметрами (акцент, темп речи, тембр и т. д.).

7. Механизм селекционирования. Данный механизм включает в себя отбор важных звуковых образов в различных условиях коммуникации, например, при наличии посторонних шумов, значительно затрудняющих восприятие речи [32].

Данные психофизиологические механизмы аудирования, которые человек формирует на базе родного языка, значительно ухудшаются при переходе на

иностранный язык: становится сложнее различать схожие звуки, распознавать звуки, отсутствующие в родном языке. Кроме того, значительно сокращается длина звукового ряда, которую человек способен удержать в оперативной памяти, слабеет и способность вероятностного прогнозирования. Таким образом, для успешного развития навыков аудирования на иностранном языке, необходимо целенаправленно формировать и развивать психофизиологические механизмы аудирования.

Кроме того, в современной методике преподавания иностранных языков существует множество классификаций видов аудирования. Их различия состоят в том, что в их основу положены разные критерии выделения видов аудирования.

Рассмотрим, какие критерии к классификации видов аудирования предлагает И. А. Дехерт:

1. Наличие разных функций аудирования в процессе обучения иностранному языку, которые направлены на прослушивание и определяют стратегию работы с текстом: с какой целью слушать, как проявить свое понимание, как использовать полученную информацию и т. д.
2. Наличие разных уровней понимания речи на слух: а) точное и полное понимание услышанной информации при условии, что текст для аудирования основан на знакомом материале и содержит значительно небольшое количество трудностей; б) основное понимание содержания текста, упущение деталей.
3. Особенности текстов для аудирования (языковые, содержательные, композиционные) [18].

Большой заслугой И. А. Дехерт стало выделение двух видов аудирования на основе критерия разных уровней понимания речи на слух. Ученые добавили сюда третий вид аудирования – с выборочным понимаем

текста. И. Л. Бим выделяет, таким образом, три основных видов аудирования: 1) с полным пониманием (например, речь учителя в классе); 2) с пониманием основного содержания (например, прослушивание текста с целью определения основной сюжетной линии, упуская детали); 3) с выборочным пониманием (например, прослушивание сводки погоды, с целью определить будет ли завтра дождь и т. д.) [4]. Рассмотрим подробно каждый из видов:

1. Аудирование с полным пониманием содержания. Данный вид аудирования является самым сложным, поскольку предполагает не только полное понимание основного содержания, но и второстепенных деталей. Выполнение аудирования с полным пониманием основного содержания требует от слушающего высокую концентрацию внимания, хорошо развитые психофизиологические механизмы аудирования, а также умения понимать структуру текста и проследить развитие событий в тексте.
2. Аудирование с пониманием основного содержания. Данный вид аудирования предполагает понимание основной сюжетной линии, определение главной темы и проблемы текста, опуская детали. Слушающий должен уметь определить жанр текста, выделять ключевые моменты, отличать новую информацию от известной и существенную от несущественной [14].
3. Аудирование с выборочным пониманием содержания. Такой вид аудирования предполагает поиск необходимой информации в потоке речи, например, выделение в тексте важных событий, дат, имен собственных, каких-либо аргументов и ключевых моментов. Аудирование с выборочным пониманием содержания помогает развивать умение поиска нужной информации в соответствии с поставленной задачей [34].

Кроме того, в западной и отечественной методике преподавания иностранных языков выделяют еще один вид аудирования – аудирование как компонент устно-речевого общения. Такой вид предполагает непосредственное общение двух или более людей, при котором участники коммуникации выступают как в роли слушающего, так и в роли говорящего. Умения, характерные для данного вида аудирования, включают в себя умения добиваться полного понимания получаемого сообщения, уточнять и переспрашивать информацию.

Некоторые методисты помимо всего вышперечисленного выделяют «критическое аудирование». Данный вид аудирования требует детальное понимание содержания и полное уяснения смысла прослушанного текста, поскольку основными умениями здесь являются умения критически оценивать информацию: отличать факты от мнений, ставить под сомнение полученную информацию, узнавать стилистические приемы и определять их значение, выражать свое мнение относительно выделенной проблемы, основываясь на собственной жизненном опыте и т. д. Таким образом, критическое аудирование оказывает огромное влияние на личностное развитие обучающихся и их ценностную ориентацию.

Рассмотрев все вышперечисленные виды аудирования, необходимо отметить, что в процессе обучения иностранному языку, обучающегося необходимо обучить всем видам аудирования, поскольку в реальной жизни человек в процессе прослушивания информации по телевидению, радио или в процессе коммуникации ставит перед собой разные задачи: узнать конкретные факты, понять смысл прослушанной информации, детально понять и усвоить информацию и т. д. Таким образом, слушающий должен научиться самостоятельно выбирать стратегии аудирования в соответствии с поставленными задачами.

Таким образом, для более эффективного обучения аудированию, необходимо учитывать совокупность психофизиологических механизмов,

которые обеспечивают успешное понимание речи на слух. Здесь важно отметить, что выбранные методы и виды аудирования должны соответствовать выбранным целям и задачам обучения, а также необходимо проводить обучение аудированию неразрывно с развитием других видов речевой деятельности [98].

1.2 Особенности развития критического мышления при обучении иностранному языку

Прежде чем мы перейдем к особенностям развития критического мышления на уроках иностранного языка, мы рассмотрим само понятие «критическое мышление» и его роль в современном обществе.

В нашем быстро меняющемся и развивающемся мире людям каждый день приходится принимать множество важных решений, и не только тех, которые повлияют на их жизнь, но и такие, которые могут изменить жизнь всех людей на земле. Например, принятие решений, связанные с сохранением природных ресурсов, разработкой ядерного оружия, повышения налогов, могут необратимо отразиться на будущих поколениях. Такие решения требуют много времени на обдумывание, анализ возможных последствий, соотнесение целей и средств их достижения, другими словами необходимо смотреть на решение проблемы критически. Научиться мыслить критически не так просто, как может показаться, такой навык нужно целенаправленно формировать и развивать. Современное общество нуждается все больше в таких людях, которые могли бы свободно и легко оценивать текущую ситуацию, быстро и правильно принимать важные решения, что способствовало бы росту мировой экономики и развитию демократических процессов. Поэтому современное образование ставит перед собой задачу научить «мыслить критически»: «Доля выпускников колледжей, способных критически мыслить, плодотворно работать в коллективе и решать поставленные задачи, должна существенно возрасти» [88]. Таким образом, необходимо искать, разрабатывать новые формы и приемы обучения,

которые способствовали развитию критического мышления у обучающихся [80].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования говорит нам о том, что современное образование должно готовить таких специалистов, которые готовы к обучению на протяжении всей жизни [98]. Данное утверждение говорит нам о том, что мир меняется быстро, поэтому каждый день люди сталкиваются с быстро меняющимся потоком информации. То, о чем писали вчера – уже не актуально. Исходя из этого, умение быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, а также умение осмыслить и применить полученную информацию – становятся задачами современного образования [80].

Теоретический анализ литературы данной теме позволил нам выделить несколько определений «критического мышления». Мы приведем одно из самых простых и передающих главный смысл понятий: «Критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [80]. Данное понятие характеризует мышление, как процесс контролируемый, обоснованный и целенаправленный. Такой тип мышления применяют при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. Другие определения вносят свои дополнения о том, что для критического мышления характерно также построение логических умозаключений [90], создание согласованных между собой логических моделей [91] и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение [87]. Все данные определения подразумевают психическую активность, которая должна быть направлена на решение конкретной когнитивной задачи.

Понятие критическое мышление содержит в себе оценочный компонент. Когда мы мыслим критически, мы оцениваем свою мыслительную деятельность, например, насколько правильно мы приняли то или иное решение или насколько удачно справились с поставленной задачей. Кроме того, критическое мышление еще называют направленным, поскольку оно направлено на получение желаемого результата. Мечты, сны и другие подобные виды мыслительной деятельности не преследуют за собой определенной цели, поэтому такое мышление не может быть критическим [80].

Вслед за зарубежными исследователями изучением критического мышления занимались отечественные ученые: В. П. Зинченко, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Л. В. Резник, С. А. Рубенштейн, Б. М. Теплов и другие.

С.Л. Рубинштейн раскрыл понятие «критическое мышление», подчеркивая что «возможность осознать ошибку, является привилегией мысли» [60]. Б.М. Теплов, выделяя качества ума, оценивает критичность мышления как способность строго оценивать работу мысли, тщательно выявлять все достоинства и недостатки намечающихся гипотез и подвергать такие гипотезы всесторонней проверке. Критичность включает в себя умения обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с объективными условиями реальности [73].

Кроме того, необходимо отметить некоторые особенности критического мышления:

1. Критическое мышление носит индивидуальный характер. В случае если урок строится на принципах критического мышления, то каждый обучающийся строит свое мнение самостоятельно, независимо от мнения других. Студенты и школьники должны иметь достаточно свободы для того, чтобы мыслить собственной головой и решать даже

сложные проблемы и задачи. В доказательство к этому можно привести следующий пример. Преподаватель американской литературы, профессор, Дэвид Клустер читал лекции в одном из университетов в Словакии. Одной из тем было творчество писателя Уолта Уитмена. Оказалось, что студенты знали о данном писателе много разных фактов, они без труда могли ответить на любые вопросы, связанные с его биографией, творчеством, могли определить его место в истории литературы, знали названия его самых известных произведений и т. д. Все эти сведения они получили от своего предыдущего преподавателя. Однако сама проблема была в том, что студенты никогда не читали его стихов, и получали знания о его творчестве лишь из лекций. Преподаватель, прочитав произведения данного писателя, объяснил студентам, как им надо думать. Дэвид Клустер в свою очередь вместо учебников положил перед студентами стихи Уитмена, и им пришлось обретать новые навыки: читать поэтический текст самостоятельно и формировать о нем свое собственное мнение [33].

2. Информация является отправным, но далеко не конечным пунктом критического мышления. Когда мы получаем какие-то знания, они мотивируют нас к получению новых знаний. Для того чтобы породить новую сложную мысль, нужно переработать большое количество информации – фактов, идей, текстов, теорий, концепций и т. д.
3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и проблем, которые требуют решения. Считается, что обучающиеся начинают мыслить критически, когда перед ними стоит задача – решить конкретную проблему. «Только сражаясь с конкретной проблемой, отыскивая собственный выход из сложной ситуации, обучающийся действительно думает» [33].
4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Когда человек находит решение какой-либо проблемы, он подкрепляет его своими аргументами и доводами. Понятно, что его решение

проблемы может быть не единственное, поэтому ему нужно доказать, что именно его решение единственно верное и правильное.

5. Критическое мышление – это мышление социальное. Любая мысль проверяется и оттачивается только в процессе ее обсуждения. Когда мы спорим, обсуждаем, возражаем, обмениваемся мнениями, то мы лишь углубляем свою позицию. Поэтому на уроках, включающих в себя направленность на развитие критического мышления, педагоги стараются использовать всевозможные виды парной и групповой работы.

Все вышеперечисленные особенности критического мышления могут быть реализованы на уроках в разных формах – как в устной форме, так и в письменной.

Для того чтобы обучающиеся могли мыслить критически, они должны обладать рядом следующих качеств [80]:

1. Готовность к планированию. Здесь важно уметь упорядочить свои мысли, выстроить последовательность изложения.
2. Гибкость. Для того чтобы вывести собственное суждение, необходимо получить и проанализировать суждения других, а также, разнообразные теории, факты, тексты и т. д.
3. Настойчивость. В данном случае можно в качестве примера привести пословицу: «Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня». Очень часто, мы откладываем решение каких-либо проблем и задач на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, мы добьемся более успешных результатов в решении проблемы.
4. Готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек не будет искать оправдания своим ошибкам, а сделает для себя правильные выводы.

5. Осознание. Данное качество предполагает умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.
6. Поиск компромиссных решений. Важно здесь то, чтобы твое суждение воспринималось другими людьми, в противном случае твое суждение, так и останется высказыванием.

Для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов и приемов. Американские педагоги Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл разработали специальную технологию развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Структура данной технологии включает в себя три этапа [52]:

1. Этап вызова.
2. Этап осмысления содержания.
3. Этап рефлексии.

Рассмотрим каждый этап подробнее:

Этап вызова направлен на активизацию у обучающихся уже имеющихся знаний. Они вспоминают то, что они уже знают по данной теме, также они задают вопросы, на которые необходимо получить ответы. На уроках иностранного языка используются различные методы и приемы на данном этапе. Например, самое простое – это составление списка уже знакомой информации. Кроме того, обучающиеся могут составить свой рассказ по ключевым словам или картинкам, систематизировать имеющиеся знания в виде таблицы или кластера, отметить верные или неверные утверждения и т.д. Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, обсуждается, систематизируется. Работа ведется как индивидуально, так и в парах или в группах. На данном этапе важно отметить, что иногда педагоги делают ошибку, когда планируют урок исходя из собственных целей. Таким образом, цели педагога становятся и целями обучающихся. Некоторые ученые-

дидакты в своих исследованиях говорят о том, что важно дать обучающимся самим поставить перед собой цели. Уже, исходя из этих целей, педагог может подобрать эффективные пути их достижения. Намного проще усвоить информацию по той теме, по которой мы уже имеем какие-то знания [24].

На стадии вызова, обучающиеся должны рассказать то, что им уже известно по данной теме, поставить перед собой цели, что они хотели бы узнать. Именно эта задача решается на стадии вызова.

Далее, отметим, что важно на данной стадии:

1. Дать возможность обучающемуся высказать свое мнение по изучаемой теме, без боязни осуждения другими обучающимися или учителем.
2. Фиксировать письменно все высказывания, каждое мнение будет важным для дальнейшей работы. Не существует «правильных» или «неправильных» мнений. Каждое мнение индивидуально и заслуживает внимания.
3. Совмещать индивидуальную и групповую работу. При индивидуальной работе обучающиеся формулируют свое мнение по данной проблеме, затем в группе они обмениваются мнениями, обсуждают, спорят.

Задача учителя на данном этапе заключается в том, чтобы активизировать имеющиеся знания, обеспечить бесконфликтный обмен мнениями. Важно, не критиковать мнения обучающихся, даже если ответы неточны и неполны, каждое мнение на данном этапе «ценно» [24].

Этап осмысления содержания. Данный этап направлен на сохранение интереса к изучаемой теме при непосредственной работе с новой информацией, это передвижение от старого знания к новому. Задача обучающегося в это время состоит в том, чтобы во время чтения (прослушивания) текста фиксировать новую для него информацию.

Обучающиеся фиксируют информацию при помощи различных методов и приемов, например, они могут вести записи в виде двойных дневников, бортовых журналов и т. д. При чтении текста можно ставить отметки на полях: «v» уже известно, «+» согласен, «-» не согласен, «?» непонятно. Другим приемом может быть поиск ответов на ранее поставленные вопросы. На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственное знакомство с новой информацией, работа ведется как в парах, так и индивидуально [24].

Одной из основных задач этапа осмысления содержания – это отслеживание полного понимания обучающимися новой информации. Кроме того, если на этапе вызова обучающиеся определяют для себя направление в изучении поставленной темы, то на этапе осмысления учитель в процессе объяснения нового материала может расставить акценты в соответствии с ожиданиями и поставленными вопросами. Работа на данном этапе может проводиться по-разному: это может быть лекция, групповое или индивидуальное чтение, слушание, просмотр видеоматериала. Как мы уже отметили ранее, важно сохранить интерес к изучаемому материалу и не ослабить активность обучающегося на уроке. Для этого необходимо обращать особое внимание на такие вопросы или проблемы, которые обучающиеся сами задали и отметили для себя.

Далее, приведем высказывание Дж. Стила, которое, на наш взгляд, наиболее точно отражает принцип работы стадии осмысления содержания: «Хорошие учащиеся, хорошие читатели отслеживают свое понимание, встречаясь с новой информацией. Хорошие читатели перечитывают кусок текста в том случае, если они перестают его понимать. Хорошие слушатели, воспринимая сообщение, обычно задают вопросы или записывают то, что они не поняли, для прояснения в будущем. Пассивные учащиеся обычно игнорируют эти пробелы в понимании. Они не отдают себе отчета в

возникающей путанице, в недоразумениях или даже в пропусках информации» [72].

Восприятие текста зачастую трактуется как его понимание. То есть, если обучающийся прочитал текст и может его пересказать, то, считается, что он понял текст. Хотя на самом деле это совсем не так. Понимание – это восприятие идей, заложенных в тексте, включение этих идей в собственный контекст, если обучающийся способен применить данные идеи в своей собственной жизни, лишь в таком случае мы можем считать, обучающийся добился понимания. Если мы просим обучающегося просто прочесть и воспроизвести предлагаемый текст, мы никогда не сможем выяснить, добился ли он высокой степени восприятия текста [40].

Таким образом, можно сделать вывод, что обучающиеся на этапе осмысления содержания [24]:

1. Осуществляют знакомство с новой информацией.
2. Сопоставляют полученную новую информацию с уже имеющимися знаниями по данной теме.
3. Заостряют свое внимание на поиске ответов на ранее поставленные вопросы.
4. Обращают свое внимание на непонятные моменты и, исходя из этого, задают новые вопросы.
5. Следят за непосредственным процессом знакомства с новой информацией, обращают внимание на более интересные моменты и отмечают для себя менее интересные.
6. Готовятся проанализировать полученную информацию.

Для этапа осмысления информации на уроке следует выделить достаточно времени для работы с новой информацией, необходимо дать возможность обучающимся второй раз прочитать или прослушать информацию для более

глубокого осмысления, поиска ответов, обсуждения возникших затруднений и т.д.

Этап рефлексии. Задача учителя на данном этапе – это вернуть обучающихся к первоначальным записям, дать им возможность внести свои изменения и дополнения, а также дать творческие, исследовательские либо практические задания на основе полученной информации. На стадии рефлексии обучающиеся соотносят полученные знания с ранее имеющимися знаниями и опытом. Кроме того, на данном этапе могут быть использованы различные технологии критического мышления, такие как заполнение кластеров и таблиц, установление причинно-следственных связей между частями информации, организация различных видов дискуссий и обсуждений, написание творческих работ, исследования по определенным вопросам темы. Также на данном этапе осуществляется творческая обработка информации, анализ и интерпретация полученной информации [24].

Наиболее точная специфика стадии рефлексии отражена в работах Р. Бустрома: «Рефлексия – это особый вид мышления... Рефлексивное мышление означает фокусирование вашего внимания. Оно означает тщательное взвешивание, оценку, выбор» [7]. На данном этапе новое полученное знание становится собственным знанием. Рефлексия направлена на прояснения смысла новой информации, выбор дальнейшего направления изучения материала (обучающийся отмечает для себя что понятно, а что нет, где следует задать еще вопрос и т. д.). Однако здесь важно обратить внимание на то, что рефлексия должна иметь устную или письменную форму. В свою очередь проговаривание или прописывание своих мыслей помогает структурировать и собрать те беспорядочные идеи, которые возникают в голове при обдумывании полученной информации.

На стадии рефлексии обучающиеся могут обмениваться своими мнениями и, таким образом, они осознают, что один и тот же текст может вызвать

совершенно разную реакцию, получить разные оценки. Некоторые мнения могут быть вполне приняты как свои собственные, какие-то мнения требуют дальнейшего обсуждения и уточнения. В любом случае, навык рефлексии способствует развитию критического мышления.

Далее, мы рассмотрим функции всех трех фаз технологии критического мышления [24]:

Этап вызова обладает следующими функциями:

- Мотивационная (пробуждение интереса к изучаемой теме, побуждение к работе с новой информацией);
- Информационная (активизация уже имеющихся знаний по данной теме);
- Коммуникативная (обмен собственными мнениями и идея без осуждения).

Этап осмысления содержания обладает функциями:

- Информационная (знакомство с новой информацией по теме);
- Систематизационная (классификация полученных знаний);
- Мотивационная (сохранение интереса по изучаемому вопросу).

Этап рефлексии также обладает следующими функциями:

- Коммуникационная (обмен идеями и мнениями по новой информации);
- Информационная (получение нового знания);
- Мотивационная (пробуждение интереса к дальнейшему изучению данной темы);
- Оценочная (соотнесение новой информации с ранее имеющимися знаниями, формирование собственной позиции, мнения по данной теме).

Таким образом, применение технологии критического мышления позволяет достигать качественно новые результаты в процессе обучения, которые включают в себя коммуникативную культуру обучающихся, их рефлексивную культуру, овладение интеллектуальными технологиями, готовность обучающихся к построению и пересмотру своих суждений в свете убедительных аргументов в пользу такого пересмотра [41].

1.3 Модель развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления

Реализация процесса обучения по развитию навыков аудирования у студентов осуществляется посредством определённых методологических подходов. Прежде чем мы перейдем непосредственно к описанию используемых нами подходов, мы рассмотрим понятие «методологический подход». Н. Стефанов рассматривает методологический подход как комплекс принципов, определяющих общую цель и план соответствующей деятельности [71]. Согласно Е.Ю. Никитиной и О.Ю. Афанасьевой мы считаем, что подход является теоретико-методологической базой педагогического исследования. Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг полагают, что методологический подход является основополагающей методологической ориентацией исследования. Учёные определяют данное понятие как «точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования)» [5]. Проведя анализ некоторых определений данного понятия, мы можем сделать вывод, что «методологический подход» – это, в первую очередь, методологическая база педагогического исследования, которая определяет основной принцип работы с объектом исследования.

Таким образом, эффективность развития навыков аудирования с применением технологии критического мышления напрямую зависит от

выбора подходов как теоретико-методологической базы. В данном случае мы выбрали следующие подходы для реализации нашего исследования:

1. Деятельностный подход. В основе данного подхода лежит методологическая база исследования, которая включает в себя описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности. Деятельностный подход направлен на изучение какого-либо социокультурного феномена как деятельности, включая анализ его структуры и генезиса.

В педагогике деятельностный подход базируется на положении о том, что личность формируется в деятельности, что, в свою очередь, требует тщательной организации процесса обучения [83].

2. Личностно-ориентированный подход. Разработкой данного подхода занимались ученые, такие как М. А. Аكوпова, Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, М. А. Вакулина и другие. Личностно-ориентированный подход направлен на формирование обучающегося как личности, раскрытие его внутреннего потенциала. Такая цель достигается через сотрудничество с другими субъектами образовательного процесса.

Данный подход ставит перед собой следующие цели [82]:

- Развивать индивидуальные познавательные способности каждого обучающегося;
- Реализовать его личный опыт в процессе обучения;
- Самореализация и самоопределение личности.

Кроме того, личностно-ориентированный подход базируется на следующих положениях:

- Построение личности строится на уважении, доверии к каждому обучающемуся, на целостном взгляде на обучающегося и учителя, также данный подход сконцентрирован на развитии личности;

- Придание процессу обучения координирующего и мотивационного характера;
- Изменение взгляда субъектов образовательного процесса на свою роль и место в учебно-воспитательном процессе.

Для данного подхода также характерно комплексная реализация дидактического обеспечения, который основан на субъектности образования.

3. Аксиологический подход. Исследованием данного подхода занимались следующие ученые: А. М. Булынин, Л. В. Вершинина, М. Г. Казакина и другие. С точки зрения педагогики аксиологический подход изучает ценность предметов и явлений для воспитания и развития личности. Ценности личности проявляются через идеалы, убеждения, установки, деятельность, которые связаны с духовными, нравственными и социальными ценностями.

Как принцип организации педагогического процесса, аксиологический подход выполняет следующие функции:

- Гностическую, что позволяет обучающимся ориентироваться в познавательных ценностях;
- Ориентировочную, которая включает в себя набор ценностей для удовлетворения духовных потребностей;
- Информационную, которая позволяет определить ценность знаний;
- Оценочную, которая связана с рефлексией личности;
- Информационную, которая отвечает за передачу информации и определение ее ценности;
- Прогностическую, которая отражает направленность личности, ее мотивы и установки;
- Интегративную, которая обеспечивает субординацию и связь ценностей в педагогической деятельности [83].

Таким образом, описанные выше подходы обеспечивают эффективность развития навыков аудирования в процессе обучения с применением технологии критического мышления.

Кроме того, для того чтобы научить и развить умения слушать и понимать иностранную речь на слух, обучение должно базироваться на следующих принципах:

– общедидактические принципы (принцип сознательности, системности и т. д.);

– общеметодические принципы, которые применяются к преподаванию иностранных языков в целом;

– частнометодические принципы. Такие принципы были специально разработаны для обучения аудированию [44].

Поскольку данную главу мы посвятили рассмотрению именно аудированию, то целесообразно будет нам подробно рассмотреть частнометодические принципы, которые имеют непосредственное отношение к данному виду речевой деятельности.

Первый принцип обучения аудированию основан том факте, что аудирование должно выступать в качестве одной из целей обучения иностранному языку наравне с другими видами речевой деятельности. Долгое время обучение аудированию рассматривалось как второстепенное, как средство обучения говорению. Однако методисты выяснили, что если целенаправленно не развивать именно навыки аудирования, то обучающиеся так и не овладевают этими навыками в должной мере [8].

В основе второго принципа обучения аудированию лежит системный и регулярный характер обучения. Системность должна проявляться в том, что все цели, содержание, методы формы, принципы обучения, учебно-воспитательный процесс, учебно-методические комплексы, направленные на

развитие навыков аудирования, должны рассматриваться как составляющие единой системы обучения. Регулярность обучения состоит в выделении необходимого количества времени на аудирование на занятиях по иностранному языку.

Следующий принцип говорит о том, что на уроках иностранного языка необходимо развивать три основных вида аудирования: 1) с полным пониманием содержания; 2) с пониманием основного содержания текста; 3) с выборочным пониманием содержания. Как мы уже отмечали ранее, обучающиеся должны сами научиться выбирать стратегии аудирования в реальных условиях в зависимости от поставленных целей. Обучение данным стратегиям происходит именно через такие виды аудирования.

Кроме того, обучение аудированию должно происходить в тесной взаимосвязи с говорением, чтением и письмом. Аудирование связано с чтением тем, что эти два вида речевой деятельности – рецептивные и в своей основе имеют схожие умения и навыки. Аудирование также тесно связано с говорением и письмом, поскольку после прослушивания информации слушающий должен отреагировать устным высказыванием или письменным сообщением. Иногда в ходе аудирования приходится письменно фиксировать основные моменты и факты, которые потом могут быть использованы в монологическом высказывании на основе прослушанного текста.

Тексты для аудирования должны проходить строгий отбор с учетом определенных требований. Развитие навыков аудирования должно строиться на текстах разных стилей и жанров, которые побуждают студентов к речемыслительной и творческой активности. В процессе обучения сложность текстов должна постепенно возрастать за счет увеличения объема и глубины содержания, продолжительности звучания, усложнения языкового материала и т. д.

Еще один принцип основывается на том, что работа с аудиотекстом должна делиться на три этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. На каждом этапе установлены свои цели, задачи и типы упражнений. На предтекстовом этапе необходимо снять трудности, которые могут возникнуть при прослушивании (например, объяснение новой лексики), дать установку на прослушивание, выбрать стратегию аудирования. На текстовом этапе происходит непосредственно прослушивание текста и выполнение специальных упражнений (заполнение таблицы, фиксирование какой-либо информации и т. д.). Завершающим этапом является послетекстовый этап, на котором происходит реализация продукта аудирования – умозаключение в другом виде речевой деятельности (например, обсуждение прослушанного текста).

Работа с аудиотекстом также должна включать в себя и самостоятельную работу (лабораторные и домашние задания). Обучение должно предоставлять специальные упражнения для самостоятельной работы и обеспечивать доступ к аудиофайлам.

Последний принцип обучения аудирования основан на широком использовании технических средств обучения (ТСО) и Интернет технологий. Такие средства обучения помогают развивать необходимые навыки и умения путем обеспечения слуховой и зрительной опоры. Кроме того, современные технологии позволяют сделать процесс обучения более увлекательным и интересным через просмотры фильмов, новостей, также через создание различных коммуникативных ситуаций, которые приближают студентов к условиям реального общения [44].

Таким образом, при обучении аудированию на уроках иностранного языка мы должны учитывать все вышеперечисленные принципы для того, чтобы всесторонне развивать навыки аудирования и сделать сам процесс обучения содержательным и интересным.

Кроме того, для успешной реализации обучения аудированию, необходимо проводить контроль знаний для отслеживания прогресса развития необходимых навыков и умений. Для этого мы разработали систему принципов и критерий для оценки уровня владения данными навыками.

Таблица 1

Описание основных критериев оценки сформированности навыков

Когнитивный критерий	Деятельностный критерий	Рефлексивно-оценочный критерий
–Знания по определенной теме, которые обучающийся получает в процессе обучения (лексический материал по определенной тематике, грамматический материал)	–Умения, которыми обучающийся должен овладеть в процессе обучения (умение определить тему звучащего текста, умение обобщать содержащуюся в тексте информацию о пройденной теме)	–Владение определенными навыками аудирования как результат успешного усвоения изученного материала в процессе обучения

Таблица 2

Уровни сформированности навыков аудирования в соответствии с выделенными критериями

Критерии сформированности навыков аудирования	Уровни сформированности навыков аудирования		
	Низкий	Средний	Высокий
1. Когнитивный	–Знать лишь отдельные лексические единицы, связанные с изученной тематикой; –Знать некоторые простые грамматические	–Знать некоторые основные лексические единицы, связанные с изучаемой темой; –Знать основные реплики-клише речевого этикета страны изучаемого	–Знать целый набор лексических единиц, связанных с изучаемой темой; –Знать оценочную лексику по

	<p>явления, встречающиеся в тексте по изучаемой теме;</p> <p>–Знать страноведческую информацию о стране изучаемого языка в недостаточной степени.</p>	<p>языка;</p> <p>–Знать грамматические явления, встречающиеся в тексте по изучаемой теме;</p> <p>–Набор определенных знаний о стране изучаемого языка.</p>	<p>изучаемой теме;</p> <p>–Знать реплики-клише речевого этикета страны изучаемого языка;</p> <p>–Знать грамматические явления, включенные в изучаемую тему;</p> <p>–Расширенные знания о стране изучаемого языка (культура, политика, география и т. д.)</p>
<p>2. Деятельностны й</p>	<p>–Фрагментарно понимать отдельные части аудиотекста по изучаемой теме;</p> <p>–Уметь в недостаточной степени понимать высказывания собеседника в распространенных ситуациях повседневного общения;</p> <p>–Уметь находить лексические единицы, связанные с изучаемой темой;</p> <p>–Уметь определять тему звучащего текста.</p>	<p>–Уметь понимать главную информацию аудиотекста по изучаемой теме, опуская детали;</p> <p>–Уметь находить необходимую информацию из аудиотекста в соответствии с поставленной задачей;</p> <p>–Уметь понимать высказывания собеседника в распространенных ситуациях повседневного общения в недостаточной степени;</p> <p>–Уметь определять главную информацию от второстепенной, выделять значимые</p>	<p>–Уметь понимать аудиотекста по изучаемой теме в полной мере со всеми событиями, явлениями и фактами;</p> <p>–Уметь полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных ситуациях повседневного общения;</p> <p>–Уметь определять главную информацию от второстепенной, выделять значимые факты;</p> <p>–Уметь определять тему звучащего текста, а также</p>

		факты; –Уметь определять тему звучащего текста.	определять отношение автора к теме текста; –Уметь обобщать содержащуюся в тексте информацию, определять свое отношение к ней.
3. Рефлексивно-оценочный	–Владеть в недостаточной степени слуховыми навыками в рамках лексико-грамматического минимума соответствующего уровня.	–Владеть слуховыми навыками только лексико-грамматического минимума соответствующего уровня	–Владеть свободно слуховыми навыками, не ограничиваясь лексико-грамматическим минимумом соответствующего уровня

Успешная реализация развития навыков аудирования с применением технологии критического мышления напрямую зависит от комплекса педагогических условий, в который и происходит процесс обучения.

Условие (с точки зрения философии) - это то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование следующего явления. Условие как одна из категорий детерминизма образует, таким образом, момент всеобщей диалектической взаимосвязи.

На наш взгляд, такое определение этой категории требует научного осмысления, поскольку рассмотрение понятия «условия» тождественно по отношению к категории «среда - обстоятельства - обстановка» неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения педагогического явления. При подобном подходе к определению педагогических условий в эту совокупность объектов

могут попасть и случайные, которые не оказывают никакого влияния на определяемый педагогический объект. Кроме того, такой подход обуславливает выделение только тех условий, которые являются внешними по отношению к определяемому педагогическому объекту, в то время как в число условий входят и внутренние характеристики объекта. Исходя из этого, мы будем придерживаться мнения тех исследователей (В.А. Беликов, А.Я. Найн, Н.Ю. Посталюк, Н.М. Яковлева и др.), которые рассматривают педагогические условия как существенный компонент педагогического процесса, интегрирующий в себе определенную совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса, направленных на достижение поставленной цели.

К педагогическим мы относим те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и которые должны обеспечить наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса. Вместе с тем педагогические условия мы не сводим только к обязательствам, к совокупности объектов, ибо развитие навыков аудирования является процессом, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления, возможного и должного. Поэтому условия — это не только то, что влияет на вещи, но и то, без чего не может быть вещи как таковой, что служит предпосылкой, основанием ее возникновения.

Для эффективной работы над осуществлением развития навыков аудирования, мы выделяем следующие педагогические условия:

1. *Стимулирование познавательных мотивов* является одним из ключевых моментов организации учебного процесса. Как правило, знания, полученные в готовом виде, вызывают затруднения у обучающихся в их применении на практике. Таким образом, важно активное вовлечение обучающихся в учебный процесс, пробуждение у них интереса к изучаемому предмету и теме, что способствует более

успешному усвоению материала и развитие умений пользоваться полученными знаниями.

2. *Использование технологии критического мышления.* Поскольку наше исследование непосредственно связано с использованием данной технологии, следовательно, это технология является обязательным педагогическим условием в нашей работе. Использование данной технологии позволит научить делать глубокие выводы на основе прослушанного текста, выделять главные и второстепенные проблемы текста, выражать свое мнение об услышанном независимо от мнений других обучающихся.
3. *Использование аутентичных материалов.* Аутентичные аудиотексты – это довольно важный аспект в обучении аудированию. Звучащие тексты должны быть моделью реальной речи носителя языка, такая речь должна быть максимально приближена к реальным условиям коммуникации. Звучащие тексты должны сохранять произносительные и ритмико-интонационные особенности естественной речи, что играет важную роль в достижении аутентичности произношения иностранной речи самих обучающихся.

Таким образом, наша исследовательская работа по развитию навыков аудирования будет проводиться при реализации вышеперечисленных педагогических условий: создание познавательных мотивов у обучающихся, технологии критического мышления и использование аутентичных материалов. Данные условия сделают процесс обучения полноценным и обеспечат всем необходимым.

Для реализации нашего исследования на практике и получения желаемого результата по развитию навыков аудирования на высоком уровне, мы разработали структурно-функциональную модель, которая базируется на трех теоретико-методологических подходах к исследованию (деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический), также

модель включает в себя четыре основных блока (мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный и рефлексивный), цель и результат нашего исследования.

Прежде чем включать основные блоки в модель, мы рассмотрим их подробнее:

1. *Мотивационный блок* выполняет стимулирующую функцию к развитию навыков аудирования. Данный блок является сквозным в модели и реализуется на всех этапах развития умений слушать и понимать речь на слух. Таким образом, одна из главных задач преподавателя на уроке – это заинтересовать, активно вовлечь в процесс обучения всех обучающихся, а также важно сохранить данный интерес и мотивацию на протяжении всего этапа обучения.
2. *Когнитивный блок* (или познавательный блок) включает в себя тот набор знаний, которые обучающиеся получают в ходе реализации нашего исследования. Когда мы развиваем какие-либо виды речевой деятельности на уроках иностранного языка, мы обязательно получаем какую-либо информацию по определенной теме. Такие темы могут касаться повседневной жизни, спорта, путешествия, научно-технического прогресса и другие. Поскольку на уроках иностранного языка мы учим язык другой страны, то мы, несомненно, должны получать знания об этой стране, ее культуре, традициях, реалиях и т. д.
3. *Организационно-деятельностный блок* выполняет организующую и координирующую функции. Эффективное усвоение знаний обязательно требует тщательной организации образовательного процесса, поскольку урок должен быть выстроен в логическом порядке для достижения поставленной цели и получения результата. Кроме того, знания лучше всего усваиваются обучающимися, когда они активно вовлечены процесс обучения, взаимодействуют не только

с учителем, но и друг с другом, а также немаловажна и индивидуальная работа на уроке.

4. *Рефлексивный блок.* При получении и усвоении каких-либо знаний и умений, необходимо отслеживать и оценивать прогресс такого усвоения, для того чтобы понять эффективность разработанной нами структурно-функциональной модели и скорректировать дальнейшую траекторию обучения.

Таким образом, для создания целостности нашей модели, необходимо наличие и функционирования всех блоков. Далее, мы представим разработанную нами структурно-функциональную модель развития навыков аудирования в процессе реализации критического мышления.

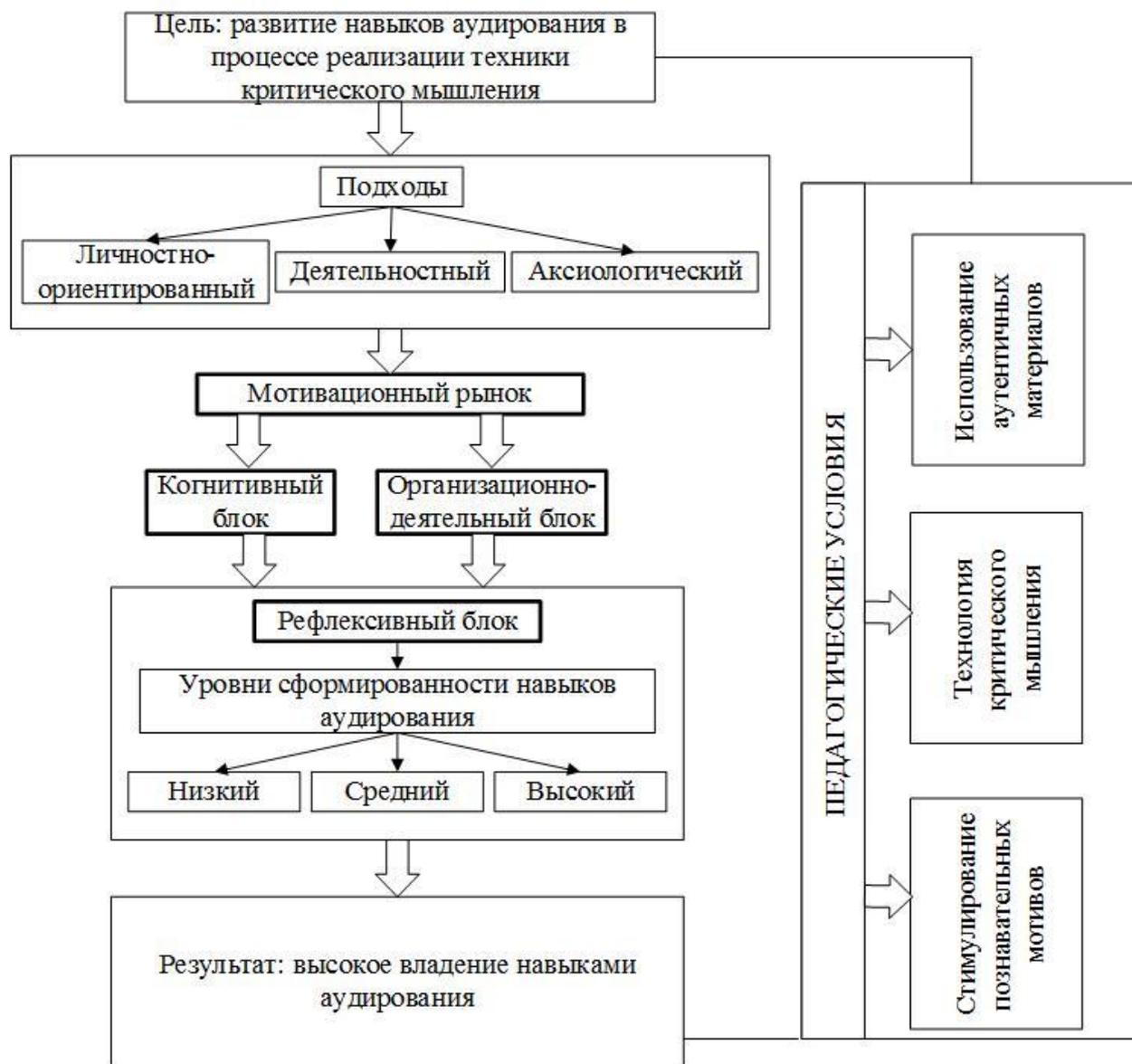


Рисунок 1 Структурно-функциональная модель развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления

В разработанной нами структурно-функциональной модели развития навыков аудирования (Рисунок 1) мы упомянули цель и результат нашей исследовательской работы, а так же мы включили методологические подходы, на который базируется наша модель: личностно-ориентированный, деятельностный и аксиологический. Кроме того, наша модель содержит в себя четыре основных блока: мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный и рефлексивный. Также мы определили педагогические условия нашего образовательного процесса, которые

обеспечат успешную реализацию модели в процессе обучения: стимулирование познавательных мотивов, использование техники критического мышления и использование аутентичных материалов. Таким образом, применив данную структурно-функциональную модель развития навыков аудирования на практике, мы сможем оценить, насколько эффективно применение техники критического мышления для развития навыков аудирования.

Выводы по главе 1

Аудирование (или с английского «Listening comprehension») – это восприятие и понимание речи на слух. Аудирование является специфическим видом речевой деятельности и имеет ряд особенностей:

- человек предрасположен к аудированию генетически;
- реализуется в процессе устной коммуникации;
- несмотря на внутреннюю мыслительную активность, данный вид речевой деятельности является не инициативным, а реактивным процессом;
- является рецептивным видом речевой деятельности;
- формирование и формулирование мысли осуществляется внутренним способом;
- является скрытым процессом внутренней активности.

Кроме того, обучение аудированию должно проходить с учетом механизмов аудирования:

- Речевой слух;
- Внутренняя речь;
- Память;
- Вероятностное прогнозирование;

- Внимание;
- Механизм адаптации;
- Механизм селекционирования.

Важно отметить, что методы и цели обучения аудированию должны соответствовать целям и задачам образовательного процесса, а также обучение обучающихся слушать и понимать речь на слух должно проводиться наравне с другими видами речевой деятельности: говорением, чтением и письмом.

Поскольку обучение аудированию в нашем исследовании проводится с применением технологии критического мышления, то в первой главе мы рассмотрели само понятие критического мышления и его характеристики.

Технология критического мышления основана на трех этапах:

- Вызов;
- Осмысление содержания;
- Рефлексия.

На основе анализа теоретического материала мы разработали функциональную модель развития навыков аудирования с применением техники критического мышления. Таким образом, мы полагаем, что реализация данной модели в процессе обучения значительно повысит уровень сформированности навыков аудирования и внесет свой вклад в методику преподавания иностранных языков.

Глава 2 Экспериментальное исследование развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления

2.1 Цели, задачи и методы экспериментальной работы по развитию навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления

Прежде чем начать описание нашего эксперимента, для начала необходимо рассмотреть само понятие эксперимент.

В. М. Кожухов определяет понятие «эксперимент» как «помещение» объекта исследования в специальные условия, наблюдение за его поведением, обусловленным изменением условий, и фиксацию информации (показателей), отражающей его поведение [83].

Окунь В. считает, что «эксперимент» - это метод научного исследования, основанный на инициировании некоторого процесса или явления или воздействия на данный процесс, на таком регулировании этого процесса, которое позволяет его контролировать и измерять, а также верифицировать принятие гипотезы [51].

Кроме того, Философский словарь говорит, что «эксперимент» - это исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении [78].

Рассмотрев вышеперечисленные определения, можно сделать вывод, что «эксперимент» – это метод научного исследования, который предполагает наблюдение за объектом исследования, помещенного в специальные условия, фиксирование информации о текущих изменениях (показателях) в поведении объекта. В соответствии с результатами наблюдения выдвинутая гипотеза может быть подтверждена либо опровергнута.

Поскольку тема нашей исследовательской работы напрямую связана с педагогической деятельностью, мы рассмотрим понятие «педагогический эксперимент». По нашему мнению, Е. В. Яковлев довольно точно отражает содержание данного понятия: «Педагогический эксперимент – это комплекс методов исследования, предназначенных для объективной и доказательной проверки педагогической гипотезы» [83].

В соответствии с условиями проведения эксперимента, выделяют два вида эксперимента: естественный и искусственный. Нашу экспериментальную работу можно назвать естественной, поскольку она будет проходить в условиях, максимально приближенных к реальным, в привычной для обучающихся обстановке.

Далее мы рассмотрим цель нашей экспериментальной работы:

Цель – апробация педагогических условий, апробация структурно-функциональной модели, направленной на развитие навыков аудирования в процессе реализации технологии критического мышления, а также проверка на практике выдвинутой нами гипотезы.

Гипотеза – развитие навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления будет проходить наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

- Если будет произведен отбор соответствующего учебного материала, с точки зрения развития навыков аудирования, и который позволил бы без труда применить технологию критического мышления на уроках иностранного языка;
- Если развитие навыков аудирования в процессе реализации критического мышления будет проходить целенаправленно;
- Если будет выявлен и обоснован комплекс педагогических условий для развития навыков аудирования;

- Если будет разработана и использована структурно-функциональная модель развития навыков аудирования с применением технологии критического мышления.

К задачам нашей экспериментальной работы относятся:

- Определение этапов экспериментальной работы;
- Выделение критериев и показателей оценки результатов экспериментальной работы и их последующее описание на трех уровнях: низком, среднем и высоком.
- Проверка верификации наших предположений об эффективности разработанной нами структурно-функциональной модели развития, а так же разработанного нами комплекса упражнений, направленного на развитие навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.

В рамках педагогического эксперимента применяются следующие методы: изучение литературы, документации и других источников, наблюдение, анкетирование, тестирование, оценивание и другие. Далее мы рассмотрим каждый из методов подробнее.

1. Для создания первоначальных представлений и исходных концепций об изучаемом предмете, для обнаружения «белых пятен», пробелов в исследовании вопроса, нам необходимо обратиться к *анализу литературы, документов, электронных ресурсов*. Тщательное изучение источников помогает определить, что уже было исследовано, зафиксировать уже известные факты, четко очертить изучаемую проблему. Такая работа над литературой начинается с составления библиографического списка, который включает в себя книги, журналы, статьи, авторефераты диссертаций, реферативные обзоры, справочники. Кроме того, для поиска необходимых источников нам приходится использовать библиотечные и электронные каталоги. В ходе анализа полученных данных мы выявляем особенности

деятельности педагогов, обучающихся образовательных учреждений, основные тенденции изменения характера и результатов деятельности и т. д. Изучение литературы сохраняется на всех этапах исследовательской работы, поскольку при обнаружении новой проблемы мы вынуждены вновь искать и обращаться к новым источникам.

2. *Наблюдение* – это один из основных методов исследования не только в психологии и педагогике, но и в других науках. По мнению В. И. Загвязинского, наблюдение – это целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений. Наблюдение может проявляться и в косвенном восприятии явлений через их описание другими, непосредственно наблюдавшими их лицами. Такое наблюдение можно интерпретировать и как предварительное изучение исследователем имеющихся материалов. Наблюдение может быть направлено на изучение динамики процесса, отсроченных результатов нововведений, изменений объекта в течение определенного времени (47).

Существует много видов наблюдений. Их выделяют по различным признакам. По признаку «временной» организации различают непрерывное и дискретное наблюдение. По объему — широкое (например, ведутся наблюдения за группой в целом или за процессом развития личности) и узкоспециальное, направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов (монографическое наблюдение за детьми в группе, за интересом к деятельности и др.). По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают наблюдения невключенные и включенные. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, и участники, особенно на первых порах, ощущают неудобство, понимая, что за ними наблюдают. Выгоднее всего позиция так называемого включенного наблюдения — когда

исследователь выступает участником деятельности коллектива, например, ведет экскурсию, творческую студию, проводит консультации, что делает его исследовательскую позицию скрытой. Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд существенных черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Назовем некоторые из них: целенаправленность, аналитический характер, комплексность, систематичность.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои достоинства и недостатки. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его живых, многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Поэтому результаты наблюдений нужно сопоставлять с данными, полученными другими методами, дополнять и углублять их (47).

3. *Анкетирование* – это разновидность письменного опроса, при помощи которого мы можем выяснить мнение обучающегося по данной проблеме, получить его оценку определенным событиям или явлениям. Такой вид письменного опроса имеет свои достоинства и недостатки. Одним из достоинств является то, что в опросе могут участвовать максимально большое количество человек, таким образом, мы сможем выявить массовые явления, на основе которых мы выделяем определенные факты. Кроме того, при письменном опросе существует большая вероятность того, что мнение будет независимо от мнения других.

При составлении анкеты важно четкая и ясная постановка вопроса, также вопрос не должен содержать в себе подсказку для ответа.

Анкеты могут быть открытого типа, когда опрашиваемый сам формулирует ответ на вопрос. В анкетах закрытого типа опрашиваемым предлагают выбрать один из предложенных вариантов. Таким образом, анкетирование способствует получению ориентировки в проблеме, выявлению имеющихся в группе тенденций и выведению определенных выводов.

4. *Тестирование* — это исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами. Тест — это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую количественную характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. Значит, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Выделяют также несколько типов тестов, каждому из которых сопутствуют соответствующие процедуры тестирования. Тесты способностей позволяют выявить и измерить уровень развития тех или иных психических функций, познавательных процессов. Такие тесты чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются также интеллектуальными. Тесты достижений ориентированы на выявление

уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению некоторой деятельности. Личностные тесты предназначены для выявления свойств личности испытуемых. Они многочисленны и разнообразны: существуют опросники состояний и эмоционального склада личности (например, тесты тревожности), опросники мотивации деятельности и предпочтений, определения черт характера личности и отношений.

5. *Оценивание* – это исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно охарактеризовывать изучаемое явление. Оценивание может быть использовано для выяснения социального заказа школе, выявления педагогического потенциала среды, перспективности тех или иных организационных форм и методов социального посредничества и партнерства, полезности диагностических средств и во многих других случаях. Нередко используется такой вариант оценки, когда в качестве судьи выступает тот, кого необходимо оценивать. Тогда речь идет о самооценке. В последние годы учителя и воспитатели сами оценивают свои сильные и слабые стороны, выделяют затруднения в работе. Необходимо только помнить об относительности таких оценок, ибо педагоги, как правило, лучше диагностируют других, нежели самих себя.

Таким образом, использование вышеперечисленных методов поможет тщательно провести и оценить разработанную нами структурно-функциональную модель по развитию навыков аудирования с применением технологии критического мышления, а также подтвердить или опровергнуть выдвинутую нами гипотезу.

Далее мы рассмотрим основные этапы нашей экспериментальной работы:

1. Подготовительный этап. На подготовительном этапе мы выбрали экспериментальную и контрольную группы для нашего исследования. На данном этапе нами проводится диагностика сформированности навыков аудирования у студентов обеих групп. На основе полученных данных мы формулируем гипотезу, а также ставим перед собой и выполняем следующие задачи:

- Определение контрольной и экспериментальной групп;
- Выявление уровни сформированности навыков аудирования;
- Постановка целей и задач в соответствии с полученными результатами;
- Разработка критерий оценивания сформированности навыков аудирования.

2. Практический этап. Данный этап посвящен апробации разработанной нами структурно-функциональной модели; анализ полученных данных в ходе эксперимента, первичная математическая обработка результатов. Задачи практического этапа:

- Апробация структурно-функциональной модели
- Анализ хода исследования.

3. Обобщающий этап. Основные задачи:

- Проведение заключительной диагностики сформированности навыков аудирования;
- Анализ и обработка полученных данных;
- Формулирование выводов по проделанной работе, подтверждение или опровержение гипотезы;
- Оформление результатов исследования.

Таким образом, включая во внимание цели и задачи экспериментальной работы, их согласование с методами исследования, мы поэтапно рассмотрели ход нашей исследовательской работы.

2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по развитию навыков аудирования с применением техники критического мышления. Реализация педагогических условий.

На начальном этапе нашего эксперимента мы выделили две группы: контрольную и экспериментальную. Состав каждой группы составил 12 человек. Мы выбрали группы первого курса бакалавриата факультета иностранных языков Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. На занятиях со студентами экспериментальной группы была апробирована разработанная структурно-функциональная модель по развитию навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления, а контрольная группа студентов училась по стандартной программе.

В ходе проведения экспериментальной работы на занятиях были реализованы педагогические условия, которые мы рассмотрели в первой главе:

- Стимулирование познавательного процесса;
- Использование технологий критического мышления;
- Использование аутентичных материалов.

На подготовительном этапе мы провели диагностику сформированности навыков аудирования у студентов обеих групп, используя методы анкетирования и тестирования. Для этого мы составили анкету, которая позволяет студентам провести рефлексию сформированности умений аудировать, студенты сами оценивают свои способности слушать и понимать речь на слух по шкале от 1 до 5 (Приложение 1).

Далее мы провели тестирование студентов по сформированности навыков аудирования. Тест представлен в Приложении 2.

Проведя анализ методической литературы, для подведения итогов сформированности навыков аудирования мы разработали систему критериев оценивания владения данными навыками, а также мы описали три

уровня сформированности данных навыков: «низкий», «средний», «высокий» (Таблица 3).

Таблица 3

Уровни сформированности навыков аудирования в соответствии с определенными критериями

Критерии сформированности навыков аудирования	Уровни сформированности навыков аудирования		
	Низкий	Средний	Высокий
4. Когнитивный	<p>–Знание лишь отдельных лексических единиц, связанных с изученной тематикой;</p> <p>–Знание некоторых простых грамматических явлений, встречающихся в тексте по изучаемой теме;</p> <p>–Знание страноведческой информации о стране изучаемого языка в недостаточной степени.</p>	<p>–Знание некоторых основных лексических единиц, связанных с изучаемой темой;</p> <p>–Знание основных реплик-клише речевого этикета страны изучаемого языка;</p> <p>–Знание грамматических явлений, встречающихся в тексте по изучаемой теме;</p> <p>–Набор определенных знаний о стране изучаемого языка.</p>	<p>–Знание целого набора лексических единиц, связанных с изучаемой темой;</p> <p>–Знание оценочной лексики по изучаемой теме;</p> <p>–Знание реплик-клише речевого этикета страны изучаемого языка;</p> <p>–Знание грамматических явлений, включенных в изучаемую тему;</p> <p>–Расширенные знания о стране изучаемого языка (культура, политика, география и т. д.)</p>
5. Деятельностный	<p>–Умение фрагментарно понимать отдельных частей аудиотекста</p>	<p>–Умение понимать главную информацию аудиотекста по</p>	<p>–Умение понимать аудиотекста по изучаемой теме в</p>

	<p>по изучаемой теме; –Умение в недостаточной степени понимать высказывания собеседника в распространенных ситуациях повседневного общения; –Умение находить лексические единицы, связанные с изучаемой темой; –Умение определять тему звучащего текста.</p>	<p>изучаемой теме, опуская детали; –Умение находить необходимую информацию из аудиотекста в соответствии с поставленной задачей; –Умения понимать высказывания собеседника в распространенных ситуациях повседневного общения в недостаточной степени; –Умение определять главную информацию от второстепенной, выделять значимые факты; –Умение определять тему звучащего текста.</p>	<p>полной мере со всеми событиями, явлениями и фактами; –Умение полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных ситуациях повседневного общения; –Умение определять главную информацию от второстепенной, выделять значимые факты; –Умение определять тему звучащего текста, а также определять отношение автора к теме текста; –Умение обобщать содержащуюся в тексте информацию, определять свое отношение к ней.</p>
6. Рефлексивно-оценочный	<p>–Владение в недостаточной степени слуховыми навыками в рамках лексико-грамматического минимума соответствующего уровня.</p>	<p>–Владение слуховыми навыками только лексико-грамматического минимума соответствующего уровня</p>	<p>–Свободное владение слуховыми навыками, не ограничиваясь лексико-грамматическим минимумом соответствующег</p>

			о уровня
--	--	--	----------

Проведя анализ данных проведенного анкетирования, мы получили следующие результаты:

1. Экспериментальная группа:

- 2 человека экспериментальной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;
- 7 человек экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 3 человека экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа:

- 3 человека контрольной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;
- 8 человек контрольной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 1 человек контрольной группы имеет «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

Для наглядности результатов сформированности навыков аудирования у студентов путем проведения анкетирования мы занесли полученные данные в Таблицу 4 в процентном соотношении.

Таблица 4

Результаты анкетирования контрольной и экспериментальной групп по сформированности навыков аудирования

Группа	Единица измерения	Уровни сформированности навыков аудирования путем проведения рефлексии		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	2	7	3

группа	%	17%	58%	25%
Контрольная группа	Чел.	3	8	1
	%	25%	67%	8%

Далее рассмотрим результаты Таблицы 4 на гистограмме (Рисунок 2).

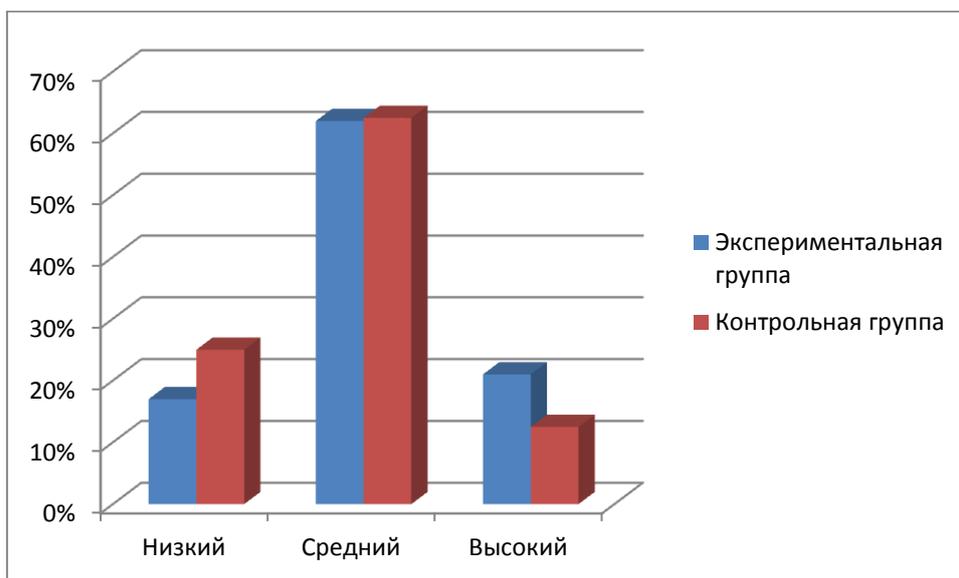


Рисунок 2 Гистограмма результатов анкетирования по сформированности навыков аудирования в контрольной и экспериментальной группах

На графике можно увидеть, экспериментальная и контрольная группы имеют приблизительно одинаковый уровень сформированности навыков аудирования путем проведения рефлексии. Большая часть студентов имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования. «Высокий» и «низкий» уровень имеет малый процент выбранных нами студентов.

Далее мы провели диагностику сформированности навыков аудирования путем тестирования экспериментальной и контрольной групп. Составленный нами тест представлен в Приложении 2.

Проведя анализ данных по тестированию обеих групп мы получили следующие результаты:

3. Экспериментальная группа:

– 2 человека экспериментальной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;

- 8 человек экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 2 человека экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

4. Контрольная группа:

- 3 человека контрольной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;
- 7 человек контрольной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 2 человек контрольной группы имеет «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

Далее в Таблице 5 мы представили результаты тестирования в процентном соотношении:

Таблица 5

Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп по сформированности навыков аудирования

Группа	Единица измерения	Уровни сформированности навыков аудирования		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	Чел.	2	8	2
	%	17%	66%	17%
Контрольная группа	Чел.	3	7	2
	%	25%	58%	17%

Для наглядного представления результатов мы занесли полученные данные в гистограмму (Рисунок 3):

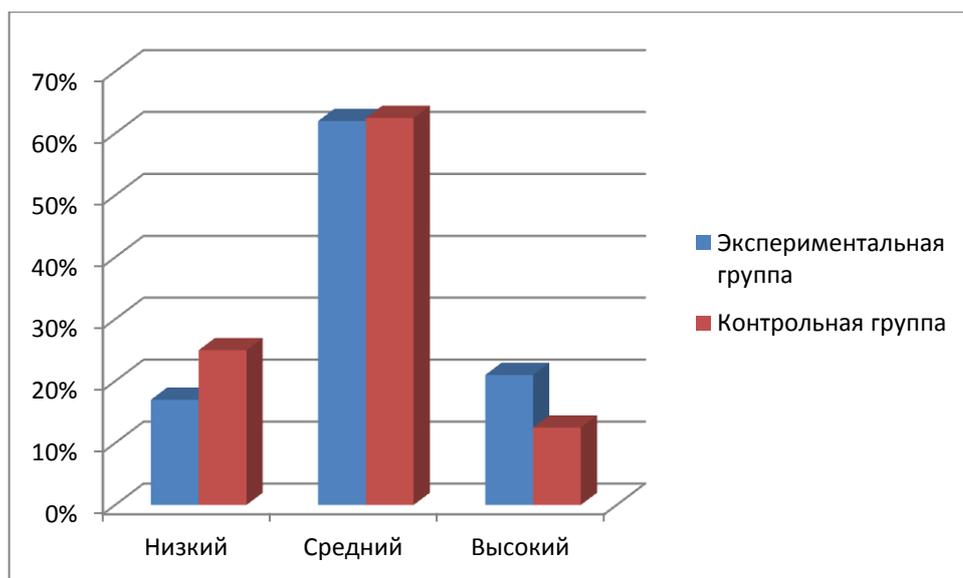


Рисунок 3 Гистограмма результатов тестирования по сформированности навыков аудирования в контрольной и экспериментальной группах

Для подсчета среднего показателя сформированности навыков аудирования всех трех уровней каждой группы мы воспользуемся формулой среднего арифметического значения:

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum X_i}{n},$$

где $X_{\text{ср}}$ – среднее арифметическое значение;

$\sum X_i$ – сумма всех значений x ;

n – количество значений x .

Для начала мы найдем процентное соотношение «низкого» уровня сформированности навыков аудирования, используя данные анкетирования и тестирования обеих групп:

1. Экспериментальная группа:

$$X_{\text{ср}} = (17\% + 17\%)/2 = 17\%$$

Соответственно, 17% студентов экспериментальной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа:

$$X_{\text{ср}} = (25\% + 25\%) / 2 = 25\%$$

Соответственно, 25% студентов контрольной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования.

Таким образом, процентное соотношение обеих групп по «низкому» уровню сформированности не имеет значительного отрыва (8%).

Далее мы найдем процентное соотношение «среднего» уровня сформированности навыков аудирования обеих групп:

1. Экспериментальная группа

$$X_{\text{ср}} = (58\% + 66\%) / 2 = 62\%$$

Соответственно 62% студентов экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа

$$X_{\text{ср}} = (67\% + 58\%) / 2 = 62,5\%$$

Соответственно 62,5% студентов экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования.

Таким образом, разница в процентном соотношении экспериментальной и контрольной групп составляет всего 0,5%.

Найдем также процентное соотношение «высокого» уровня сформированности навыков аудирования обеих групп:

1. Экспериментальная группа:

$$X_{\text{ср}} = (25\% + 17\%) / 2 = 21\%$$

Соответственно 21% студентов экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа:

$$X_{\text{ср}} = (8\% + 17\%) / 2 = 12,5\%$$

Соответственно 12,5% студентов экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

Таким образом, разница в процентном соотношении обеих групп составляет не значительный процент (8,5%).

Проведем сравнительный анализ сформированности навыков аудирования экспериментальной и контрольной групп и представим его в виде гистограммы (Рисунок 4):

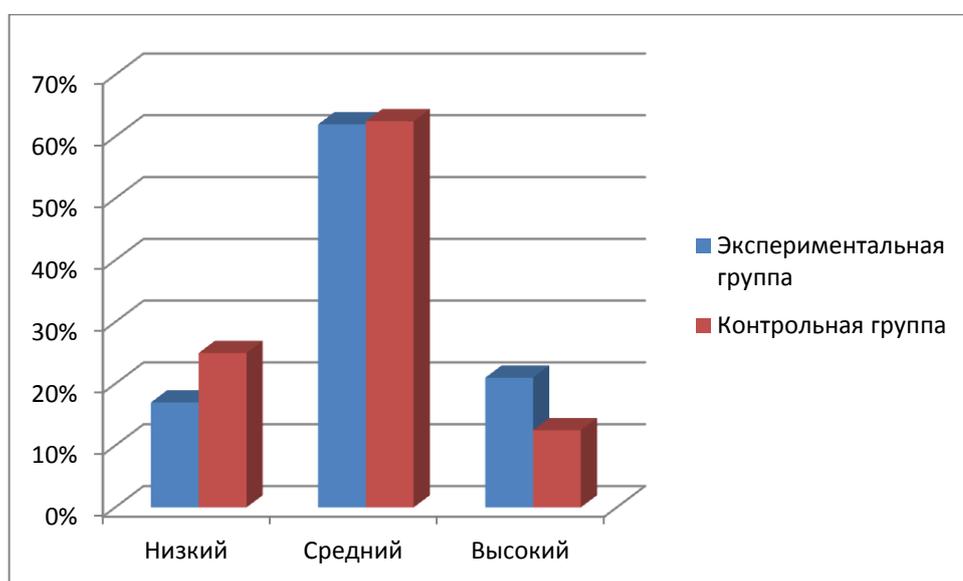


Рисунок 4 Гистограмма результатов сформированности навыков аудирования в контрольной и экспериментальной группах

На гистограмме мы можем увидеть, что навыки аудирования у обеих групп развиты недостаточно. Кроме того, данные навыки развиты у обеих групп в равной степени. Соответственно, мы можем апробировать нашу программу на данных группах.

На втором практическом этапе в экспериментальной группе была апробирована структурно-функциональная модель по развитию навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.

На третьем обобщающем этапе мы снова провели диагностический срез в экспериментальной и контрольной группах путем анкетирования и

тестирования. Далее мы рассмотрим и проанализируем полученные результаты.

Проведя анкетирование на сформированность навыков аудирования путем рефлексивной оценки своих умений в обеих группах, мы получили следующие результаты (Таблица 6):

1. Экспериментальная группа:

- 1 человек экспериментальной группы имеет «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;
- 7 человек экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 4 человека экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа:

- 2 человека контрольной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;
- 9 человек контрольной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 1 человек контрольной группы имеет «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

Далее мы внесем полученные данные в таблицу и представим их в процентном соотношении:

Таблица 6

Результаты анкетирования контрольной и экспериментальной групп по сформированности навыков аудирования после проведения эксперимента

Группа	Единица измерения	Уровни сформированности навыков аудирования путем рефлексии		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	Чел.	1	7	4
	%	9%	58%	33%
Контрольная группа	Чел.	2	9	1
	%	16%	75%	9%

Для наглядности представления данных, мы занесли результаты обеих групп в гистограмму (Рисунок 5):

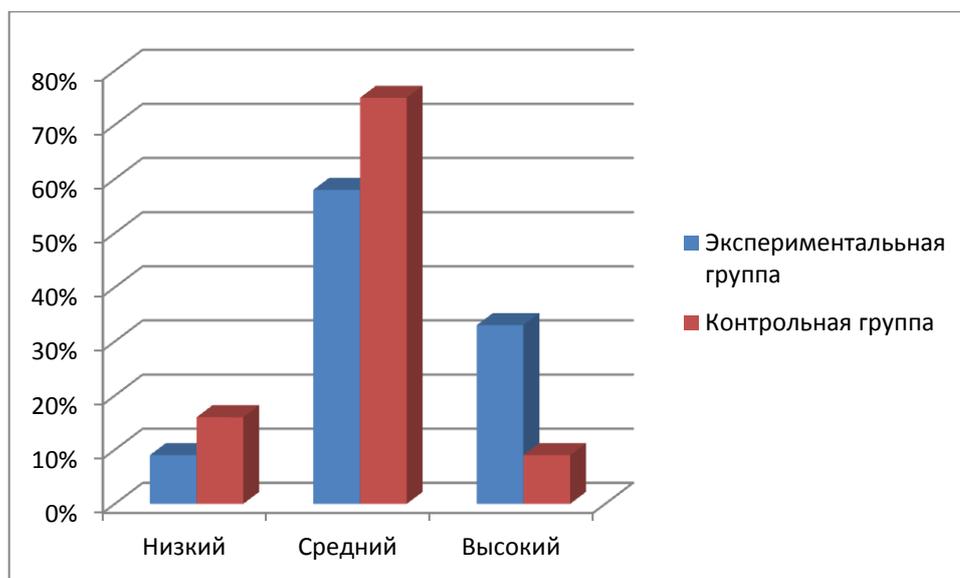


Рисунок 5 Гистограмма результатов анкетирования по сформированности навыков аудирования в контрольной и экспериментальной группах после проведения эксперимента

Таким образом, на графике мы видим преобладание процентного соотношения экспериментальной группы на высоком уровне.

Также мы провели тестирование в экспериментальной и контрольных группах и получили следующие результаты:

1. Экспериментальная группа:

- 1 человека экспериментальной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;
- 8 человек экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 3 человека экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

Контрольная группа:

- 3 человека экспериментальной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования;
- 8 человек экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования;
- 1 человека экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

Проведя анализ полученных данных, мы внесли результаты тестирования в таблицу:

Таблица 7

Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп по сформированности навыков аудирования после проведения эксперимента

Группа	Единица измерения	Уровни сформированности навыков аудирования путем рефлексии		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	Чел.	1	8	3
	%	9%	66%	25%
Контрольная группа	Чел.	3	8	1
	%	25%	66%	9%

По полученным данным мы составили гистограмму по сформированности навыков аудирования (Рисунок 6):

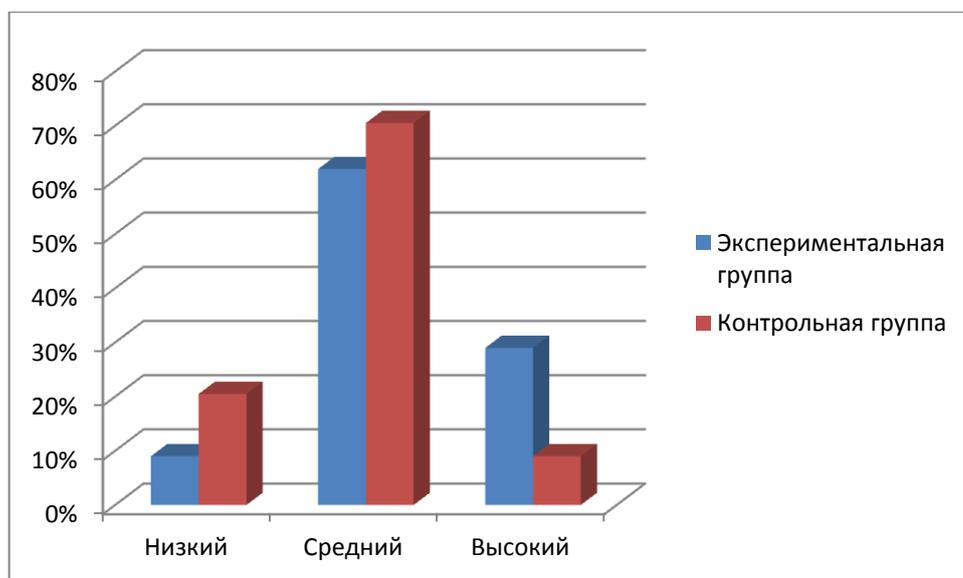


Рисунок 6 Гистограмма результатов тестирования по сформированности навыков аудирования в контрольной и экспериментальной группах после проведения эксперимента

Для вычисления среднего процента сформированности навыков аудирования трех уровней в контрольной и экспериментальной группах мы снова воспользуемся формулой среднего арифметического значения.

1. Экспериментальная группа:

$$X_{\text{ср}} = (9\% + 9\%)/2 = 9\%$$

Следовательно, 9% студентов экспериментальной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа:

$$X_{\text{ср}} = (16\% + 25\%)/2 = 20,5\%$$

Следовательно, 20,5% студентов контрольной группы имеют «низкий» уровень сформированности навыков аудирования.

Перед проведением эксперимента разница процентного соотношения «низкого» уровня сформированности навыков аудирования составляла всего 8% в пользу контрольной группы. После проведения экспериментальной работы, данная разница составила 11,5%. Следовательно, мы можем сделать вывод, что процент «низкого» уровня сформированности навыков аудирования в экспериментальной группе значительно уменьшился в пользу более высоких уровней. Процент «низкого» уровня сформированности навыков аудирования в контрольной группе практически не изменился.

Далее мы найдем процентное соотношение «среднего» уровня сформированности навыков аудирования обеих групп:

1. Экспериментальная группа:

$$X_{\text{ср}} = (58\% + 66\%) / 2 = 62\%$$

Следовательно, 62% студентов экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа:

$$X_{\text{ср}} = (75\% + 66\%) / 2 = 70,5\%$$

Следовательно, 62% студентов экспериментальной группы имеют «средний» уровень сформированности навыков аудирования.

Таким образом, рассмотрев данные по «среднему» уровню сформированности навыков аудирования, пока трудно сделать вывод о положительной или отрицательной динамики развития навыков аудирования, поскольку для получения объективной картины необходимо также рассмотреть процентное соотношение «высокого» уровня сформированности навыков аудирования контрольной и экспериментальной групп.

1. Экспериментальная группа:

$$X_{\text{ср}} = (33\% + 25\%) / 2 = 29\%$$

Следовательно, 29% студентов экспериментальной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

2. Контрольная группа:

$$X_{\text{ср}} = (9\% + 9\%) / 2 = 9\%$$

Следовательно, 9% студентов контрольной группы имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что процент студентов в экспериментальной группе, которые имеют «высокий» уровень сформированности навыков аудирования, повысился на 8%. Кроме того, процент студентов в контрольной группе с «высоким» уровнем владения навыками аудирования остался неизменным. Исходя из данных результатов,

мы можем определенно отметить положительную динамику в освоении навыков аудирования в экспериментальной группе.

Далее мы представим средние значения сформированности навыков аудирования в обеих группах в виде гистограммы (Рисунок 7):

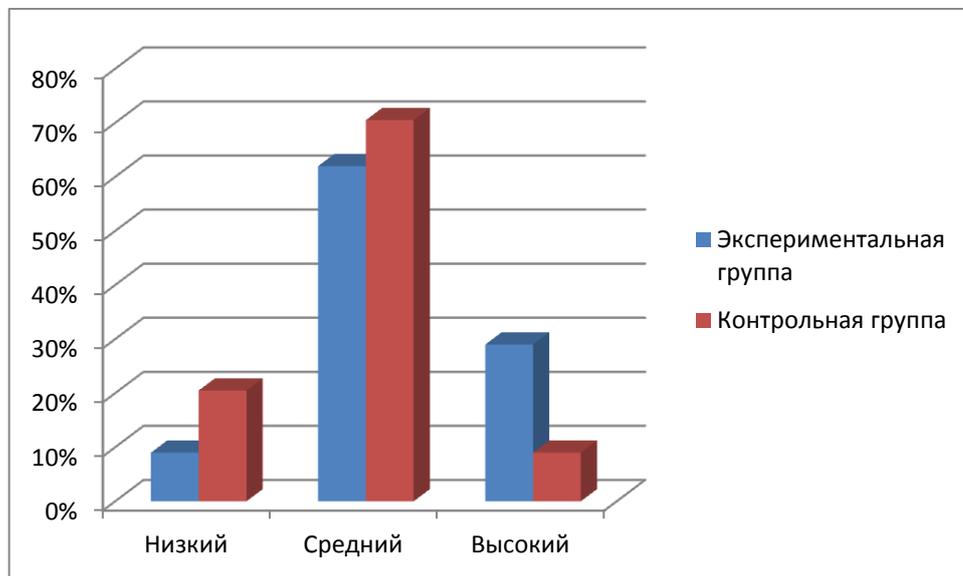


Рисунок 7 Гистограмма результатов по сформированности навыков аудирования в контрольной и экспериментальной группах после проведения эксперимента

Для проверки верификации нашей гипотезы нам необходимо сравнить результаты сформированности навыков аудирования контрольной и экспериментальной групп до и после проведенного нами эксперимента. Начнем с анализа процентного соотношения «низкого» уровня сформированности навыков аудирования. До эксперимента данный процент был равен 17%, после проведения эксперимента, этот процент снизился до 9%. Следовательно, уровень владения навыками аудирования в экспериментальной группе поднялся на 8%. В контрольной группе, которая обучалась по стандартной программе, средний процент «низкого» уровня поднялся всего на 4,5%. Далее, что касается «среднего» уровня сформированности навыков аудирования, до проведения экспериментальной работы данный процент составлял 62% в экспериментальной группе. После проведения эксперимента данный процент составил также 62%. В контрольной группе до проведения эксперимента данный процент составил 62,5%, а после проведения эксперимента данный процент составил 70,5%.

Несомненно, уровень сформированности навыков аудирования в контрольной группе также поднялся, но рано делать окончательный вывод, не рассмотрев «высокий» уровень сформированности навыков аудирования. До проведения эксперимента процентное соотношение «высокого» уровня владения в экспериментальной группе составляло 21%, после его проведения данный процент составил 29%. Таким образом, мы можем утверждать, что уровень владения навыками аудирования поднялся на «высокий» уровень владения на 8%. В контрольной группе до проведения эксперимента процентное соотношение «высокого» уровня сформированности навыков аудирования составляло 12, 5%. После того, как данная группа обучалась по стандартной программе, данный процент стал равен 9%. Таким образом, мы можем сделать вывод, что обучение только лишь по стандартной программе не дает такого прогресса, как при использовании технологий критического мышления. Несмотря на рост процента студентов со «средним» уровнем владения навыками аудирования в контрольной группе, процент студентов с «высоким» уровнем владения данными навыками не вырос, а даже наоборот немного снизился. В то время как в экспериментальной группе мы видим только положительную динамику: 1) процент «низкого» уровня снизился; 2) процент «среднего» уровня остался неизменным; 3) процент «высокого» уровня вырос. Резюмируя вышеперечисленные результаты, мы можем утверждать, что использование техники критического мышления при обучении аудированию дает эффективный результат в развитии навыков аудирования по сравнению с традиционными методами обучения.

Использованные нами аудиоматериалы представлены в Приложении 3. Для обучению умениям слушать и понимать звучащую речь на слух, мы взяли аудиоматериалы из УМК уровня В2, что соответствует уровню первого курса бакалавриата факультета иностранных языков.

При проведении нашей экспериментальной работы были реализованы вышеперечисленные нами педагогические условия:

Стимулирование познавательных мотивов. Один из главных моментов в нашей работе – это активное вовлечение студентов в процесс обучения и сохранение их познавательной мотивации в течение всего эксперимента. Для этого мы выбрали довольно актуальные темы для студентов высшего учебного заведения – это «работа и профессия». Поскольку уже на первом курсе студенты думают о том, куда идти работать или подрабатывать, как проходить собеседование, какие требования выдвигают работодатели к будущим работникам и т. д., то соответственно данная тема вызывает особый интерес у обучающихся. Кроме того, нами была взята тема «Travelling», которая также является довольно актуальной, поскольку студентов факультета иностранных языков зачастую интересуют путешествия в страны изучаемых языков. Использование новых для студентов технологий критического мышления, которые заставляют студентов активно рассуждать и работать на уроке, пробуждают и сохраняют их интерес на протяжении долгого времени.

3. Использование технологий критического мышления:

Для повышения уровня владения навыками слушания и понимания речи на слух, на уроках нами были использованы приемы технологии критического мышления. Далее рассмотрим примеры использования данных приемов:

1. Прием Инсерт.

Прием «Инсерт» - это маркировка текста специальными значками во время чтения. Само слово Инсерт происходит от английского слова insert, которое расшифровывается следующим образом:

I – interactive	(самоактивизирующая
N – nothing	системная
S – system	разметка
E – effective	для эффективного
R – reading	чтения
T – thinking	и размышления)

Такой прием достаточно широко применяется при чтении различного рода текстов. Он позволяет хорошо разобраться и понять новую информацию. При чтении текста обучающийся выделяет уже известную ему информацию, и определяет, совпадает ли она с уже имеющимися знаниями, он также отмечает новую информацию и останавливается на непонятных моментах.

Далее необходимо разобраться, как именно реализуется данный прием в процессе обучения. Во время чтения текста на полях ставятся следующие специальные пометки:

«v» – таким значком отмечается информация, которая уже известна читающему;

«-» – такой значок ставится, если информация в тексте не совпадает с тем, что ранее знал или думал, что знал, читающий;

«+» – таким значком отмечается новая информация для читающего;

«?» – такой значок ставится, если информация в тексте непонятна или необходимо получить дополнительные сведения по данному вопросу или проблеме.

После прочтения текста обучающийся заполняет маркировочную таблицу Инсерт (Таблица 8):

Таблица 8

Таблица Инсерт

«v»	«+»	«-»	«?»

Кроме того, количество столбцов и знаков может варьироваться. В зависимости от сложности текста и уровня знаний учащихся можно использовать два знака «v» и «+» или три знака «v», «+» и «?».

После заполнения таблицы обучающиеся активно обсуждают внесенные в таблицу сведения, тем самым закрепляя знания по прочитанному.

Прием Инсерт используется на стадии осмысления содержания. Он обеспечивает внимательное и вдумчивое чтение текста. Заполнение таблицы, в свою очередь, делает процесс накопления знаний видимым и помогает систематизировать уже имеющиеся знания [24].

Применительно к аудированию, данный прием можно использовать в ходе прослушивания текста. Во время прослушивания обучающиеся делают пометки и отмечают важную информацию. Для более продуктивной работы необходимо прослушать текст, по крайней мере, два раза. После прослушивания заполняется таблица Инсерт. Как и при чтении, после заполнения таблицы, обучающиеся обсуждают полученные результаты.

Данный прием был использован на уроке по теме «Travelling».

Студентам предлагается нарисовать таблицу с использованием знаков «v», «+», «-» и «?».

Для начала студентам предлагается заполнить первую колонку перед прослушиванием текста. Несомненно, тема «Travelling» является очень широкой для обсуждения, поэтому мы сузили ее и задали студентам заполнить первую колонку по правилам подготовки к путешествию.

Далее студенты прослушивают текст два раза и уже заполняют остальные колонки таблицы.

После, студенты обсуждают между собой полученные ответы, выражают свое мнение по данному вопросу, а также дополняют свою таблицу ответами одноклассников. Необходимо отметить, что данный прием используется здесь на всех трех этапах технологии критического мышления. Текст аудиозаписи представлен в Приложении 3.

2. Составление кластера.

Кластеры – это выделение смысловых элементов текста и его графическое оформление в виде «грозди». Мы имеем возможность располагать свои мысли в определенном порядке. Как мы уже отметили выше, мы изображаем кластер в виде Солнечной системы со своими звездами, планетами и их спутниками. Звезда – это главная смысловая единица, тема нашего урока, ее мы изображаем в центре. Далее, вокруг звезды мы изображаем планеты – крупные смысловые единицы, которые соединяются линиями со звездой. У каждой планеты есть свои спутники, у тех, в свою очередь, – свои спутники [24].

Главная цель составление кластеров – это систематизировать имеющиеся знания по данной теме. Кластеры позволяют открыто и свободно мыслить по определенному вопросу или теме [97].

Прием составления кластеров может быть использован на всех трех стадиях. На стадии вызова данный прием пробуждает мыслительную деятельность обучающихся, они начинают вспоминать, что им известно по теме. Кроме того, он позволяет разделить обширную тему на смысловые блоки. Обучающиеся будут видеть, какие именно аспекты данной темы необходимо изучить [24]. На стадии осмысления содержания кластеры помогают структурировать учебный материал. Затем на стадии рефлексии данный прием может быть полезен для подведения итогов по изученному материалу. Также на данном этапе кластеры позволяют исправить ранее составленные неверные предположения, заполнить кластер новой полученной информацией, установить причинно-следственные связи между отдельными смысловыми блоками. Примеры кластеров приведены на рисунках 8 и 9.

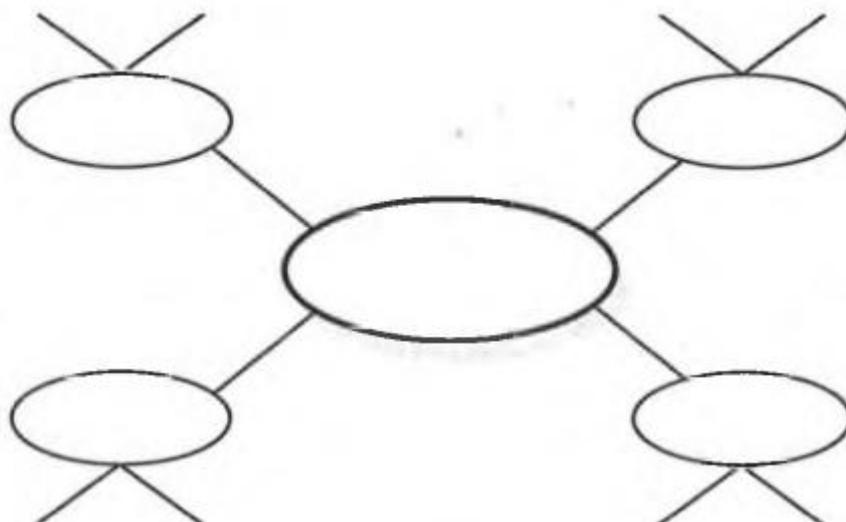


Рисунок 8 Пример составления кластера

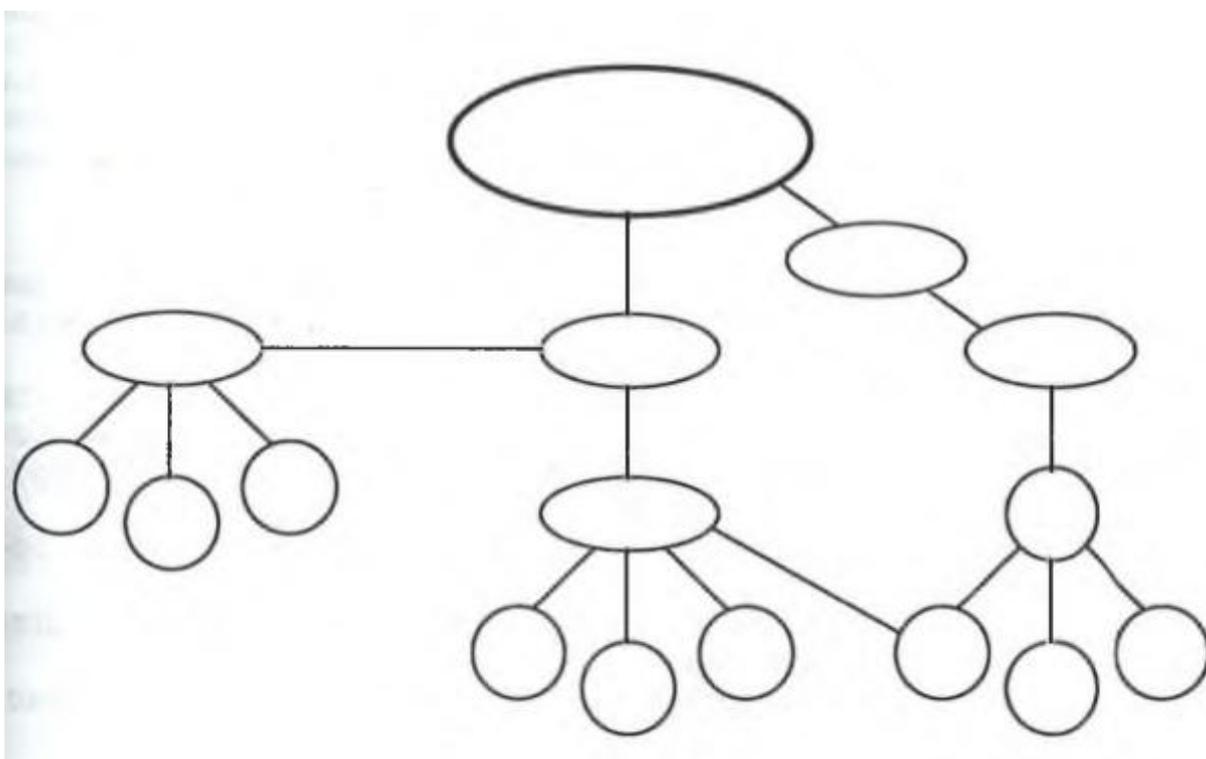


Рисунок 9 Пример составления кластера

Составление кластера может осуществляться как при парной, так и при индивидуальной работе. Если какие-то смысловые блоки остались на уроке без рассмотрения, учитель может предложить изучить данный аспект самостоятельно и даже сделать проект по данному аспекту.

Применительно к аудированию, на стадии вызова и рефлексии данный прием может использоваться без особых изменений. Однако на стадии

осмысления содержания можно кратко структурировать материал при прослушивании. Кластер позволяет выделить в прослушанном тексте большие и малые смысловые блоки, а также связи между ними. Важно отметить, что данный прием помогает лучше понять текст при прослушивании, что является довольно актуальной проблемой на уроках иностранного языка. Таким образом, данный прием по составлению кластеров учит не только думать и рассуждать, но и способен развивать навыки аудирования.

Данный прием также был использован на стадии вызова для активизации имеющихся знаний по данному вопросу у студентов. В центре кластера мы пишем «Rules of preparation for travelling».

Студенты сами вспоминают, как нужно готовиться к путешествию, все фиксируется на доске и в тетрадях.

3. Прием «тонкие и толстые вопросы».

Данный прием может быть использован на любой стадии технологии критического мышления, а также может быть включен в другие приемы. Например, такой прием мы можем наблюдать при чтении с остановками, когда мы задаем вопросы после каждой остановки.

Далее необходимо разобраться, как реализуется данный прием. По данной теме учащимся предлагают ответить на «тонкие» и «толстые» вопросы:

«Тонкие» вопросы требуют односложные ответы (это могут быть факты, события, явления). Такой тип вопросов совпадает по классификации с простыми вопросами из классификации И. О. Загашева.

«Толстые» вопросы требуют развернутого полного ответа.

Приведем примеры таких типов вопросов (Таблица 9):

Тонкие и толстые вопросы

Тонкие вопросы	Толстые вопросы
Where do the characters of the story live?	Why do they like Christmas?
When did it happen?	Why were they upset?
What colour was the umbrella?	What did they do to help their mum?

Поиск ответов на такие вопросы побуждает учащихся к активной умственной деятельности, работы с полученной информацией, выражением своей точки зрения [93].

Данный прием мы используем на этапе осмысления содержания после прослушивания аудиозаписи.

К тексту по теме «Travelling» были предложены следующие вопросы:

1. What tips did the speaker give?
2. What tips can you add to this list?
3. Was the speaker right when said that simple and cheap suitcases didn't attract thieves? Give reasons.
4. Why should people keep receipts of expensive purchases? Give reasons.
5. Is the speaker's tip concerning postcards popular nowadays? Which of them would you follow in your life?

Таким образом, отвечая на вопросы, обучающиеся более внимательно и активно работают с текстом, узнают новую информацию, строят свое мнение по данной теме.

4. Синквейн.

Синквейн – это стихотворение, которое представляет собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия и осуществлять рефлексию на основе полученных знаний [12]. Такое стихотворение состоит из пяти строк. Первая строка включает в себя одно существительное (заявленная тема или предмет). Во второй строке пишутся два прилагательных, которые дают характеристику предмету. Третья строка характеризуется тремя глаголами, которые описывают действия предмета. Четвертая строка – это фраза, которая выражает отношение обучающегося к предмету. Пятая строка также включает в себя одно существительное. Чаще всего это синоним к слову из первой строки, который расширяет или обобщает смысл предмета [24].

Пример синквейна на тему «Our Planet» [94]:

Earth

Beautiful, blue

Live, produce, pollute,

Can be kind, can hurt,

Planet

Прием синквейна помогает научиться кратко резюмировать информацию, делать выводы. Такой прием требует вдумчивого анализа полученного материала, который базируется на богатом понятийном запасе [100].

На стадии рефлексии для подведения итогов и формулирования своих выводов в краткой форме, мы предложили студентам составить свой синквейн по теме «Travelling».

5. Фишбоун.

Данный прием направлен непосредственно на решение какой-либо проблемы, обозначенной в тексте. Суть приема Фишбоун состоит в построении схемы, которая напоминает рыбий скелет (отсюда и название). При работе с текстом обучающиеся выделяют одну или несколько проблем. Отсюда и начинается строение скелета. Проблема обозначается в голове. Затем необходимо заполнить хребет, а именно верхние и нижние части рыбы. В верхней части обучающиеся пишут причины возникновения проблемы. Верхнюю часть можно заполнить и на стадии вызова в процессе актуализации имеющихся знаний. В нижней части рыбьего скелета выписываются факты, которые подтверждают наличие проблемы. Все записи на схеме должны быть краткими, нужно использовать только ключевые слова, чтобы было проще увидеть проблему в целом. Хвост, в свою очередь, должен содержать в себе какой-либо вывод, решение проблемы, обобщение.

Работу с применением приема Фишбоун можно организовать как в группе, так и индивидуально.

- Индивидуальная работа может быть организована следующим образом: каждый обучающийся получает одинаковый текст и самостоятельно строит схему Фишбоун. На стадии рефлексии обучающиеся обмениваются мнениями, добавляют и исправляют свои схемы.
- При групповой работе могут быть использованы разные тексты, содержащие одну проблему. Например, обучающиеся делятся на группы, каждая группа получает свой текст. Каждая группа составляет свою схему, после чего происходит обмен мнениями и схемами для составления одной общей схемы Фишбоун.

Данный прием учит работать с информацией, выделять проблемы, искать причины, аргументировать свою точку зрения, подтверждать ее

фактами, и искать решение проблемы, делать выводы. Пример составления схемы Фишбоун на уроке иностранного языка представлен на Рисунке 10.

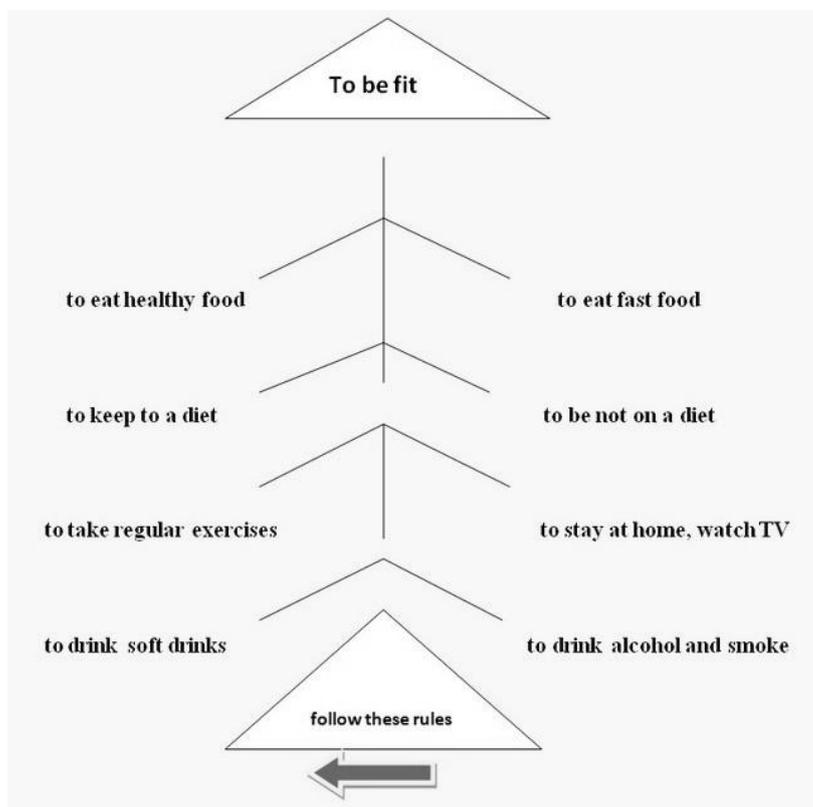


Рисунок 10 Пример схемы Фишбоун

Применительно к развитию навыков аудирования схема Фишбоун составляется в соответствии с прослушанным текстом, который должен содержать в себе проблему [24].

В разработанном нами комплексе упражнений по развитию навыков аудирования мы выбрали тему «Jobs and professions». Студентам было предложено составить схему Фишбоун по проблеме «How to find a good job?». В голове рыбы студенты обозначили проблему «Finding a good job». Далее на основе прослушанного текста студенты заполняют основной скелет рыбы и делают свои выводы. На верхних косточках мы обозначили причины, по которым мы сможем найти хорошую работу: to have good experience, to have higher education, to be hard-working, etc. На нижних косточках мы обозначили факты, которые

мешают людям найти хорошую работу: to have no experience, to have no special education, to be lazy, etc. Далее, студенты сделали, что для того чтобы найти хорошую работу, мы должны обратиться к рассмотренными нами причинами и следовать им.

6. Таблица З-Х-У.

Таблица З-Х-У – это прием графической организации материала, который помогает зафиксировать уже имеющиеся знания по данной теме, а также систематизировать полученные знания. Название «Таблица З-Х-У» расшифровывается как «Таблица ЗНАЮ-ХОЧУ УЗНАТЬ-УЗНАЛ» (Таблица 10).

Таблица 10

Таблица З-Х-У

З – знаем	Х – хоту узнать	У – узнал

На стадии вызова учитель просит учащихся подумать и вспомнить, что им известно по данной теме. Первая колонка заполняется именно на стадии вызова в зависимости от того, какой информацией владеют обучающиеся. Кроме того, на данном этапе можно задать вопрос об источниках уже имеющийся информации.

Важно отметить, что таблица заполняется учителем на доске, обучающиеся фиксируют подобную таблицу в тетрадях, записывая, в первую очередь, факты из собственного опыта, затем дополняя ее уже прозвучавшей информацией.

Вторая колонка также заполняется на стадии вызова. Обучающиеся фиксируют вопросы, на которые они хотели бы получить ответы перед прочтением или прослушиванием текста.

Третья колонка заполняется на стадии осмысления содержания после непосредственной работой с новым материалом. Обучающиеся ищут ответы на свои вопросы, систематизируют новую информацию, отмечают для себя какие вопросы остались без ответа для дальнейшего исследования.

Таким образом, прием таблицы З-Х-У помогает активизировать имеющиеся знания, разобраться в новом материале, ответить на интересующие вопросы по данной теме и поставить перед собой цели для дальнейшего изучения.

Студентам было предложено заполнить таблицу З-Х-У по теме «Job interviewing». Перед прослушиванием текста студенты заполняют первую и вторую колонки таблицы. В первой колонке студенты фиксировали вопросы, которые чаще всего встречаются при проведении собеседования на работе и другие вопросы по проведению собеседования. Во второй колонке студенты записывали вопросы, на которые бы хотели получить ответы.

После, студенты прослушали интервью на английском языке, как человек проходил собеседование на должность фермера. После, студенты сами заполнили третью колонку таблицы. Студенты обменивались полученной информацией и дополняли свою таблицу. Данная таблица использовалась на стадиях вызова и осмысления содержания. Те вопросы, которые остались без ответа, послужили вопросами для домашнего задания, для самостоятельного изучения.

7. Чтение/слушание с остановками.

Чтение с остановками – это методический прием по организации чтения текста с использованием различных типов вопросов. Данный прием используется на стадии осмысления содержания при непосредственном чтении текста.

При подготовке урока с использованием данного приема необходимо учитывать следующее:

- Выбранный текст должен быть новым для обучающихся;
- Текст заранее должен быть разделен на части. Части могут быть разные по объему, главное, чтобы деление на части было логически определено. Кроме того, не следует делать более пяти остановок во время чтения, чтобы обучающиеся не потеряли линию повествования и смогли увидеть текст в его целостности;
- Во время остановок должны быть использованы разные виды вопросов, классификация которых приведена ниже [24].

И. О. Загашев предлагает свою классификацию вопросов [23]:

Простые вопросы. На такие вопросы нужно дать кратный ответ, они требуют называние каких-либо фактов из текста или определенной информации;

Уточняющие вопросы. Такие виды вопросов используются для получения обратной связи и в том случае, когда уже прозвучало чье-то мнение. Уточняющие вопросы позволяют скорректировать еще раз свой ответ, добавить ранее упущенную информацию.

Интерпретационные (или объясняющие) вопросы. Такие вопросы чаще всего требуют развернутого ответа на вопрос «Почему?». Ответы на такие вопросы не всегда могут быть напрямую даны в тексте, обучающиеся сами должны подумать над ответом, исходя из полученных знаний.

Творческие вопросы. В таких вопросах присутствует условная частица «бы». Учащиеся рассуждают над такими вопросами: «Как вы думаете, а что случилось бы с героями книги, если бы вышла вторая часть?».

«Что изменилось бы в сюжете, если бы главные герои жили в наше время?» и другие.

Оценочные вопросы. Отвечая на такие вопросы, учащиеся дают оценку тому или иному событию, явлению, факту.

Практические вопросы. Такие вопросы направлены на установление связи между практикой и теорией. Примерами таких вопросов могут быть: «Как бы вы поступили на месте героя в рассказе?» или «Где в нашей жизни вы можете наблюдать данное явление?».

Таким образом, чтение с остановками помогает активно работать с текстом и получать новые знания, а также рассуждать на данную тему.

Применительно к аудированию, такой прием также может эффективно использоваться. Обучающиеся слушают текст с остановками и отвечают на вопросы, обсуждают прослушанное.

В ходе нашего исследования, студентам было предложено прослушать еще одно интервью с остановками. После каждой остановки студентам были предложены вопросы по содержанию прослушанного, установлению каких-либо фактов, оценки какой-либо информации и вопросы о дальнейшем ходе событий.

8. Прием «верные и неверные» утверждения. Данный прием реализуется через представление учителем утверждений. Перед началом работы с текстом (чтение или аудирование) обучающиеся решают верно или неверно то или иное утверждение. Такая работа происходит на стадии вызова. Далее, на стадии осмысления содержания после получения новых знаний обучающиеся корректируют свои ошибки. Используя этот прием, обучающиеся способны отслеживать, какие знания они получили в ходе работы на уроке [94].

В нашей работе мы использовали данный прием применительно к теме «Travelling». После прослушивания текста студентам было предложено выполнить упражнение «True/False». В упражнении были приведены несколько утверждений. Студенты должны были определить, какие из утверждений верные, а какие нет.

Таким образом, рассмотрев и реализовав несколько основных приемов технологии развития критического мышления на уроках иностранного языка, мы получили результаты, которые показали, что использование данных приемов в процессе обучения помогает более эффективно усваивать новый материал, развивать навыки аудирования, а также применение данной технологии учит обучающихся мыслить критически.

3. Использование аутентичных аудиоматериалов. В ходе реализации разработанного нами комплекса упражнений по развитию навыков аудирования с применением технологии критического мышления мы использовали аудиоматериалы из УМК иностранных отечественных издательств:

- Solutions Intermediate 2nd Edition;
- Upstream Intermediate;
- Cutting Edge Intermediate;
- Учебное пособие по подготовке к ЕГЭ по английскому языку: аудирование и говорение. С Интернет-ресурсом (издательство Macmillan).
- Тесты для подготовки к ЕГЭ по английскому языку (издательство Macmillan).

В своей работе мы указали использование тестов по подготовке к Единому государственному экзамену, поскольку уровень владения

иностранным языком по окончании одиннадцатого класса примерно равен уровню владения иностранным языком на первом курсе высшего учебного заведения языкового факультета.

Таким образом, при проведении нашего эксперимента были сформулированы и реализованы вышеперечисленные педагогические условия. Наличие данных педагогических условий в нашей работе позволило эффективно использовать разработанную нами программу по развитию навыков аудирования, что в результате привело к значительному прогрессу.

Выводы по главе 2

Экспериментальное исследование проводилось на основе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Базой экспериментальной и контрольной групп были студенты первого курса бакалавриата факультета иностранных языков.

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика реального состояния сформированности навыков аудирования студентов у экспериментальных и контрольной групп, построена гипотеза.

Были выделены уровни сформированности навыков аудирования: низкий, средний, высокий.

Указанные критерии и уровни были использованы нами в ходе практического и обобщающего этапов опытно-экспериментальной работы для проверки успешности функционирования разработанной нами структурно-функциональной модели целью развития навыков аудирования.

Результаты практического этапа опытно-экспериментальной работы показали недостаточный уровень сформированности навыков аудирования. Результаты обобщающего этапа показали повышение уровня сформированности критического мышления у студентов во всех группах.

Расхождения в уровне сформированности навыков аудирования контрольной и экспериментальной групп доказывает, что разработанная нами структурно-функциональная модель качественно повышает уровень сформированности навыков восприятия речи на слух.

Результаты опытно-экспериментальной работы дают нам основание считать, что эффективность развития навыков аудирования студентов в образовательном процессе обеспечивает комплекс педагогических условий: стимулирование познавательных мотивов, что обеспечивает пробуждение у студентов интереса к изучаемой теме и сохранение этого интереса на всем этапе обучения; использование технологии критического мышления на уроках иностранного языка; использование аутентичных аудиоматериалов, что позволит студентам научиться воспринимать иноязычную речь на слух в условиях, приближенным к реальным.

Гипотеза о том, что развитие навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления будет проходить наиболее эффективно, если будет произведен тщательный отбор учебного материала; если развитие навыков аудирования с применением технологии критического мышления будет проходить целенаправленно; если будет выявлен и обоснован комплекс педагогических условий для развития навыков аудирования; также если будет разработана и использована структурно-функциональная модель развития навыков аудирования с применением технологии критического мышления, доказана.

Заключение

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема развития навыков аудирования рассматривалась достаточно широко. В то же время остается ряд нерешенных вопросов о том, как повысить эффективность обучения аудированию. Для решения данной проблемы мы применили технологию критического мышления. В современной методике преподавания иностранных языков данная технология чаще всего применяется к развитию навыков чтения и письма. В то же время применение данной технологии относительно аудирования было изучено и использовано в недостаточной степени. Таким образом, в нашем исследовании мы применили технологию критического мышления к развитию навыков аудирования и сделали следующие выводы:

1. Успешное развитие навыков аудирования является результатом использования технологии критического мышления на уроках иностранного языка. Студенты активно работают над изучением нового материала, сами ставят перед собой цели и задачи обучения, учатся делать выводы на основе полученной информации и применять полученные знания на практике.
2. Высокие результаты экспериментального исследования по развитию навыков аудирования с применением технологии критического мышления говорит нам о том, что данная технология эффективна, и ее дальнейшее использование в процессе обучения является целесообразным.
3. Разработанная нами структурно-функциональная модель развития навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления включает в себя основные подходы к исследованию: деятельностный, личностно-ориентированный и аксиологический. Кроме того, модель состоит из четырех основных блоков:

мотивационного, когнитивного, организационно-деятельностного и рефлексивного. Структурно-функциональная модель также базируется на ряде педагогических условий: стимулирование познавательных мотивов, использование технологии критического мышления и использование аутентичных аудиоматериалов в процессе обучения аудированию.

4. Включение вышерассмотренных педагогических условий в образовательный процесс обеспечивает эффективное развитие навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.
5. Существует множество технологических приемов, которые могут быть использованы для развития навыков аудирования. Комбинируя эти приемы, преподаватели могут адаптировать урок к конкретному материалу и к уровню развития студентов.

Полученные в ходе эксперимента результаты указывают на следующее:

- уровень сформированности навыков аудирования коррелирует с успешностью в обучении, коммуникативностью, познавательным интересом обучающихся;
- развитие навыков аудирования наиболее интенсивно происходит с применением технологии критического мышления.

Результаты обобщающего этапа показали повышение уровня сформированности навыков аудирования в обеих группах. Однако, расхождение в уровнях сформированности навыков аудирования контрольной группы и экспериментальной группы доказывает, что разработанная нами структурно-функциональная модель способна качественно повышать уровень сформированности навыков аудирования в процессе реализации техники критического мышления.

По нашему мнению перспективы дальнейшего развития данной темы заключаются в использовании приемов технологии критического мышления при обучении аудированию на уроках иностранного языка.

Библиографический список

1. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для младших курсов языкового вуза): Автореф. дис. ... к. п. н. – М., 2000. – 16 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
3. Бахарева, С. Развитие критического мышления через чтение и письмо [Текст]: учебно-методическое пособие / С. Бахарева. – Новосибирск: НИПКИПРО. 2005. – Вып. 2. – 94 с.
4. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). – М.: Вентана-Граф, 1997. – 40 с.
5. Блауберг, И.В, Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
6. Блохина Е.В. Некоторые вопросы обучения аудированию // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 2. – С.13-24.
7. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления: материалы семинаров по проекту «Развитие критического мышления через чтение и письмо» /Р. Бустром. – 2000.
8. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965. – 78 с.
9. Вайсбурд М. Л., Климентенко А. Д.- Требования к речевым умениям // ИЯШ. 1982. № 7. С. 73-74.
10. Вербицкая М. Тесты по подготовке к ЕГЭ по английскому языку // М. Вербицкая, М. Манн, С. Тейлор-Ноулз. – М.: Macmillan, 2015.
11. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод, пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
12. Викентьева И. Ода синквейну // Перемена. – 2002. – №3.

13. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т.1 - М., 1982. – 275 с.
14. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – М.: Просвещение, 1966. -
15. Гальперин П.Я., Данилов В.П. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. – 1980. – №1.
16. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
17. Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // ИЯШ. – 1985. – № 6. – с. 18.
18. Дехертп И. А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4-7 классах средней школы (на материале немец, яз.): Дис. ... к. п. н. — М., 1984.
19. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иностранной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // ИЯШ. – 1996. – №4.
20. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. – 1990. - №2 - с. 28- 36.
21. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 5. – С.24-32.
22. Жеренко Н. Е. Индивидуализация обучения аудирования школьников младших классов с углубленным изучением иностранных языков: Автореф. дис.. канд. пед. наук. – К.: Лыбидь, 2000. – 20 с.
23. Загашев И. О. Умение задавать вопросы / И. О. Загашев // Перемена. – 2001. – №4.
24. Загашев И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб.: Речь, 2003.

25. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2012. – 208 с.
26. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004. – 173 с.
27. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011.
28. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
29. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976.
30. Исенина Е. И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи // ИЯШ. – 1975. – № 2. – с. 35-41.
31. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления [Текст] // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 3–10.
32. Клобукова Л. П., Михалкина И. В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. – М.: Мир русского слова, 2001.
33. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Первое сентября. – 2002.
34. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб, 2001.
35. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум. - М.: Академия, 2002. – 336 с.
36. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранным языкам - Минск 1983
37. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования. // Иностранные языки в школе. - 1984. - № 2. – С.34-39.
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. – 304 с.
39. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 573 с.

40. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление: хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Г. Линдсей, К. Халл, Р. Томпсон. – М., 1998.
41. Локтина Н. П. Применение технологии критического мышления в преподавании истории и обществознания в средней школе // Первое сентября. – 2004.
42. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Бутько А.Ф., Петрова С.И., Попов А.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Минск 1992
43. Мередит К. С. Воспитание вдумчивых читателей / К. С. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл. – 1998.
44. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обн.: Титул, 2010. – 464 с.
45. Морозова И. Д. Обучение аудированию.– Иваново, 1993.– 17 с.
46. Муштавинская, И.В. Критическое мышление на уроках естествознания [Текст] / И.В. Муштавинская, Е.В. Иванышина // Естествознание в школе. – 2004. – № 3. – С. 34–39.
47. Новиков А.М. Методология образования. - М.: Эгвес. - 2002. - 320 с.
48. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. - М., 1996. – 130 с.
49. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2000. – № 1. – 11–15.
50. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1 – С. 20.
51. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.
52. Основы критического мышления: междисциплинарная программа / Сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Пос. – М.: 1999. – 326 с.

53. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
54. Пернас С. В. Подготовка иноязычного текста для аудирования / С. В. Пернас. - Иностранные языки в школе. - №4. – Москва: Просвещение. – 1998. – 208 с.
55. Пруссаков Н. Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста // Иностранные языки в высшей школе. - 1981. - №3 57-62.
56. Райхштейн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. - 1986. – № 5. – 10–14.
57. Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с 1 по 20 век. – М., 1991. с 270.
58. Рогова Г. В. О повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе // Иностранные языки в высшей школе. - 1975. - № 10. - 18-23.
59. Рогова Г. В. Цели и задачи обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам: Сборник. - М.: Русский язык, 1991.-225 с.
60. Рубинштейн С. Л. Мышление и пути его исследования. — Берлин: Немецкое научное исследование, 1968. –141 с.
61. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Педагогика, 1989. – 679 с.
62. Русских, Г.А. Технология развития критического мышления [Текст] /Г. А. Русских // Биология в школе. – 2004. – №2. – С. 28–33.
63. Рыбина О. В. Обучение аудированию на уроках иностранного языка // Образование в современной школе. — 2001. — № 5-6.
64. Сафонова В. В. Изучение языков международного обучения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996. - 237 с.

- 65.Сахарова Т.Е., Рабинович Ф.М., Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение., 1991. – 386 с.
- 66.Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 407 с.
- 67.Смирнова Л.П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы их контроля. - М., 1982
- 68.Снедников Б. П. Обучение аудированию иноязычной речи в средних школах. – М.: Просвещение,1997. – 209 с.
- 69.Современный словарь по педагогике /Сост. Е.С. Рапацевич. - Минск: Со- временное слово, 2001. – 357 с.
- 70.Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
- 71.Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность. – М. : Прогресс, 1976. – 251 с.
- 72.Темпл Ч. Как учатся дети: свод основ: пособие / Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил,. – М.: 1998.
- 73.Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий/Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 640 с.
- 74.Ушакова Г. Д. Методика обучения студентов слушанию как профессиональному умению. -М. : авт., 1993. - 15 с.
- 75.Фатнуллинш, Р.Б. Развитие критического мышления на основе информационных образовательных технологий [Текст] / Р. Б. Фатнуллинш. – СПб.: Питер, 2010. – 234 с.
- 76.Федорова О. Л. Системная организация текстов как предпосылка интенсификации обучения аудированию: Дисс. канд. пед. наук. - М., 1987. -262 с.
- 77.Фелтон, М.К. Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению [Текст] / М.К. Фелон // Перемена. – 2005. – № 4. –С. 6–13.

- 78.Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова – М.: Полит-Издат, 1987. – 590 с.
- 79.Фостер, К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления [Текст] / К.К. Фотер // Перемена. – 2004. – № 4. – С. 38–43.
- 80.Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
- 81.Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
- 82.Циулина М. В. Методология психолого-педагогических исследований / М. В. Циулина, Г. Я. Гревцева, Р. А. Литвак – Челябинск: Цицеро, 2016. – 187 с.
- 83.Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
- 84.Falla T., Davies P. Solutions Intermediate. 2nd edition / T. Falla. –London: Oxford Exam Support, 2012.
- 85.Jenny D. Upstream Upper-Intermediate / D. Jenny, V. Evans. – London: Express Publishing, 2003.
- 86.Levi D.S. Critical thinking and logic / Salem, WI: Sheffield., 1991. - 197 p.
- 87.Moore B. N. Critical thinking (4th ed.) / B. N. Moore, R. Parker. – Mountain View, CA: Mayfield, 1994.
- 88.National Education Goals Panel. The national education goals report: Building a nation of learners. – Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1991.
- 89.Nikitina, E. Yu. Pedagogical Management of Communicative Education of Higher Education Institutions Students: Perspective Approaches: Monograph / E. Yu. Nikitina, O. Yu. Afanasyeva. - Moscow: MANPO, 2006. - 154 pp.
- 90.Simon H. A., Kaplan C A. In M. I. Posner (Ed.), Foundations of cognitive sciences. – Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

91. Stahl N. N., Stahl R. J. We can agree after all! Achieving consensus for a critical thinking component of a gifted program using the Delphi Technique. – Roeper Review, 14(2), 1991. – p. 79-88.

Список электронных источников

92. Активное обучение технологиям критического мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profi.unn.ru/?public&item=st4>. – 1.12.2018.
93. Использование приемов технологии критического мышления на уроках английского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/641153/>. – 23.12.2018.
94. Использование технологии критического мышления на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/ispol-zovaniie-tiekhnologhii-kritichieskogho-myshlienii-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka>. – 23.12.2018.
95. Использование технологии критического мышления на уроках химии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://method.chuvashia.rcde.ru/getblob.asp?id=10000723>. – 1.12.2018.
96. Об интеграции технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» с отечественной и зарубежной лингвистикой по вопросу продуцирования текстов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iro.yar.ru:8101/institut/cot/program/razvitie1.html>. – 2.10.2018.
97. Приемы технологии критического мышления на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://io.nios.ru/articles2/88/2/priemy-tehnologii-kriticheskogo-myshleniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka>. – 23.12.2018.
98. Приказ Министерства образования и науки РФ от 21.11.2015 г. № 1505 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01

- Педагогическое образование (уровень магистратура)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71309970>.
99. Применение технологии критического мышления в преподавании истории и обществознания в школе [Электронный ресурс] – Режим доступа:
http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=100694. – 20.12.2018.
100. Технология «Критическое мышление». Часть 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gimn6.ru/article.asp?id_text=123 – 15.12.2018.
101. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс] // Консультант плюс. 2012. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>.

Приложения

Приложение 1

Анкета

Таблица 13

Анкета на определение сформированности навыков аудирования

Вопросы для анкеты	Количество баллов (от 1 до 5)				
	1	2	3	4	5
1. Способен определить основную тему аудиотекста	1	2	3	4	5
2. Способен распознавать знакомые слова в тексте	1	2	3	4	5
3. Способен распознавать ключевые слова, относящиеся к теме аудиотекста	1	2	3	4	5
4. Способен пропускать неизвестный языковой материал, несущественный для понимания	1	2	3	4	5
5. Способен выделять в тексте факты и аргументы в соответствии с вопросами	1	2	3	4	5
6. Способен догадываться о значении слов исходя из контекста	1	2	3	4	5
7. Способен выделять причинно-следственные связи между событиями и явлениями в аудиотексте	1	2	3	4	5
8. Способен определять цели и мотивы говорящего	1	2	3	4	5
9. Способен различать стили высказывания	1	2	3	4	5
10. Способен обобщать содержащуюся в аудиотексте информацию, определять свое отношение к ней	1	2	3	4	5

Уровни сформированности навыков аудирования по результатам анкеты:

1-15 баллов – низкий уровень;

16-35 баллов – средний уровень;

36-50 баллов – высокий уровень.

Test

Exercise 1

You will hear five monologues. For statements 1-6, match the speakers (A-F).
There is one extra statement which you do not need to use.

1. A drive to a historical monument can be educational.
2. A day trip to soaring heights is quite refreshing.
3. If you live by the sea, you can take a day trip to an island.
4. A day trip to the city is pleasant if you live in the country.
5. A non-stop drive through the countryside is fulfilling enough.
6. You can spend an all day enjoying activities a national park has to offer.
7. Local areas of fresh water can be a nice to spend time.

Speaker	A	B	C	D	E	F
Statement						

Exercise 2

You will hear a dialogue. For questions 1-7, choose the best answer.

1. The tour company that John works for provides...
 - a) large-scale tourism.
 - b) environmental education.
 - c) food and drink tours.
2. While a university, John studied...
 - a) biology.
 - b) forest conservation.
 - c) zoo management.
3. What must travelers do before they go on a trip?

- a) Participate in a short course on environmental protection
 - b) Sign forms promising not to damage the environment.
 - c) Donate money to environmental protection.
4. John believes that most people...
- a) know a great deal about rainforests.
 - b) want to travel to rainforests.
 - c) are unaware of the importance of rainforests.
5. How does John describe the fight to protect rainforests in Brazil?
- a) The government is losing the fight.
 - b) Despite some good news, the struggle is ongoing.
 - c) It is going extremely well.
6. What does John say about the native people?
- a) It is very rare that they get to meet with them.
 - b) All native people are willing to engage with the tour.
 - c) Cultural understanding is gained from some of them.
7. In the future, John hopes his company will...
- a) begin tours in new regions.
 - b) expand tours in existing regions.
 - c) focus on the South-East Asia.

Exercise 3

You will hear five people talking about problems they face while travelling. For questions 1-5, match the events (A-F) to the people talking about them. There is one extra letter which you do not need to use.

- | | |
|--------------------------------------|----------------|
| A. He was forgetful. | Speaker 1 ____ |
| B. He made a wrong decision. | Speaker 2 ____ |
| C. He got to the wrong place. | Speaker 3 ____ |

D. He was treated badly.

Speaker 4 ____

E. He didn't take safety precautions.

Speaker 5 ____

F. He was involved in a frightening incident.

Ключи: Exercise 1: A-2, B-7, C-6, D-5, E-3, F-1.

Exercise 2: 1-b, 2-c, 3-a, 4-c, 5-b, 6-c, 7-a.

Exercise 3: 1-d, 2-b, 3-f, 4-a, 5-e.

Текст для задания по аудированию из учебника Upstream Upper-Intermediate

Presenter: With summer just around the corner, our thoughts are probably turning to holidays. We have all heard horror stories about holidays that go wrong, so we invented David Jones, the editor of Easy Travel magazine, to give us his tips for a stress-free holiday. David, welcome to the studio.

David: Thank you, Sandra. It's pleasure to be here.

Presenter: David, we've all seen the picture ... delayed flights, crying children, lost or damaged suitcases ... what can we do to help make sure that our holiday is a time of relaxation and enjoyment? How can we avoid disaster?

David: Well, first, let me say that most people have thoroughly, enjoyable holidays with none of the problems that you have just mentioned. But I agree that when things do go wrong it can be very depressing. People forget their passports or leave their tickets on the kitchen table, but more often, the problems are things which are outside our control – flight delays, for example. That is why, it is always a good idea to check with your airline before you set off for the airport. Arriving at the airport only to find out that your flight has been delayed for hours or, even worse, cancelled is not a very pleasant experience at all. So my first tip is if you are flying off somewhere, confirm your flight whenever possible.

Presenter: Good advice, particularly if you have young children to look after! David, what tips do you have for all the parents out there trying to control their tired and irritable children?

David: That's a difficult one because I don't claim to be an expert on child behavior! As a parent, though, I have always found it helps if you can get the children to choose the toys they are going to take with them. Of course, some children want to take every toy they own with them, but you can get round this by

giving them a small bag of their own and telling them they can take anything they like, as long as it fits in the bag. This has the added advantage that their toys are easy for them to get at if they become bored. One important thing to remember if you're flying with young children, is that a bag of sweets can save tears. Children's ears will be less affected by air pressure changes in the cabin during take off and landing if they suck on a sweet.

Presenter: Yes, I have flown with some airlines that offer sweets to everybody before take off and landing. Now ... we've got the children doing some of their own packing, but what about the adults? Some people I know seem to take far too much with them when they travel, while others are apparently able to put everything they need into their pockets!

David: I think you've exaggerating slightly, but it is true that it's easy to fall into the temptation of taking too much. It is probably the less experienced travelers who do this, and there are a few tricks you can use to cut down the weight in your bag. For example, save some small plastic bottles and use these to take just enough shampoo or shower gel for the holiday. Nearly everybody has a mobile phone with an alarm these days, so there is no need to take that old faithful, the travelling alarm clock! Also, if you take some washing powder with you, the sort that is suitable for hand washing, then you will not need to pack so many clothes. Of course, many hotels provide laundry services, but these can be expensive, so it is probably better to avoid using them if you can. While we're on the subject, a word of advice on suitcases. A lot of people like to have smart, designer suitcases these days, but these are an open invitation to thieves. Use plain simple suitcases that won't draw attention and put a tough, lockable strap around each bag as a further deterrent.

Presenter: Right, let's assume we have reached our destination safely and all our bags are intact. Any advice for the holiday itself?

David: To a large extent, it depends on the sort of holiday you have in mind. But I think most people like to send a few postcards home to their friends. To make sure you don't forget anybody, a good tip is to write out – print out – self-adhesive labels for all the cards you want to send before you leave home. Then all you have to do is stick the label on the card before you pop it in the post. The labels which remain will remind you who you still haven't sent a card to, so nobody will get forgotten! Another idea you might consider is using photographs you take yourself rather than commercial postcards. If you send your own pictures, it gives your friends at home a better idea of what you have been up to – it's more personal and usually cheaper. Finally, souvenirs if you are the sort of person who likes to look out for bargains when on holiday, put an extra fold-up bag in the bottom of your case for any bulky objects you might purchase. Beware of the risks involved when buying things abroad. Remember to keep receipts with you to show to any suspicious customs officers on your return. Having proof of purchase can save you a lot of time and trouble. And check what you are allowed to bring home with you from the country you visit before you go. There are quite a few restrictions you need to know about concerning goods purchased in certain countries.

Presenter: David, thank you for coming in to pass on those wonderful tips to our listeners. And to everybody out there planning their holidays, have a wonderful time, whenever you go.