



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
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ.

**Использование приемов развития критического мышления для
развития интеллектуальных учебных умений**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Английский язык. Иностранный язык.»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
75% авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 22 » июня 2020 г.
зав. кафедрой английского языка и
МОАЯ
Кунина Наталья Ефимовна

Выполнил:
Студент группы ОФ-503/091-5-2
Останин Михаил Алексеевич
Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук, доцент
Болина Марина Владимировна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ.....	9
1.1. Понятие интеллектуальных учебных умений.....	9
1.2. Подходы к развитию интеллектуальных учебных умений	18
1.3. Приемы развития критического мышления.....	30
Выводы по первой главе	42
ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ.....	44
2.1. Цели, задачи, условия проведения опытно – экспериментальной работы по развитию интеллектуальных учебных умений	44
2.2. Методика развития интеллектуальных учебных умений.....	46
2.3. Анализ результатов опытно – экспериментальной работы	50
Выводы по второй главе	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	66

ВВЕДЕНИЕ

Наше общество переживает сложнейший этап преобразований. Меняющаяся социально-экономическая реальность вызывает изменение роли человека в обществе, переоценку требований к профессиональным качествам работника. Реализация ФГОС нового поколения имеет своей целью воспитание такого человека, который будет способен самостоятельно принимать решения, анализировать ситуацию, подходить к решению задач творчески. Современная цивилизация, невозможная без опоры на нравственно-ориентированный интеллект, предъявляет к современной школе требование: быть направленной на максимальное развитие умственного потенциала ее выпускников.

Государственная итоговая аттестация выпускников, обучающихся в условиях реализации ФГОС среднего общего образования предполагает обязательную аттестацию по трем учебным предметам: русский язык, математика и иностранный язык [37]. В этой связи становится понятным, что одним из условий успешного прохождения такого серьезного испытания является повышение роли иностранного языка в процессе обучения школьников и актуализация методов и приемов обучения языку, способствующих развитию интеллектуальных учебных умений обучающихся.

Помимо усвоения конкретных знаний, на передний план выходит целенаправленное формирование интеллектуальных учебных умений, владение которыми определяет эффективность решения проблемы усвоения новых знаний и их дальнейшего применения в процессе преобразовательной деятельности. К таким знаниям мы отнесем классификацию, систематизацию, абстрагирование, обобщение материала с дальнейшей формулировкой выводов, выявление закономерностей.

В настоящее время мы можем найти огромное количество научных трудов посвященных исследованию путей развития интеллектуального

потенциала личности. Формированию интеллектуальных умений школьников, их влиянию на развитие личности уделяли внимание педагоги-классики: В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский и др. Психологическим аспектом проблемы умственного развития школьников разного возраста занимались ученые Л.С.Выготский, Е.Н.Кабанова-Меллер, В.А.Крутецкий, А.Н.Леонтьев, Н.А.Менчинская, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.

Возможностям учебной деятельности по формированию интеллектуальных умений посвятили свои дидактические разработки такие ученые, как Ю.К.Бабанский, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Н.С.Лейтес, Н.Н.Тулькибаева, А.В.Усова, И.Т.Огородников и др.

Различные аспекты развития интеллектуальных умений на уроках иностранного языка рассматриваются в исследованиях Ю.И.Апаринной, И.А.Зимней, О.В.Козиной, М.В.Горнаевой, Н.Р.Корниенко, Н.Е.Кузовлевой, Е.И.Пассовым, О.В.Свинцовой, Н.Н.Сметанниковой, А.Н.Щукиным и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дано достаточно полное обоснование проблемы формирования интеллектуальных умений школьников в процессе учебной деятельности. Вместе с тем овладение стратегиями чтения является необходимым условием развития умений в иноязычном чтении. Современные федеральные государственные стандарты начального, основного и среднего общего образования говорят о необходимости развития у обучающихся навыков смыслового чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения, текста, сообщения и т.п. Вдумчивое чтение способствует развитию у школьника не только воображения, активного взаимодействия со своими внутренними образами, но и развитию устной и письменной речи, которые не возможны без овладения им интеллектуальных учебных действий: понимать текст;

анализировать; сравнивать; высказывать суждения и аргументировать свою позицию по тем или иным проблемным вопросам. Исходя из того, что в технологии развития критического мышления обучающихся разработано и обосновано достаточное количество приемов, формирующих и развивающих навыки смыслового чтения, считаем целесообразным обосновать и экспериментально подтвердить возможности использования приемов развития критического мышления для развития интеллектуальных учебных действий школьников на уроках иностранного языка.

Вместе с этим в теории педагогики и в педагогической практике имеются противоречия, которые являются неразрешенными на данный момент: между ориентацией методов и приемов обучения на среднего ученика и целесообразностью учета индивидуальных особенностей умственного развития каждого школьника; между растущими требованиями к развитию интеллектуальной сферы личности и низким уровнем сформированности интеллектуальных умений школьников.

Выявленные противоречия, анализ психолого-педагогической литературы, наблюдения, полученные в ходе педагогической практики, позволили отметить, что в настоящее время недостаточное изучение проблемы снижает эффективность всего учебного процесса, это и определило выбор темы нашего исследования. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью определения и обоснования практического использования приемов развития критического мышления, способствующих развитию интеллектуальных умений обучающихся.

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку в школе

Предмет исследования: процесс формирования интеллектуальных учебных умений на уроках иностранного языка.

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить комплекс приемов развития критического мышления, направленных на развитие интеллектуальных учебных умений обучающихся.

Для достижения поставленной цели в исследовании последовательно

решаются следующие задачи:

1. Определить и проанализировать теоретические аспекты развития интеллектуальных учебных умений.
2. Разработать комплекс приемов критического мышления для развития интеллектуальных учебных умений.
3. Организовать опытно – экспериментальную работу по апробации комплекса.
4. Осуществить анализ результатов исследования.

Гипотеза исследования: развитие интеллектуальных учебных умений на уроках иностранного языка будет эффективным, если в процессе обучения будет использоваться комплекс приемов критического мышления с учетом индивидуальных особенностей и коммуникативного взаимодействия учителя и ученика, как субъекта интеллектуальной учебной деятельности.

Для достижения поставленной цели и решения задач использовались следующие научные методы исследования:

1. Теоретические (изучение психолого-педагогической, методической литературы по развитию интеллектуальных учебных умений обучающихся и возможностям использования приемов развития критического мышления на уроках иностранного языка с целью формирования данных умений.
2. Эмпирические (наблюдение за процессом преподавания английского языка в восьмых классах средней общеобразовательной школы, проведение формирующего эксперимента, обобщение, анализ и оценка полученных результатов.
3. Статистические методы обработки экспериментальных данных.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятий "интеллектуальные учебные умения", выявлении подходов к развитию интеллектуальных учебных умений на уроках иностранного

языка, характеристике возможностей приемов критического мышления для развития интеллектуальных учебных умений обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса приемов развития критического мышления, направленных на развитие интеллектуальных учебных умений обучающихся на уроках иностранного языка; в возможности использования приемов критического мышления на уроках гуманитарного цикла (второго иностранного языка, литературы, обществознания); результаты исследования могут применяться при разработке методических рекомендаций по развитию интеллектуальных учебных умений обучающихся на уроках иностранного языка в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

Экспериментальная база: МБОУ г.Челябинска «Средняя общеобразовательная школа № 30». Общее количество участников составило 22 обучающихся 8-х классов.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения и библиографии. Во введении обозначены предмет исследования, формулируются цель и задачи исследования, раскрывается теоретическая и практическая значимость. В первой главе рассматриваются общие теоретические вопросы. Во второй главе представлены комплекс приемов критического мышления, направленных на формирование интеллектуальных учебных умений школьников, а также результаты опытно-экспериментальной работы. Работа состоит из 66 страниц основного текста, включает библиографию, состоящую из 65 наименований работ отечественных и зарубежных авторов, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ

1.1. Понятие интеллектуальных учебных умений

В ФГОС начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [57,58,59], происходит смена образовательной парадигмы со «знаниевой» на «деятельностную»; это означает, что особый акцент ставится на организацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, на формирование у них универсальных учебных действий. Одной из главных задач учителя в таких условиях становится не передача содержания учебных предметов на основе информационно-рецептивного метода, а организация деятельности по развитию у школьника способов мышления.

В основу нового стандарта положен системно-деятельностный подход, необходимость которого была обоснована еще советскими дидактами, методистами, психологами: П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной в теории формирования умственных действий, Л.В. Занковым в теории развивающего обучения, И.С. Якиманской в теории личностно ориентированного развивающего обучения и др. Одним из условий реализации системно-деятельностного подхода становится необходимость целенаправленного формирования интеллектуальных умений, от владения которыми зависит эффективность решения проблемы усвоения новых знаний и их использования в процессе активной преобразовательной деятельности обучающихся.

Если мы обратимся к русскому языку, то мы увидим, что понятие «интеллект» определяется как ум или некая мыслительная способность. [36]. В словаре синонимов русского языка понятие

«интеллект» раскрыто через понятие «ум», «умственные способности», «рассудок», «разум» [50]. В философском энциклопедическом словаре понятие «интеллект» рассматривается как способность мыслить, рационально познавать - в отличие от способностей чувствовать, иметь волю, воображать, способность к интуиции и т.п. [60].

Рассмотрим понятие «интеллект» в психологической литературе. Интеллект (от лат. *intellectus* — разумение, понимание, постижение) - относительно устойчивая структура умственных способностей индивида [27]; общая мыслительная способность, позволяющая преодолевать трудности в новых ситуациях [26], совокупность умственных способностей человека и некоторых высших животных, например, человекообразных обезьян [30]. В Большом психологическом словаре мы можем найти три различных трактовки данного понятия: 1) общая способность познавать и решать проблемы, которая является определяющей в любой деятельности и в основе которой лежит любая другая способность; 2) совокупность всех познавательных способностей личности: ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение; 3) способность решать различные проблемы «в уме» т.е. без проб и ошибок. Понятие интеллекта как общей умственной способности применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачами [4].

Н.Н. Моисеев дал определение главным характеристикам интеллекта человека, обладая которыми, человек смог выделиться из животного мира [35]: гибкость и подвижность ума; глубина ума; доказательность мышления; критичность мышления.

И.А. Домашенко рассматривает интеллект с точки зрения общей познавательной способности, которая определяет готовность человека к усвоению и использованию знаний и опыта, а также к разумному поведению в проблемных ситуациях [54]. Согласно исследованиям И.А. Домашенко, интеллект формируется под влиянием четырех условий: эрудиции,

понимаемой как сумма знаний из области науки и искусства; способности к мыслительным операциям (в частности анализу, синтезу, абстрагированию); способности к логическому мышлению, подразумевающему умение устанавливать причинно-следственные связи между изучаемыми объектами; а также внимания, памяти и наблюдательности.

М.А. Холодная понимает интеллект как способ организации индивидуального опыта умственной деятельности человека [63]. Говоря об онтологическом статусе интеллекта, М.А. Холодная отмечает, что "это особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, прогнозируемого ими ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего" [20]. Таким образом, в общем виде интеллект - это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивида субъективной картины происходящего.

Интеллектуальные способности она определяет, как «индивидуально-психологические свойства человека, являющиеся условием успешности выполнения различных видов интеллектуальной деятельности» [63]. Следовательно, развитию интеллектуальных способностей личности способствует обогащение умственного опыта, возможное при увеличении количества выполняемых интеллектуальных функций, которые, в свою очередь, вызывают развитие уже имеющихся интеллектуальных способностей, а также появление новых интеллектуальных способностей. Таким образом, одной из целей обучения школьников наряду с передачей знаний и опыта, накопленного поколениями, становится формирование у обучающихся собственного опыта умственной деятельности.

На основании исследования М.А. Холодной, все интеллектуальные способности можно разделить на три группы:

1) конвергентные способности, определяющие успешность умственной деятельности в показателях правильности и скорости нахождения единственно возможного ответа в регламентированных условиях деятельности;

2) дивергентные (интеллектуальные) способности, проявляющиеся в готовности предлагать множество правильных ответов относительно одного и того же предмета;

3) обучаемость, понимаемая как общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности.

Таким образом, мы будем понимать интеллект как совокупность тех качеств индивида, которые обеспечивают его мыслительную деятельность.

Различным аспектам интеллектуального развития обучающихся в обучении посвящены исследования Д.Н. Богоявленского [3], Л.С. Выготского [11], П.Я. Гальперина [14], В.В. Давыдова [19], Е.Н. Кабановой-Меллер [24], З.И. Калмыковой, Н.А. [25] Менчинской Н.А. [34], Н.Ф. Талызиной [53] и др. Эти исследования показывают, что формирование интеллектуальной сферы школьников зачастую сводится к развитию интеллектуальных умений.

В педагогической энциклопедии понятие «умение» определяется как "подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [38].

В психолого-педагогической литературе встречаются различные определения понятия "умение": сложное психическое образование, включающее в себя не только двигательные, но и умственные действия (Б.Ф. Ломов [32]); совокупность операций, направленных на выполнение определенной задачи (И.И. Левина [31]); сложная система психических и

практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками (И.Ш. Резепов [42]). При решении учебно-познавательных задач каждый школьник должен владеть интеллектуальными, мыслительными умениями, независимо от характера изучаемого им учебного материала. Поэтому такие умения часто называют общеинтеллектуальными [51].

В современной педагогической литературе нет единого подхода к классификации интеллектуальных учебных умений. В зависимости от оснований (критериев) классификации они подразделяются на обобщенные (межпредметные) и частные (специфические для отдельных предметов); интеллектуальные и практические; учебные и самообразовательные; общетрудовые и профессиональные; рациональные и нерациональные; продуктивные и репродуктивные и т.п. [51].

В своих исследованиях Н.А. Менчинская [34] трактует понятие «интеллектуальное умение» как знание рационального приема осуществления той или иной мыслительной операции и его использование при решении различных задач, где данный прием может быть применен. По определению И.И. Левиной [31], интеллектуальные умения - это умения, обеспечивающие развитие продуктивного мышления, способствующие повышению уровня познавательной активности школьников, возможности решать противоречия и обнаруживать новые. Понимание интеллектуального умения как умения ориентироваться в задании, планировать и контролировать ход своей деятельности предлагает Н.Ф. Талызина [52], Е.Н. Кабанова-Меллер [24] под интеллектуальными умениями понимает овладение способами, приемами, действиями на основе усвоенных знаний.

Наряду с понятием "интеллектуальные умения" в психолого-

педагогической литературе используются и другие понятия, безусловно, близкие по смыслу вышеназванному понятию:

- учебно-интеллектуальные умения (Ю.К. Бабанский [1,37], Н.А. Лошкарева [33]);
- интеллектуальные умения (приобретать и перерабатывать информацию) (Л.В.Воронина, Е.А.Утюмова [10], Т.И.Бахарева [2] и др.);
- умения классификации и обобщения (операционно-исполнительские умения) (Н.Я. Чутко [64]);
- логические (В.К. Власова [9]; Л.Н. Удовенко [56]);
- информационно-интеллектуальные умения (С.А. Сапон [44]);
- умения мыслительной деятельности (осмысление учебного материала, выделение главного, анализ и синтез, абстрагирование, конкретизация, аргументирование, доказательство, формулирование выводов, умозаключений, решение проблем) (Г.К. Селевко [45]).

Одна из наиболее известных в педагогической науке - классификация групп учебно-интеллектуальных умений Ю.К. Бабанского [1]: мотивация школьником своей деятельности; внимательное восприятие информации; рациональное запоминание; логическое осмысление учебного материала с выделением в нем главного; решение проблемных познавательных задач; самостоятельное выполнение упражнений; осуществление самоконтроля в учебно-познавательной деятельности.

Л.В. Воронина, Е.А. Утюмова [10] выделяют следующие интеллектуальные умения: умения расчленять предметы или явления на образующие его части, выделять в нём отдельные части, признаки и свойства, и мысленно соединять отдельные элементы, части, признаки и свойства предметов (анализ и синтез); умения сопоставлять предметы и явления с целью найти сходство и различие между ними (сравнение); умения мысленно выделять существенные свойства и признаки явлений и предметов при одновременном отключении от несущественных (обобщение); умения выделять признаки предметов и установление между

ними сходства и различия (классификация).

Говоря о роли, которую играют интеллектуальные умения в процессе активной преобразовательной деятельности человека, Т.И.Бахарева [2] выделяет следующие интеллектуальные умения: классифицировать, систематизировать, абстрагировать, обобщать материал с последующей формулировкой выводов, выявлять закономерности, причем владение этими интеллектуальными умениями является гностической основой формирования интеллектуальной компетентности человека.

Обосновывая сущность и содержание информационно-интеллектуальных умений школьников как метапредметного образовательного результата, в котором интегрируются информационный и интеллектуальный аспекты, С.А.Сапон [44] считает этот тип умений компонентом информационно-интеллектуальной компетентности обучающихся, характеризующей их способность успешно работать с информацией в процессе учебно-познавательной деятельности и соответствует познавательным функциям научного знания. Так, к информационно-интеллектуальным умениям относятся: умение определять целевую установку, учитывать контекст, определять значение и смысл терминов, оптимизировать и структурировать информацию) (описательная функция научного знания); умение аргументировать точку зрения, конструировать информацию) (объяснительная функция); умение реконструировать информацию и решать проблемы на основе заданных критериев (прогностическая функция). В качестве критериев уровня сформированности информационно-интеллектуальных умений выступают степень успешности и степень самостоятельности выполнения заданий на работу с информацией.

Н.Чутко [64] определяет общеучебные интеллектуальные умения как подготовленность к теоретическим действиям,

выполняемым быстро, точно и сознательно с опорой на усвоение знаний и жизненный опыт, такие умения в отличие от предметных умений имеют широкий диапазон действия, поэтому относятся к «метазнаниям», то есть к тем, которые используются в различных областях знаний, при усвоении разных знаний.

Поскольку общеучебные интеллектуальные умения прямым образом связаны с учебной деятельностью, Н. Чутко выделяет три блока умений, необходимых для осуществления учебной деятельности: информационно-ориентировочные умения (умения наблюдения, слушания, чтения); операционально-исполнительские умения (умения классификации и обобщения); контрольно-коррекционные умения (умения самопроверки и самоконтроля). Классификация (группировка) и обобщение – умения, реализующие операционально-исполнительный этап учебной деятельности. По своим внутренним психическим механизмам эти умения прямо соотносятся с анализом, синтезом, абстракцией и обобщением, то есть с мыслительной деятельностью школьников.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [12] выделили в содержании обучения иностранным языкам интеллектуальные умения, которые наряду с организационными умениями составляют основу обучения иностранным языкам. К ним отнесены умения:

- наблюдать за языковыми явлениями в изучаемом языке и сопоставлять их с явлениями в родном языке;
- классифицировать, систематизировать поступающую информацию в соответствии с поставленной учебной задачей;
- предвосхищать, оценивать информацию;
- составлять план, формулировать идею текста, оценивать поступки героев.

По мнению М.Ю.Горнаевой [17], интеллектуальные умения - это особые действия, формируемые в процессе активной учебной деятельности, которые являются ее результатом и отражают успешность преобразования

информации на основе мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), выполняемых в соответствии с целями и условиями образовательного процесса. В структуре универсальных учебных действий, определяемых федеральными государственными образовательными стандартами начального, основного и среднего общего образования интеллектуальные умения относятся к познавательным универсальным учебным действиям и обеспечивают успешность учебной деятельности школьников с учетом предметных и метапредметных результатов". Изучая особенности формирования интеллектуальных умений младших школьников, М.Ю.Горнаева отмечает, что процесс обучения иностранному языку будет успешным, если обучение базируется на концепции дидактического коммуникативного воздействия учителя, гибкой технологии управления учебной деятельностью младших школьников, соблюдении этапов формирования интеллектуальных умений, интеллектуально ориентированного содержания обучения, перевода обучающихся на позицию субъектов познавательной деятельности.

Выделенные А.И. Раевым [41] умения, позволяющие научить обучающихся рассуждению, доказательству, умению делать аргументированные выводы, продуктивно читать: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, согласуются с концепцией формирования универсальных учебных действий А.Г. Асмолова [61]. Г.И. Вергелес [7] полагает, что диссертационное исследование А.И. Раева, рассматривавшего проблему управления умственной деятельностью младших школьников, формирования у них общих умственных действий, носило опережающий характер: еще до принятия в 2010 г. ФГОС начального общего образования им были определены возможные пути формирования конкретных (предметных) и общих (универсальных) учебных действий у младших

школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что, определяя понятия «интеллектуальные умения», большинство авторов соотносят их с мыслительными (или логическими) операциями и в качестве существенных характеристик выделяют такие, как осознанность, самостоятельность, умственные операции, способы учебной деятельности, формируемые и реализуемые в процессе решения учебных задач.

Исходя из вышесказанного, к интеллектуальным умениям мы отнесем умения анализировать учебный материал; классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей; обобщать материал с последующей формулировкой выводов, выявлять закономерности, составлять план, формулировать идею текста, оценивать поступки героев.

Таким образом, общим в понимании сущности интеллектуальных умений является рассмотрение их как особых действий, которые формируются в процессе активной учебной деятельности, являются ее результатом и отражают успешность преобразования информации на основе мыслительных операций.

1.2. Подходы к развитию интеллектуальных учебных умений

Формирование интеллектуальных умений школьников на уроках иностранного языка в условиях ФГОС основывается на совокупности подходов, обеспечивающих стратегию и тактику образовательной деятельности учителя во взаимодействии с обучающимися [17]:

- системно-деятельностный подход, являющийся основой образовательной стратегии реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего образования, предполагает освоение опыта деятельности через языковую догадку, воображение, решение проблемных заданий, самостоятельную

работу;

- личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, направленные на развитие личности обучающегося в процессе методически грамотной организации учебной деятельности;

- антропоцентрический, культурологический, аксиологический подходы, обеспечивающие проектирование содержания образования в контексте культуры, ценностей и личностных ориентаций обучающихся.

Системно-деятельностный подход представляет совокупность двух подходов: системного, рассматривающего структурную и функциональную организацию процессов и явлений, как сложных организованных систем (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина), и деятельностного подходов, в котором главным психолого-педагогическим условием формирования умения учиться выступает соответствие заданных учебных действий, осуществляемых обучающимися, содержанию изучаемого материала и зоне ближайшего развития ребенка (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.).

В реализации личностно-ориентированного подхода в обучении ценность личности обусловлена тем, что она выступает носителем уникального опыта. Реализацию личностного подхода при обучении иностранным языкам можно представить в трех проекциях: 1) как стратегия (направление) образования (воспитания и обучения); 2) основа организации образовательного процесса; 3) направление деятельности педагога [17]. Личностно-деятельностный подход определяет направления организации самостоятельной деятельности обучающихся, при которой происходит овладение ими учебным материалом и формирование (развитие) универсальных учебных действий.

Реализация культурологического и аксиологического подходов

в обучении позволяет выделить культуuroобразующие смыслы обучения, создать культуросообразную образовательную среду, устанавливающую взаимосвязи между ценностями, социальными и культурными факторами и личностью.

Э.Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л.Н. Демидова [15] выделяют условные методические модели, на которых основываются технологии преподавания и развития интеллектуальных умений обучающихся:

1. «Активизирующая модель», ориентированная на повышение уровня познавательной активности обучающихся за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций, опоры на познавательные потребности и познавательную мотивацию. Ключевой психологический элемент в рамках этой модели – «познавательный интерес» (Д.В. Вилькеев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.).

2. «Формирующая модель», предполагающая формирование познавательной деятельности через целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений на протяжении прохождения учеником всех необходимых этапов. Ключевой психологический элемент – «умственное действие» (Н.Ф.Талызина, И.П.Калошина, В.П.Беспалько, С.И.Шапиро и др.).

3. «Развивающая модель». Ведущей становится перестройка учебной деятельности ребенка как на уровне содержания, так и на уровне формы ее организации с целью обеспечить превращение его в субъекта учебной деятельности. Для этого ребенок снабжается новыми средствами учебной деятельности (мыслительными операциями (С.Л.Рубинштейн), знаковыми, языковыми, вербальными средствами, в форме которых усваивается знание, рефлексится и воспроизводится индивидуальный опыт). Такие средства учебной деятельности обуславливают характер учебной деятельности: ребенок включается в учебно-исследовательскую и проектную деятельность, в результате чего наблюдается рост самостоятельности в решении познавательных и практических задач, отмечается развитие

теоретического мышления и т. д.). Ключевой психологический элемент – «способы деятельности» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, П.П. Щедровицкий, А.З. Зак и др.).

4. «Свободная модель», в которой максимально учитывается внутренняя инициатива ребенка. При наличии определенной помощи со стороны учителя он сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, свободно планирует собственное время, самостоятельно выбирает средства обучения. Вместо жесткой системы педагогических воздействий поощряется импровизация и эклектика как в содержании, так и в форме преподавания. Ключевой психологический элемент - «внутренняя инициатива и свобода индивидуального выбора» (Р. Штейнер, Ф.Г. Кумбе, Ч. Сильберман, Р.С. Барт и др.).

Педагогическая эффективность реализации таких моделей заключается в том, что на первом месте оказывается ребенок как субъект деятельности, а основные педагогические усилия направляются на его познавательное и личностное развитие.

Л. С. Выготский [11], изучая закономерности умственного развития ребенка, пришел к заключению, что именно образование понятий является ключом к пониманию процессов психического развития и распада. Поэтому для формирования интеллектуальных умений целесообразно подбирать учебные задания таким образом, чтобы каждое из них было связано с определенным компонентом понятийного мышления:

1. Задания на формирование способности к переводу текстовой информации на «язык» рисунков-образов в виде схем, графиков, моделей, предметно-индивидуальных образов. Такой перевод возможен в случае одновременной работы двух основных субъективных систем кодирования и переработки информации: знаковой и визуальной. В образах должны воспроизводиться

существенные черты описываемого социального, научного, природного явления, образ должен быть обобщенным, хорошо структурированным и динамичным.

2. Задания на выделение множества возможных признаков усваиваемого понятия, их дифференциацию, соотнесение различных признаков по степени их значимости и обобщенности, систематизацию наиболее существенных и наименее существенных признаков.

3. Задания на включение исходного понятия в систему связей с другими понятиями. Развитие понятийного мышления предполагает установление связей между понятиями внутри одного учебного предмета (иностранный язык, математики, истории), а также взаимосвязи между понятиями разных областей знания. Возможность сделать экскурс при изучении понятий в русский язык, русскую литературу, историю, географию, экономику и т.д. будет способствовать лучшему пониманию существенных признаков изучаемого понятия, а также месту его в системе межпредметных понятий и связей.

4. Задания на развитие основных мыслительных операций, лежащих в основе образования понятий (анализ, синтез и обобщение, сравнение, конкретизация, абстрагирование и др.), владение которыми позволяет не только лучше усвоить изучаемое понятие, но и сформулировать его через соотношение родовых и видовых признаков.

5. Задания на актуализацию предметного (житейского) опыта детей. Организация взаимодействия житейского опыта ребенка и научных знаний, которые предлагаются ему в учебном процессе, позволяет решить две задачи: артикулирование и обогащение индивидуального опыта ребенка под влиянием научного знания и развитие процесса образования понятий благодаря активному влиянию впечатлений, порождаемых окружающим миром (житейского опыта), что, в конечном итоге, способствует появлению «личностного знания».

Важным подходом и стратегией формирования интеллектуальных

учебных умений в условиях реализации ФГОС выступает, на наш взгляд, стратегия смыслового чтения на уроках иностранного языка. Смысловое чтение - один из обязательных компонентов метапредметных универсальных учебных действий и результатов учебной деятельности, формируемых на уроке иностранного языка [57, 58]. Сформированность навыка смыслового чтения позволяет максимально точно понять содержание текста, уловить детали и практически осмыслить информацию, что, в конечном итоге, обуславливает умение школьника перевести прочитанную информацию в устную речь (на уроках иностранного языка невозможно говорить о том, смысл чего не понятен). Очевидно, что достигаемый уровень навыка смыслового чтения определяется уровнем сформированности интеллектуальных умений обучающихся.

Чтение с точки зрения мыслительных процессов протекает на различных уровнях: от умения понять содержание приблизительно до творческого прочтения, при котором читающий не только воссоздает ход мыслей автора, но и сравнивает, синтезирует прочитанное, принимает или отвергает основную мысль, реорганизует свою мысль или встает на новую точку зрения [13]. Анализ стратегий чтения как самостоятельного вида речевой деятельности на уроках иностранного языка позволил О.В.Свинцовой [46] заключить, что различные виды чтения, выделяемые в зарубежной методике (свыше 25) можно свести к трем определяющим видам:

- 1) *skimming* (определение основной темы/идеи текста);
- 2) *scanning* (поиск конкретной информации в тексте);
- 3) *readingfordetail* (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и смысла).

В зависимости от целевой установки различают ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое чтение.

Высокий уровень сформированности навыка смыслового чтения предполагает владение всеми видами чтения, возможность перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста, а также высокий уровень сформированности интеллектуальных умений, выделенных нами в параграфе 1.1. данной главы.

Изучающее чтение представляет собой внимательное вчитывание, проникновение в смысл при помощи анализа текста (интеллектуальное умение - анализировать учебный материал). Главная задача данного вида - это качественная сторона чтения, полнота и точность понимания.

При ознакомительном чтении главной задачей является извлечение основной информации (около 70%), при этом существует необходимость полагаться на воссоздающее воображение читателя, благодаря которому частично восполняется смысл текста (интеллектуальное умение - составлять план, формулировать идею текста, оценивать поступки героев). Для ознакомительного чтения характерны большие по объему тексты, и тогда вступает в силу языковая избыточность.

В результате просмотрового чтения читатель получает самое общее представление о содержательно-смысловом плане текста: о чем идет в нем речь. Это беглое, выборочное чтение. Для более подробного ознакомления с «фокусирующими» деталями и частями текста в рамках данного вида, применяется чтение по блокам. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде сообщения или реферата (интеллектуальное умение, формируемое в данном виде чтения - классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей).

Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель - быстрое нахождение в тексте или в совокупности текстов совершенно определенных данных (цифровых показателей, характеристик, фактов, указаний). Оно направлено на поиск и нахождение

в тексте конкретной информации (интеллектуальное умение, формируемое в данном виде чтения - обобщать материал с последующей формулировкой выводов, выявлять закономерности). Читателю уже известно из других источников, что такая информация содержится в данной книге, статье. Следовательно, исходя из типовой структуры данных текстов, он сразу же обращается к конкретным частям или разделам, которые и подвергает поисковому чтению без детального анализа.

При поисковом чтении извлечение смысловой информации не требует дискурсивных процессов и происходит автоматизировано. Таким образом, данный вид чтения, как и просмотровое, предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выделять из него нужную информацию по определенной проблеме, отбирать и объединять информацию нескольких текстов по отдельным вопросам.

Выделение и характеристика различных видов смыслового чтения позволяет определить различные стратегии работы с текстами, которые нашли свое отражение в технологии развития критического мышления обучающихся и будут охарактеризованы нами в параграфе 1.3. данной главы.

Говоря о развитии у школьников интеллектуальных умений на уроках иностранного языка, выделим и охарактеризуем особенности мыслительности обучающихся разных возрастных групп обучающихся, имеющих важное значение для формирования этих умений.

По мнению М.Ю. Горнаевой [17], обучающиеся младших классов на уроках иностранного языка способны:

- моделировать с опорой на наглядность и предметный план действий определенные отношения и переносить речевые модели в различные ситуации общения, тем самым выделяя существенные

признаки изучаемого объекта (например, речевой образец «I am Tom» с помощью модели становится смысловой опорой для запоминания и использования его в структуре английского предложения, представленной тремя кубиками разного цвета - например, УМК “Starter”);

- использовать речевой образец, выражающий утверждение, с помощью средств пространственно-графического моделирования в качестве основы для построения общего вопроса;

- использовать наглядные опоры (графики, схемы и модели) как средство решения учебных и коммуникативных задач (выражения просьбы, обращение и др.);

- воспринимать символы, используемые в учебном материале для усиления внимания, предупреждения об определенном уровне сложности, сигнале об умственной концентрации, для организации собственной познавательной деятельности (прослушай, внимательно прочитай, напиши и др.).

Особое значение обучения иностранному языку в начальной школе заключается в том, что ученику предоставляется много вариантов для использования моделей в качестве средств замещения, сворачивания информации, алгоритмов определенных умственных действий, что способствует формированию исследуемых нами интеллектуальных умений. Это касается и транскрипции, и буквенного обозначения, и моделей различных форм предложения, и организации самостоятельной и подгрупповой работы учащихся на уроках по изучению иностранного языка.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития интеллектуальных умений обучающихся при изучении различных учебных предметов позволил выделить следующие особенности развития мыслительной деятельности у старшеклассников:

- развитие гипотетико-дедуктивного мышления, способность абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать

альтернативные гипотезы, делать предметом анализа собственную мысль, способности находить и ставить проблемы (З.В. Сизенцова [47]);

- проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового; преобладание дивергентного мышления, предполагающего, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на однозначное решение, снимающее проблему как таковую) (З.В. Сизенцова [47]);

- важно отметить и такое свойство активности старшеклассника, как готовность выходить за пределы ситуативной необходимости и способность к самоизменению (Н.В. Гришина [18]);

- стиль мышления как устойчивая совокупность индивидуальных вариаций восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации (Т.И. Виноградова [8]);

- усиление роли обобщений и абстракций в мыслительной деятельности: старшеклассники понимают общее значение конкретных фактов, понимают, что конкретный образ выступает не только как факт, взятый сам по себе, но и как выразитель общего. Речь идет здесь о понимании связи между отдельными (единичными), особенным и общим, которая лежит в основе познавательной деятельности человека. Мыслительная деятельность отличается у них высоким уровнем обобщения (И.В. Герасимова [16]),

- стремление к установлению причинно-следственных связей и других закономерностей между явлениями окружающего мира, проявляют критичность мышления, умение аргументировать суждения, более успешно осуществляют перенос знаний и умений из одной ситуации в другие. В ходе усвоения учебного материала старшеклассники самостоятельно раскрывают соотношение общего и

конкретного, выявляют существенное, а затем формулируют определение научных понятий (Т.И. Бахарева [2]).

К недостаткам мышления старшеклассников можно отнести:

- склонность к необоснованным рассуждениям, умозрительным философствованиям, оперированию абстрактными понятиями в отрыве от их реального содержания, к выдвижению оригинальных идей, вытекающих из неопределенных ассоциаций или фантастических вымыслов и домыслов;

- оценка существенного как менее значимого, чем несущественное, слабое развитие речи, склонность к некритическому отношению к усваиваемым знаниям.

Психологической особенностью старшеклассников является большая зависимость познавательного интереса от учебного материала, который должен быть тщательно отобран учителем иностранного языка. Продуктивность обучения зависит во многом от того, в какой степени предмет связан с жизнью от оценки его значения самими учащимися. Кроме того, при организации учебного процесса при работе со старшеклассниками необходимо учитывать, что с их возросшей умственной пытливостью, они питают отвращение к информационно обеднённым формам работы.

Таким образом, педагогу важно при формировании интеллектуальных умений создавать такую атмосферу на уроке, которая будет содействовать формированию мотивационно-ценностного отношения к формированию интеллектуальных умений у обучающихся; обеспечивать развивающее обучение и сотворчество учителя и ученика в процессе формирования интеллектуальных умений [47], когда на уроках иностранного языка происходит выбор между различными точками зрения, сопоставление альтернативных подходов, отстаивание своей точки зрения [46].

Учебный предмет "Иностранный язык" обладает достаточным потенциалом вовлечения школьников в процесс умственной деятельности, а, значит, формирования и развития интеллектуальных умений. Это достигается благодаря следующим факторам обучения языку:

- проектирование ситуаций на уроках при изучении грамматического материала и при построении собственных монологических и диалогических структур в реальном общении с учителем и одноклассниками (интеллектуальное умение - анализ языковой и речевой действительности в рамках ситуаций),

- опора на языковой опыт, чутье и догадку школьника, обеспечивающие воссоздание целостного образа языковой и речевой конструкции в устной и письменной речи обучающихся (интеллектуальное умение - синтез);

- изучении частей речи, видов предложений, построения фразовых единств с выделением общих и особенных признаков и характеристик (интеллектуальное умение - сравнение и классификация по определенным признакам и основаниям);

- мотивация обучающегося к самостоятельному установлению определенных связей и закономерностей в изучаемом материале (формулирование правила, нахождение исключения и др.) (интеллектуальное умение - обобщение); определению структуры текста, основных событий и связей между ними (интеллектуальное умение - установление причинно-следственных связей в изучаемом материале).

Формирование интеллектуальных умений обучающихся позволяет, в свою очередь, обеспечивать дальнейшее развитие речи (как устной монологической и диалогической, так и письменной) школьников, в том числе умение высказывать и аргументировать собственное мнение, которое предполагает выражение согласия и несогласия, нахождение фактов в подтверждение своих мыслей; предполагать о характере, содержании текстов, структуре учебного материала; использовать аргументы в качестве доказательной базы при ведении дискуссий, бесед и т.п. Развитие речи, базирующееся на основе сформированных интеллектуальных умений, не только

определяет структуру познавательной деятельности обучающегося, но и способность овладеть обобщенными алгоритмами постановки и решения проблем, что во многом влияет на их учебную успешность.

Таким образом, развитие интеллектуальных умений средствами иностранного языка играет важную роль в формировании универсальных учебных действий (познавательных метапредметных, предметных) обучающихся. Речевые коммуникативные задачи выступают, с одной стороны, целью обучения иностранным языкам, с другой - средством овладения интеллектуальными умениями, обеспечивающими успешность обучения школьников.

1.3. Приемы развития критического мышления

Проанализируем, как термин "критическое мышление" определяется различными исследователями.

В педагогической литературе существует множество определений понятия «критическое мышление», по мнению российских ученых, критическое мышление (англ. *criticalthinking*) — это способность анализировать информацию с позиции логики, возможность выдвигать новые идеи, «конструировать» собственные знания в рамках собственной деятельности [29]; под критическим мышлением понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры обучающегося и преподавателя, а также «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [22].

Так, Дж.А.Браус и Д.Вуд определяют его как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать, это поиск здравого смысла и умение отказаться от собственных предубеждений [21].

Д. Халперн в своей работе «Психология критического мышления» [62] определяет критическое мышление как направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью, и целенаправленностью, использованием таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата. Говоря о соотношении критического и творческого мышления, Д.Халперн указывает, что критическое мышление - отправная точка для развития творческого мышления, они развиваются в синтезе, взаимообусловлено. По мнению исследователя, обучающемуся важно развивать в себе ряд таких качеств как: 1) готовность к планированию (предполагает возможность упорядочения мыслей, построение последовательности изложения); 2) гибкость (готовность воспринимать идеи других позволяет стать генератором собственных идей и мыслей); 3) настойчивость (выработка настойчивости при решении трудной задачи, не откладывая ее "на потом", что позволит обучающемуся добиться гораздо лучших результатов в обучении); 4) готовность исправлять свои ошибки (умение признать свои неправильные решения, сделать выводы, воспользовавшись ошибкой для продолжения обучения); 5) осознание (качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений); 6) поиск компромиссных решений (качество, позволяющее обеспечить возможность восприятия другими людьми принятых решений).

По мнению М.П.Яфаровой [65], реализация технологии критического мышления в процессе обучения способна обеспечить повышение эффективности восприятия учебной информации; повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения; формировать и развивать умения критически мыслить; ответственно относиться к собственному образованию;

умение работать в сотрудничестве с другими; повысить качество обучения школьников; а также желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни. Вместе с тем технология критического мышления позволяет учителю создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества; обеспечивает возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения; стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность.

Е.А.Трубинова [55] рассматривает возможности формирования у обучающихся критического мышления в контексте реализации ФГОС ООО. Она отмечает, что "с введением ФГОС обучающийся становится полноценным участником педагогического процесса и ему необходимо самостоятельно с помощью подсказок учителя определить тему урока и учебную задачу". "Урок — это основная форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них; используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников" [48]. Технология развития критического мышления позволяет, по мнению Е.А.Трубиновой [55] реализовать требования к развитию личности в современном мире, способствует организации творческих уроков. Успешная реализация данной технологии обеспечивает сформированность у обучающихся умений самостоятельно приобретать знания, применять их на практике для решения разнообразных проблем; самостоятельно критически мыслить, искать рациональные пути в решении проблем; работать с различной информацией, анализировать, обобщать,

аргументировать свое мнение; быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, гибким в меняющихся жизненных ситуациях.

В педагогике мышления есть три основных подхода: 1) мышление ребенка развивается само по себе, в то время, когда обучающийся овладевает знаниями в школе, а учитель помогает ему в этом; 2) мышление необходимо развивать специально, вплоть до создания специального предмета по развитию мышления; 3) необходимо развивать мышление «без отрыва от производства», то есть в среде обучающегося: в школе и дома.

Теория Л.С.Выготского о развитии умственных способностей лишь в культурном контексте получила развитие в работах американских ученых Чарльза Темпля, Курта Мередита и Джинни Стил, которые разработали технологию развития критического мышления [22].

По мнению Е.А.Трубиновой [55], критическое мышление - это тип мышления, который позволяет обучающимся обрабатывать информацию, систематизировать, быстро и четко выражать свои мысли, а также развивает способность самостоятельно заниматься своим обучением и конструктивно взаимодействовать с другими людьми. Сформированность такого типа мышления позволит не только нестандартно относиться к любым утверждениям, но и помогает справляться с постоянно меняющимся информационным потоком. Д.Клустер [28] выделяет 5 характеристик критического мышления: самостоятельное (каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных; такое мышление носит индивидуальный характер); обобщенное (информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления; чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» - фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций); проблемное и

оценочное (сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем (Джон Бин); аргументированное (критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами, сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих); социальное (всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, - или, как пишет философ Ханна Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии»).

С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская [22] в своей работе "Развитие критического мышления на уроке" рассматривают данную технологию в двух аспектах:

- как механизм ориентировки обучающихся на сознательное принятие уже определенных учителем целей процесса обучения, либо на самостоятельное целеполагание в контексте реализации ФГОС ООО. Отметим при этом, что цели активно конструируемого субъектами обучения (учителем и учеником) процесса, основанного на осмыслении значимого для них опыта, должны быть диагностируемы (диагностично поставлены учителем и учениками).

- как механизм, позволяющий формировать определенные умения в системе "ученик - учитель". Главным условием реализации такого механизма является рефлексивное взаимодействие учителя и ученика, которые выступают в качестве партнеров по рефлексивному осмыслению осуществляемой совместной деятельности.

Вследствие этого авторами данная технология определяется как рефлексивная, поскольку она:

- 1) формирует самостоятельность мышления;
- 2) вооружает способами и методами самостоятельной работы;
- 3) дает возможность самостоятельно управлять образовательным

процессом в системе "ученик - учитель";

4) позволяет влиять на цели, способы, методы и результаты образовательного процесса и т.д.

Важным условием реализации данной технологии должно стать наличие рефлексии не только на каждой стадии урока, но и на стадии собственно рефлексии: т.е. рефлексивное взаимодействие должно осуществляться как на этапе совместной постановки цели, так и в совместной деятельности на стадии осмысления содержания. Рефлексивное взаимодействие на стадии рефлексии позволит ученику оценить собственную деятельность, методы, предлагаемые учителем, а также деятельность других обучающихся с целью определения достижения запланированных результатов.

Реализация данной технологии подразумевает реализацию трех этапов-стадий: стадия вызова (пробуждение имеющихся знаний); осмысление; рефлексия. На стадии вызова учитель использует приемы, мотивирующие обучающихся на изучение нового материала, мотивация не возможна без актуализации знаний, которые будут использованы учеником для приобретения новых знаний по заданной теме. Отметим, что на данной стадии учитель подводит обучающихся к формулировке темы урока и определения задач самими обучающимися. Несложно предположить, что чем удачнее, педагогически целесообразнее учителем предложены приемы на стадии вызова, тем больше у обучающихся возможностей корректно определить тему занятия и сформулировать задачи урока.

Покажем, какие приемы технологии критического мышления могут быть использованы на уроках иностранного языка, причем систематизируем их в зависимости от того, на какой стадии их целесообразно использовать.

Кластеры - "гроздь", прием, позволяющий выделить смысловые единицы текста и графически их оформить в

определенном порядке (в виде "грозди"). На этапе актуализации учебного материала, пройденного ранее, для определения темы и задач урока учитель просит обучающихся не просто вспомнить какие-либо факты, лексические единицы, а сделать записи, зарисовки, схематично изложить пройденный материал.

Целесообразность использования данного приема на этапе осмысления учебного материала определяется возможным увеличением элементов содержания, относящихся к изучаемому понятию, явлению, категории, теме. В таком случае школьники продолжают работу по построению кластера, выделяя новые "ячейки" грозди, определяя соотношения и взаимосвязь между ними, делая выводы. На этапе осмысления школьники и учитель должны задаться вопросами: зафиксированы ли в карте (кластере) наиболее важные понятия; соответствуют ли установленные учениками связи между понятиями научным данным; выстроено ли на уроке при изучении темы достаточное количество иерархических уровней и связей между понятиями; есть ли подтверждение того, что у учеников возникли неверное понимание связей между понятиями и ошибочные понятия?

На стадии рефлексии можно предложить следующие задания:

- заполнение кластера (учитель строит предварительно кластер, затем убирает все подписи в рамках ("гроздьях"), сохраняя подписанные связи-линки. Ученики должны подписать пустые "гроздья" так, чтобы вся структура, изображенная кластером, приобрела смысл;

- выборочное заполнение кластера ("карты понятий"): возможно сделать кластер и убрать из него примерно 1/3 понятий. Извлеченные из кластера понятия помещаются в пронумерованный список, приложенный к кластеру, для того, чтобы ученики выбрали нужные и вставили их в соответствующие рамки. Оценивать выполнение этого задания можно по проценту правильных ответов.

Следующий прием - "Ключевые слова" - побуждает обучающихся

придумать рассказ или расставить слова в определенной последовательности, а на стадии осмысления изучаемого материала искать подтверждение своим предложениям. Такой прием на стадии вызова позволяет актуализировать уже пройденные дидактические единицы учебного материала, структурировать предложенные слова, выделяя при этом соотношение понятий, возможные причинно-следственные связи и т.п.

«Корзина идей» - следующий прием актуализации знаний, используемый на стадии вызова. Это прием организации индивидуальной и групповой работы обучающихся на начальной стадии урока, он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме. А. Пуляевская [40] предлагает следующий алгоритм проведения этого приема:

Все сведения кратко в виде тезисов записываются учителем в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В корзину идей можно «сбрасывать» факты, мнения, имена, проблемы, понятия, имеющие отношение к теме урока. Далее в ходе урока эти разрозненные в сознании ребенка факты или мнения, проблемы или понятия могут быть связаны в логические цепи, а ошибочные положения исправлены, прокомментированы и исключены из "корзины" (все ошибки исправляются далее, по мере освоения новой информации). Отметим, что при выполнении данного приема необходимо: 1) записывать все идеи, даже если они ошибочные. Это вызовет желание доказать неправильность утверждения, понять, что не усвоено учеником или усвоено неправильно; 2) не комментировать высказываемые детьми идеи, понятия, примеры, факты, имена. Работа по систематизации идей, понятий, терминов и т.п. будет осуществляться в процессе этапа осмысления и рефлексии.

Графическое изображение (картина, рисунок, фотография, карикатура и т.п.), по мнению А.Н. Иоффе [23], также может стать началом обсуждения проблемы. Такое задание на этапе вызова позволяет задействовать образное мышление обучающихся и их творческие способности. Такой прием полезен не только с точки зрения осмысления проблемы, которая может стать одним из основных вопросов, изучаемых на уроке (этап осмысления), но и с точки зрения определения темы и задач учебного занятия, что является одним из требований к организации урока в условиях ФГОС. Подобным образом может использоваться **видеосюжет** (кадр или фрагмент из художественного или мультипликационного фильма, документальные хроники и т.п.), которые дают возможность использовать образное мышление школьников.

Наряду с вышесказанным, отметим приемы развития критического мышления школьников на разных этапах реализации данной технологии:

- на стадии вызова - «Верное или неверное утверждение»; проблемные вопросы; «Толстые и тонкие» вопросы; рассказ-предположение по ключевым словам; перепутанные логические цепочки; таблицы;

- на стадии осмысления - методы активного (смыслового) чтения: «Инсерт», «Фишбоун», «Понятийное колесо», «Чтение с остановками», «Дерево предсказаний»; ведение различных записей: «бортовой журнал»; «сюжетная таблица» и др. Важное условие реализации данного этапа - работа обучающихся с учебными текстами, источниками (художественными, аудио-, видеоисточниками и т.п.); поиск информации для ответов на поставленные вопросы и вопросы, возникающие в процессе "открытия нового знания" и (или) освоения нового способа деятельности; соотношение имеющихся знаний с новыми знаниями, формирование собственной позиции и систематизация полученных знаний;

- на этапе рефлексии - резюме (Я понял(а), что...); «Синквейн»; «Шесть шляп мышления»; возврат к ключевым словам; «Письмо по кругу»; различные виды дискуссий; написание творческих работ и т.п. Исходя из

этимологии слова, рефлексия (от позднелат. reflexio — обращение назад) понимается как "обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление" [49], поэтому важным критерием развития критического мышления на данном этапе является отслеживание своего понимания при работе с новым материалом, окончательное осмысление и обобщение полученной информации, что зачастую выражается в попытке или стремлении школьников выразить полученную информацию собственными словами.

Развитие критического мышления подразумевает умение решать проблему, то есть умение выделить ее, рассмотреть с разных сторон, проанализировать обстоятельства возникновения проблемы (выделить причины), оценить различные варианты решения проблемы, выбрать из них наиболее оптимальные. Одним из эффективных приемов развития критического мышления является стратегия решения проблем «ИДЕАЛ», разработанная Дж. Брэмсфордом для решения проблем, работы с текстами и при анализе ситуаций (Identify a problem D Debate a problem E Essential solutions A Activity L Logical conclusions) [43].

Такая стратегия имеет сходство с приемом "Рассмотрение ситуации". Ведущая идея стратегии - решение реальной проблемы, которая соотносится с собственным опытом ученика. Итогом работы должны стать не только анализ проблемы с разных точек зрения, оценка различных вариантов решения проблемы, но и выбор оптимального варианта решения. Условиями успешной деятельности школьников по выполнению стратегии могут стать такие приемы как анализ ситуации, деловая игра, кейсы.

Основные этапы стратегии:

1) на этапе вызова:

- И - Идентификация проблемы (определение проблемы в самом общем виде);

- Д - "Добраться до сути проблемы" (формулировка проблемы в виде точного конкретного вопроса, начинающегося с **предлога** «как» (How), при этом в вопросе не должно содержаться отрицания (частицы «не»);

2) на этапе осмысления:

- Е - "Есть варианты решения", предусматривающий генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы. Здесь важен принцип: приветствуется большее количество решений проблемы. Все способы решения записываются в виде кластера или корзины идей;

- А - "А теперь за работу!", предусматривающий выбор оптимального варианта (вариантов);

3) на этапе рефлексии:

- Л - Логические выводы, анализ проделанной работы.

После прослушивания отрывка из текста обучающимся предлагается сформулировать проблему и попытаться самостоятельно решить ее. Предусматривается парная (групповая) работа обучающихся. После общего обсуждения способов решения проблемы учитель заполняет сводную таблицу (кластер, корзину идей) на доске. После этого школьники приступают к выбору трех, по их мнению, оптимальных способов решения проблемы; потом сравнивают выбранные ими способы решения с тем, который предложил сам автор текста: учитель читает текст до конца.

Прием развития критического мышления **“Fish bone”** - **«рыбья кость»** является эффективным не только при изучении нового материала, но и на этапе закрепления, а также педагогически целесообразным при развитии у обучающихся смыслового чтения. В «голове» рыбьего скелета обозначена проблема, которая рассматривается в тексте (рассказе учителя). На верхних косточках обучающиеся отмечают причины возникновения изучаемой проблемы (эти записи они могут сделать и на стадии вызова, до чтения текста, в результате актуализации своих знаний и опыта). Напротив

верхних косточек располагаются нижние, на которых ученики по ходу чтения (рассказа учителя) выписывают факты, раскрывающие эти проблемы.

На этапе рефлексии могут быть использованы такие приемы как синквейн, диаманта, хайку.

Синквейн - это стихотворение, состоящее из пяти строк: в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное), во второй дается описание предмета (два прилагательных или причастия), в третьей, состоящей из трех глаголов, характеризуются действия предмета; в четвертой строке приводится фраза обычно из четырех значимых слов, выражающая отношение автора к предмету; в пятой строке — синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово). Умения, которые проверяются при выполнении синквейна: выделение наиболее характерных особенностей изучаемого явления, процесса; применение полученных знаний для решения новой для обучающегося задачи; использование навыков развитие образной речи для передачи главных идей текста.

Диаманта (Даймонд) состоит из 7 строк. Алгоритм написания даймонда: два существительных (первая и последняя строки) выражают два противоположных понятия. Вторая строка – два прилагательных или причастия, раскрывающих признаки первого существительного. Следующая строка – три глагола, причастия или деепричастия, которые выражают действие. Центральная четвертая строка состоит из четырех слов, причем два из них характеризуют первое существительное, а два – контрастное ему понятие, завершающее даймонд (пример 1). Допускается перечисление 4-х существительных-ассоциаций (пример 2). Остальные строки являются зеркальным отражением третьей и второй строк, только эти характеристики уже раскрывают существительное в последней строке. Написание диаманты полезно для понимания школьниками

сути различий и взаимосвязи понятий, противоположных по значению.

Хайку - стихотворение, который выражает личное переживание человека. Достоинство этого приема заключается в том, что в нем самым гармоничным образом сочетается работа с понятием и эмоциональное отношение к нему. Алгоритм написания хайку: строчка 1 - «Я видел» кого-то или что-то; строчка 2 - Какого?; строчка 3 - Как? (пример 1). Другой алгоритм выглядит следующим образом: Я был...; я видел ...; мои ощущения (пример 2).

Таким образом, мы показали, как некоторые приемы развития технологии критического мышления могут быть использованы в процессе обучения школьников иностранному языку для формирования и развития интеллектуальных учебных действий обучающихся.

Выводы по первой главе:

Таким образом, мы определили, что интеллектуальные учебные умения формируются в процессе активной учебной деятельности, являются ее результатом и определяют успешность преобразования и обработки информации на основе мыслительных операций. Развитие интеллектуальных умений в процессе обучения иностранному языку играет важную роль в формировании универсальных учебных действий (познавательных, метапредметных, предметных) обучающихся. Речевые коммуникативные задачи выступают, с одной стороны, целью обучения иностранным языкам, с другой - средством овладения интеллектуальными умениями, обеспечивающими успешность обучения школьников.

Так же, мы показали, как некоторые приемы развития технологии критического мышления могут быть использованы в процессе обучения школьников иностранному языку для формирования и развития интеллектуальных учебных действий обучающихся.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ

2.1 Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по развитию интеллектуальных учебных умений

Целью опытно-экспериментальной работы являлась доказательная проверка выдвинутой нами гипотезы.

Задачи опытно-экспериментальной работы определялись целью исследования и предназначались для проверки правильности гипотезы и эффективности использования выбранных нами приемов критического мышления, способствующих развитию интеллектуальных учебных умений обучающихся.

Задачами опытно-экспериментальной работы являлись:

1. Выявление исходного уровня сформированности индивидуальных учебных умений у восьмиклассников средней общеобразовательной школы.

2. Апробация совокупности приемов развития критического мышления на всех этапах урока с учетом индивидуальнотипологических особенностей обучающихся и принципа деятельностного подхода в обучении.

3. Экспериментальная проверка выделенных приемов по формированию интеллектуальных учебных умений обучающихся на уроках английского языка.

4. Проведение анализа полученных в результате проведенной работы экспериментальных данных, оформление выводов по результатам опытно-экспериментальной работы.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы применялись методы педагогического исследования: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, нормативных

документов и программ по реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, тестирование, анкетирование, наблюдение, теоретический анализ и синтез, беседы, педагогический эксперимент.

В соответствии с поставленными задачами опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа.

На этапе констатирующего эксперимента изучались следующие характеристики обучающихся:

- уровень сформированности интеллектуальных учебных умений (с помощью методов тестирования, наблюдения, анализа, обобщения);
- успеваемость обучающихся (с помощью методов анализа, синтеза, классификации).

На этапе формирующего эксперимента проведена экспериментальная апробация комплекса приемов критического мышления в соответствии с учетом индивидуальных и индивидуально-типологических особенностей школьников и коммуникативного взаимодействия учителя и ученика, позволяющего активизировать познавательную активность и познавательную самостоятельность ученика как субъекта интеллектуальной учебной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МБОУ г. Челябинска «Средняя общеобразовательная школа № 30» в процессе обучения школьников 8-х классов (УМК О.В. Афанасьевой- И.В. Михеевой).

В процессе экспериментальной проверки высказанной нами гипотезы и выделенных условий развития интеллектуальных учебных умений обучающихся были использованы рабочие (маршрутные) листы, позволяющие фиксировать результаты выполнения школьниками различных заданий, а также апробированы приемы формирующего оценивания ("Карта понятий", "Карта самоотчета", "Недельный отчет").

На этапе завершения формирующего эксперимента была проведена

повторная диагностика с целью выявления динамики развития интеллектуальных умений, проанализированы и обобщены результаты успеваемости обучающихся, оформлены результаты и сделаны выводы по итогам опытно-экспериментальной работы.

2.2 Методика развития интеллектуальных учебных умений

Цель использования системы заданий и упражнений: апробация совокупности приемов развития критического мышления на всех этапах урока с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся и принципа деятельностного подхода в обучении.

Задачи в использовании системы заданий и упражнений по развитию интеллектуальных учебных умений заключаются в том, чтобы, развивать у школьников способности:

- анализировать учебный материал (сравнивать между собой факты, слова, части слов, грамматические явления в английском языке; определять последовательность событий, например, на основе прочитанного текста; выделять существенные признаки в изучаемом материале);

- классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей (классифицировать слова, правила; давать определения понятиям, явлениям; подбирать синонимы к словам);

- обобщать материал с последующей формулировкой выводов (устанавливать логические закономерности);

- выявлять закономерности (формировать у учащихся способность к теоретическому обобщению учебного материала, формирование навыков научной организации труда);

- составлять план, формулировать идею текста, оценивать поступки героев (формировать умение аргументировать, доказывать).

Покажем ниже, каким образом мы использовали комплекс приемов развития критического мышления с учетом индивидуально-типологических особенностей школьников, приведем примеры заданий проблемного и поискового характера, покажем, каким образом использовались приемы формирующего оценивания.

На примере темы «Education» детям предлагается составить кластер, в центре которого будет фраза «A good school». Задача детей: выбрать из списка те качества, которые характеризуют хорошую школу. Данный прием способствует развитию следующих интеллектуальных учебных умений: анализировать учебный материал; классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей.

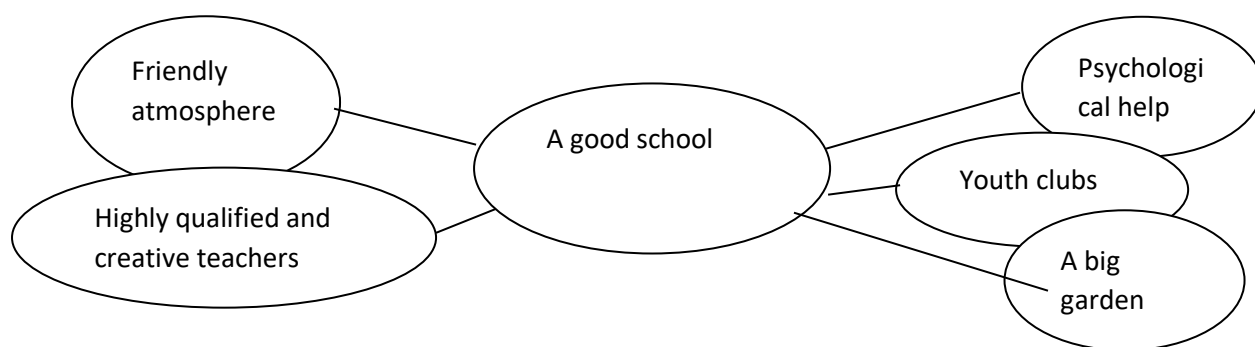


Рисунок 1 – Кластер

При использовании следующего задания, направленного на характеристику положительных и отрицательных сторон процесса обучения, можно использовать прием «плюс-минус-вопрос». Данный прием способствует развитию следующих интеллектуальных учебных умений: классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей.

По ходу чтения текста информация заносится в таблицу, оформляются соответствующие графы, ученики фиксируют в этих графах информацию, отражающую положительные стороны явления (+), отрицательные стороны явления (-), а также информацию, которая просто заинтересовала учеников (?).

При использовании данного приема информация не только более активно воспринимается, систематизируется, но и оценивается. Подобная форма организации материала позволяет провести обсуждение, дискуссию по спорным вопросам. Примерные варианты ответов представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Варианты ответов

(+)	(-)	(?)
In nursery schools the children learn numbers, letters, colours.	Few children go to nursery schools	Why only few children go to nursery schools?
The children learn to read and write in nursery schools		How do the children who didn't go to nursery school learn numbers, letters and colours?

Для работы с текстом хорошо подходит прием «Инсерт», который способствует развитию следующих интеллектуальных учебных умений: классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей; обобщать материал с последующей формулировкой выводов.

Так же при работе с текстом можно использовать прием «Бортовые журналы», который, как и прием «Инсерт», позволяет обучающимся систематизировать знания по мере прочтения текста. Данный прием способствует развитию следующих интеллектуальных учебных умений: классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей; обобщать материал с последующей формулировкой выводов.

При работе с большими и информационно насыщенными

текстами, в которых содержится много различных понятий или названий имен собственных можно использовать прием «Чтение, суммирование прочитанного в парах». Данный прием способствует развитию следующих интеллектуальных учебных умений: анализировать учебный материал; классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей; обобщать материал с последующей формулировкой выводов, выявлять закономерности.

«Идеал» – прием, применимый при работе с текстом, который помогает проанализировать некоторые ситуации в нем и способствует лучшему пониманию прочитанного. Данный прием способствует развитию следующих интеллектуальных учебных умений: анализировать учебный материал; классифицировать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей; обобщать материал с последующей формулировкой выводов.

Таким образом, представленная система работы с обучающимися по развитию интеллектуальных учебных умений на уроках иностранного языка включала в себя проектирование и реализацию интеллектуально ориентированного содержания обучения английскому языку; организацию процесса обучения английскому языку на основе коммуникативного взаимодействия учителя и ученика, позволяющего ученику выступать в роли субъекта интеллектуальной учебной деятельности; повышение роли ученика в процессе оценки собственной учебной деятельности.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Охарактеризуем каждый этап опытно-экспериментальной работы.

На этапе констатирующего эксперимента изучался уровень сформированности интеллектуальных учебных умений обучающихся.

Для изучения уровня сформированности интеллектуальных учебных

умений обучающихся использовалась методика М. Ступницкой (Приложение № 2).

Данный опросный лист заполнялся нами во время прохождения школьной практики, когда была предоставлена возможность наблюдения за школьниками на уроках иностранного языка, а потом и проведения учебных занятий.

Результаты опроса представлены на Рисунке 2.

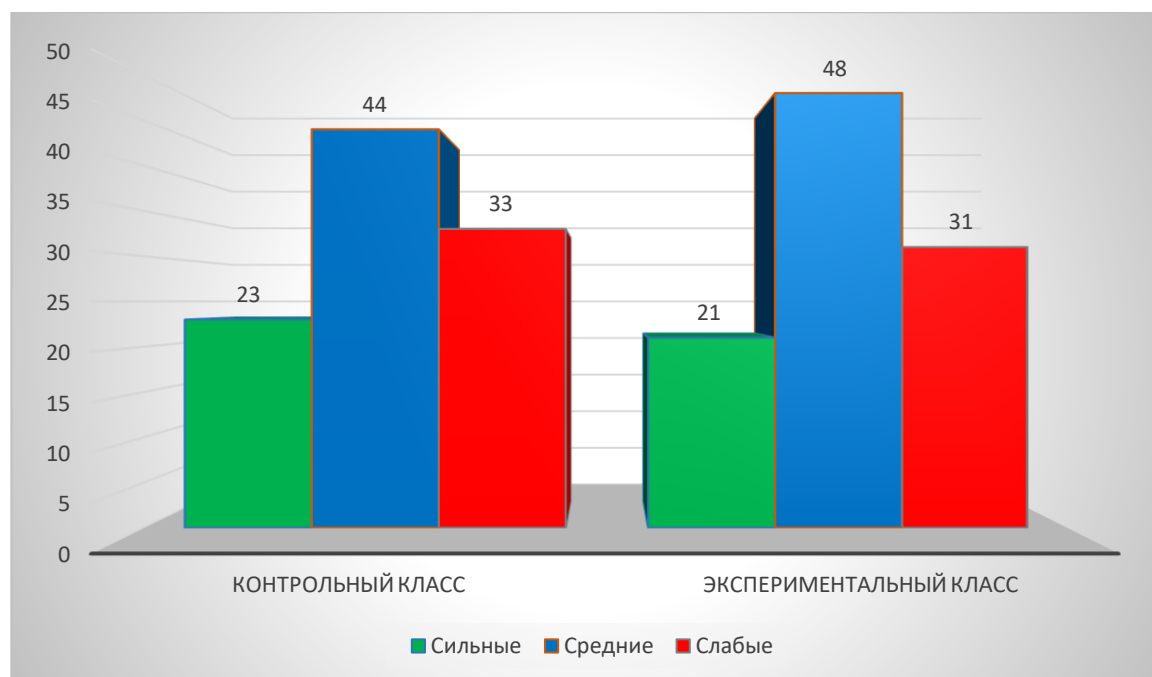


Рисунок 2

Анализ результатов показал, что 33% обучающихся контрольной группы и 31% обучающихся экспериментальной группы воспринимая учебную информацию, практически не в состоянии действовать самостоятельно; особые трудности вызывает информация, предъявляемая в письменной (устной) форме. Испытывают значительные затруднения при выделении нового и главного при интеллектуальной обработке информации. Темп интеллектуальной деятельности и ее результативность выражение снижены. Результат работы чаще всего получает путем «подгонки под ответ», а необходимость предъявлять его вызывает серьезные затруднения, ответы, как правило, приходится «вытягивать». Не могут

объективно оценить свою работу, так как часто не видят своих ошибок или не понимают, что допустили их, в связи с тем, что во внутреннем плане не сформировано представление об эталоне работы. Освоение школьной программы значительно затруднено.

44% обучающихся контрольной группы и 48% обучающихся экспериментальной группы, воспринимая учебную информацию (как устную, так и письменную), нуждается в дополнительных разъяснениях. При интеллектуальной обработке информации требуется некоторая (стимулирующая, организующая) помощь. Темп интеллектуальной деятельности средний. Результат работы чаще всего получает, воспроизводя предложенный учителем алгоритм, хотя временами действует самостоятельно нерациональным, «длинным» путем. Давая правильный ответ, не всегда может аргументировать его, обосновать свою точку зрения. Не всегда может дать объективную оценку своей работы, хотя, как правило, видит допущенные ошибки.

Сильная типологическая группа составила менее 23% от общего числа обучающихся в контрольной группе и 21% - в экспериментальной группе. Эти ребята успешно воспринимают учебную информацию (как устную, так и письменную) с первого предъявления, способны самостоятельно выделить новое и главное при интеллектуальной обработке учебного материала. Темп интеллектуальной деятельности несколько выше, чем у других обучающихся. Результат работы получают, успешно воспроизводя предложенный алгоритм, в ряде случаев может действовать оригинальным, творческим способом. Способны дать развернутый ответ и обосновать его, аргументировать свою позицию. В большинстве случаев может дать объективную оценку результату своей работы, так как понимают суть допущенных ошибок.

Анализ школьных журналов за предыдущий год обучения, анализ текущих школьных отметок позволил сделать выводы, что наши наблюдения за уровнем сформированности интеллектуальных учебных

умений школьников в целом соответствуют тем отметкам, которые выставляет старшекласникам работающий с ними учитель.

Данные констатирующего эксперимента позволили сделать вывод об уровне сформированности интеллектуальных учебных умений и возможности выделения трех типологических групп.

На формирующем этапе эксперимента мы ставили задачу апробировать комплекс приемов критического мышления в соответствии с учетом индивидуальных и индивидуально-типологических особенностей школьников и коммуникативного взаимодействия учителя и ученика, позволяющего активизировать познавательную активность и познавательную самостоятельность учеников как субъектов интеллектуальной учебной деятельности. Процесс обучения осуществлялся на базе контрольной и экспериментальной групп.

В контрольной группе шло изучения предмета в традиционном режиме, не уделялось специальное внимание формированию у школьников интеллектуальных учебных умений, правда, учителем использовались приемы формирующего оценивания. В экспериментальном классе ставилась цель - развитие интеллектуальных учебных умений школьников.

Для достижения этой цели специальное внимание уделялось выбору и обоснованию комплекса приемов развития критического мышления обучающихся с учетом индивидуальных и индивидуально-типологических особенностей обучающихся; разработке заданий проблемного и поискового характера (в том числе с использованием приемов развития смыслового чтения); использованию приемов формирующего оценивания, ориентированных на критериальное само- и взаимооценивание уровня сформированности интеллектуальных учебных умений.

На этапе завершения формирующего эксперимента была

проведена повторная диагностика с целью выявления динамики развития интеллектуальных умений, проанализированы и обобщены результаты успеваемости обучающихся, оформлены результаты и сделаны выводы по итогам опытно-экспериментальной работы.

Результаты повторной диагностики показали, что произошли изменения в уровнях развития интеллектуальных учебных действий школьников. Результаты опроса представлены в таблице №4.

Таблица 2

Сформированность интеллектуальных умений в КГ

Уровень сформированности интеллектуальных учебных умений	Показатель сформированности интеллектуальных учебных умений в контрольном классе (8А)	
	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	23	27
Средний	44	40
Низкий	33	33

Таблица 3

Сформированность интеллектуальных умений в ЭГ

Уровень сформированности интеллектуальных учебных умений	Показатель сформированности интеллектуальных учебных умений в экспериментальном классе (8Б)	
	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	21	33
Средний	48	41
Низкий	31	26

Уровни сформированности интеллектуальных учебных умений в обоих классах до и после эксперимента представлены на рисунках 3 и 4.

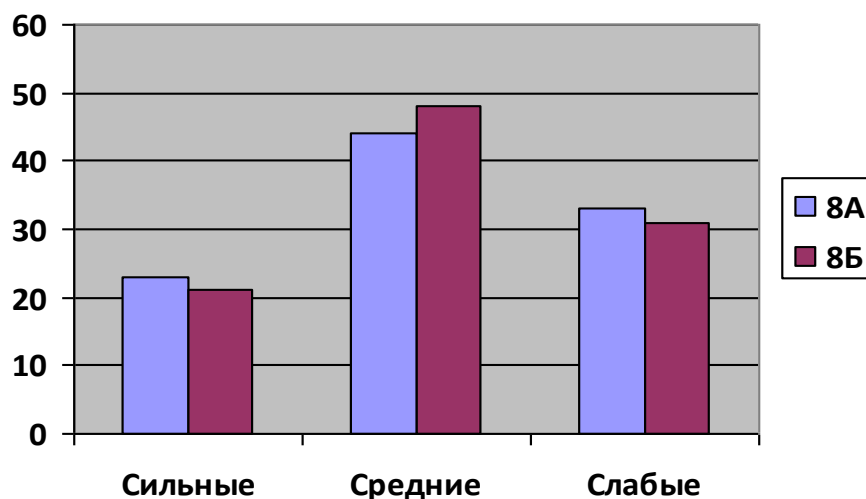


Рисунок 3

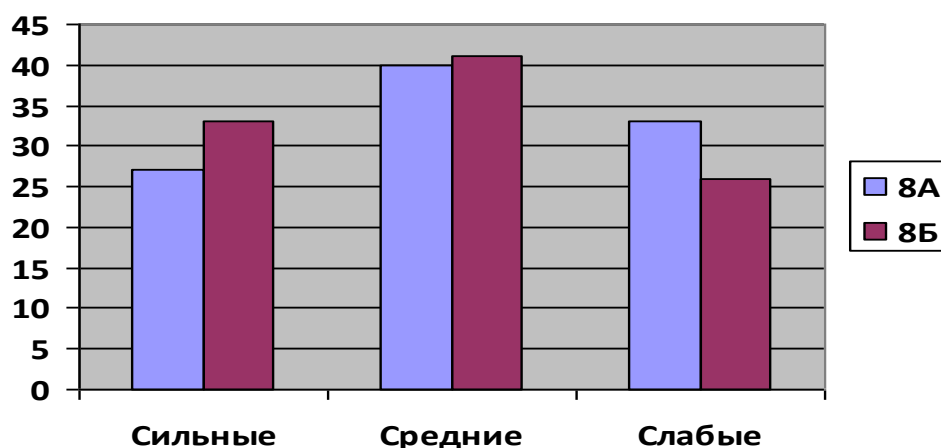


Рисунок 4

В контрольной группе существенных изменений в динамике исследуемых показателей не наблюдается. Анализ результатов в контрольном классе показал, что количество обучающихся, неспособных действовать самостоятельно при работе с информацией не изменилось, особые трудности вызывает информация, предъявляемая в письменной (устной) форме. Результат работы чаще всего получает путем «подгонки под ответ», а необходимость предъявлять его вызывает серьезные затруднения, ответы, как правило, приходится «вытягивать». По-прежнему эти обучающиеся не могут объективно оценить свою работу, так как часто не видят

своих ошибок или не понимают, что допустили их. Количество обучающихся в средней группе, способных дать объективную оценку результату своей работы, так как понимают суть допущенных ошибок, а также способных дать правильный ответ и стремящихся обосновать его, снизилось, но незначительно (на 4%), эти 4% школьников по итогам опроса были отнесены в сильной группе. Возможно, это связано со степенью повышенного интереса к теме, желание проявить себя перед новым педагогом, а также интересом к новым формам оценивания.

По-прежнему многие из учащихся контрольной группы при сравнении выполняли только одну операцию, путали причины и следствия, не видели соподчиненности предлагаемых понятий, не отличали главного от второстепенного. Определенного успеха в формировании интеллектуальных учебных умений удалось достичь лишь некоторым обучающимся, что не повлияло на общий результат контрольной группы.

В экспериментальном классе у нескольких обучающихся слабой типологической группы (5% от общего числа обучающихся данной группы) произошло изменение темпа интеллектуальной деятельности: они стали стремиться выполнять задания по работе с информацией, представленной в письменной форме, обозначилась включенность их в групповые формы работы, стремление оценить свою работы на уроке. Количество обучающихся, отнесенных к средней типологической группе, снизилось, что связано с переходом части обучающихся в сильную группу.

Этот переход оказался возможным за счет изменения таких характеристик как: "способен дать правильный ответ, но не может его обосновать", "способен дать объективную оценку результату своей работы, так как понимает суть допущенных ошибок", "способен выделить самостоятельно главное в предложенной информации", "устную и письменную инструкцию воспринимает самостоятельно". Количество таких обучающихся сократилось на 12%. У некоторых обучающихся появилось желание попробовать действовать не по алгоритму, а предлагать свой

вариант выполнения задания; стремление аргументировать свою точку зрения, повысился интерес к взаимодействию в группе. Заключение об эффективности формирования интеллектуальных учебных умений школьников также подразумевало оценку самостоятельности обучающихся, которая фиксировалась путем наблюдения в ходе контрольного среза. В частности, обучающиеся экспериментальной группы не обращались к учителю за помощью и разъяснением задания, что было зафиксировано на констатирующем этапе.

При анализе результатов контрольной работы по иностранному языку, в которой проверялось применение обучающимися интеллектуальных учебных умений, было установлено, что в экспериментальных группах, где в течение полугодия велась целенаправленная и систематическая работа по их формированию, обучающиеся выполнили эту работу более успешно, справившись с заданиями, требующими аналитической деятельности, применения интеллектуальных учебных умений.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной проверки наша гипотеза нашла подтверждение, цели и задачи опытно-экспериментальной работы выполнены. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что сформированность интеллектуальных умений обучающихся способствует появлению более глубоких системных знаний, развитию самостоятельности; меняет характер познавательной деятельности школьников, формирует интерес к познанию.

Выводы по второй главе

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента мы изучили следующие характеристики обучающихся: уровень мотивации к изучению языка, уровень сформированности

интеллектуальных учебных умений, уровень успеваемости обучающихся.

На этапе констатирующего эксперимента мы обосновали выбор комплекса приемов критического мышления с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, организовали процесс обучения английскому языку на основе коммуникативного взаимодействия учителя и ученика через активное использование заданий проблемного и поискового характера. После завершения формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика с целью выявления динамики развития интеллектуальных умений, были проанализированы и обобщены результаты успеваемости обучающихся, оформлены результаты и сделаны выводы по итогам опытно-экспериментальной работы.

В ходе опытно-экспериментальной проверки наша гипотеза была доказана, цели и задачи опытно-экспериментальной работы были выполнены. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что сформированность интеллектуальных умений обучающихся способствует появлению более глубоких системных знаний, развитию самостоятельности; меняет характер познавательной деятельности школьников, формирует интерес к познанию; меняет характер деятельности учителя и ученика, превращая их в полноправных субъектов процесса обучения, участников совместной деятельности и сотворчества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное общество переживает сложнейший этап преобразований. Социально-экономическая реальность вызывала изменение роли человека в обществе, переоценку требований к профессиональной компетентности работника. Помимо усвоения конкретных знаний, на передний план выходит целенаправленное формирование интеллектуальных учебных умений, владение которыми определяет эффективность решения проблемы усвоения новых знаний и их дальнейшего применения в процессе преобразовательной деятельности.

В данной работе мы рассмотрели способы развития интеллектуальных учебных умений в контексте обучения английскому языку, так же, мы показали, как можно использовать приемы развития критического мышления на уроках английского языка для развития интеллектуальных учебных умений.

Была проведена опытно – экспериментальная работа в результате которой было доказано, что развитие интеллектуальных учебных умений обучающихся на уроках иностранного языка становится более эффективным, если в процесс обучения включен комплекс приемов развития критического мышления с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и коммуникативного взаимодействия учителя и ученика.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 560 с. (Труды д. чл.-кор. АПН СССР).]
2. Бахарева, Т.И. Формирование интеллектуальных умений старших школьников в процессе внеурочной учебной деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Челябинск, 2004 179 с. РГБ ОД, 61:04-13/1656]]
3. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии. 1962. - №4. - С.74-82],
4. Большой психологический словарь - М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003 <https://psychology.academic.ru/814/%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82>].
5. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления [Текст] / Р. Бустром. – М.: Открытое общество, 2000. – 215 с.
6. Вербицкая, М.В. Forward. Английский язык для 7 класса. Unit 1 Comparing schools in different countries + Workbook <https://teachershelp.ru/verbickaya-m-v-forward-angliyskiy-yazyk-dlya-7-kl/>
7. Вергелес, Г.И. вклад а.и. раева в развитие педагогической психологиии практики начального образования https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/188/vergeles_188_101_10_8.pdf]
8. Виноградова, Т.И. Взаимосвязь креативности и индивидуально-личностных особенностей старшеклассников [<https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kreativnosti-i-individualno-lichnostnyh-osobennostey-starsheklassnikov>].
9. Власова, В.К. Формирование логических умений будущих учителей начальных классов в современной информационной среде <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-logicheskikh-umenii->

budushchikh-uchitelei-nachalnykh-klassov-v-sovremennoi-info;

10. Воронина, Л.В. Теория и технологии математического образования детей дошкольного возраста [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Воронина, Е.А. Утюмова ; под общ. ред. Л. В. Ворониной. – Екатеринбург:УрГПУ, 2017. –289с

11. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 519с.

12. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. - М.: 2006. 232 с.]

13. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. уч. заведений. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.]

14. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. -150с.],

15. Гельфман, Э.Г., Холодная, М.А., Демидова, Л.Н. психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания //

https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrist2/04.php

16. Герасимова, И.В. <https://mydocx.ru/9-63868.html> ТЕМА: Использование алгоритмического подхода в обучении химии при решении задач интеллектуального развития учащихся

17. Горнаева, М.Ю. формирование интеллектуальных умений младших школьников на фасилитативной основе. Дисс. канд. пед.наук.]ГОРНАЕВА МЮ. <http://konf.x-pdf.ru/18pedagogika/368855-1-formirovanie-intellektualnih-umeniy-mladshih-shkolnikov-fasilitativnoy-osnove.php>

18. Гришина, Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 2. С. 126-138.

<https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.202>

19. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. -544с.

20. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей // <https://psy.wikireading.ru/2406>].

21. Загашев, И.О., Заир-Бек, С. И., Муштавинская, И.В. Учим детей мыслить критически. [Текст] / И. О. Загашев, С. И. Заир –Бек, И. В. Муштавинская - Издание 2-е.-СПб: «Альянс Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. –192с., с 21.

22. Заир-Бек, С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. Пособ. для учителя. М.: Просвещение, 2004.]

23. Иоффе, А.Н. Методика гражданского образования: теория и практика / А.Н. Иоффе. – Брянск: Курсив, 2006 Зыкова Т.В. Актуальное использование технологии развития критического мышления в учебном процессе // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2013. <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnoe-ispolzovanie-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-uchebnom-protsesse>

24. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968. - 288с.

25. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М.: Знание, 1982. - 96с

26. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь. Под ред. igisheva. 2008 <https://psychology.academic.ru/814/%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82>].

27. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998. <https://psychology.academic.ru/814/%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82>];

28. Клустер, Д. Что такое критическое мышление?//Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо.2001, № 4, С.36-40.

29. Комарова, И. С. Развитие критического мышления на уроках иностранного языка в свете ФГОС // Молодой ученый. — 2016. — №21. — С. 999-1002. — URL <https://moluch.ru/archive/125/34843/> (дата обращения: 01.03.2020).]

30. Краткий словарь психологических терминов <https://psy.wikireading.ru/17031>

31. Левина, И.И. Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников : учеб. пособие: учеб.-метод. пособие М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК"), 2004 (ФГУП Издательско-полигр. фирма Воронеж) 142 с.

32. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Российская академия наук. Ин-т психологии. - Москва : Наука, 1999.

33. Лошкарева, Нелли Анисимовна. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников : Метод. рекомендации для ФПК директоров и завучей школ / Н. А. Лошкарева. - М. : МГПИ, 1982. - 88 с.

34. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. - 224с.

35. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество. - М., Устойчивый мир. 2001. -<https://iknigi.net/avtor-nikita-moiseev/147191-universum-informaciya-obschestvo-nikita-moiseev.html>

36. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. // <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=9989>

37. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов // Под ред. Ю. К. Бабанского,— 2-е изд., доп. и перераб.— М.,

Просвещение, 1988. — 479 с.

38. Педагогическая энциклопедия ИСТОЧНИК
<http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/fc/slovar-207-2.htm>

39. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования // <https://fgosreestr.ru/>].

40. Пуляевская, А. https://nitforyou.com/korzina/Lfnf_j,hfotybz - 09.03.2020
http://pedsovet.su/metodika/priemy/6009_priem_korzina_idey_na_uroke].

41. Раев, А.И. Избранные труды по педагогической психологии / сост. Г.И.Вергелес. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. 410 с.

42. Резепов, И.Ш. <https://psy.wikireading.ru/78688>

43. Рубан, И.М. Технология критического мышления на уроках английского языка <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/1786-2012-11-07-14-08-27.html>

44. Сапон, С.А. Формирование информационно-интеллектуальных умений школьников в процессе работы с учебным текстом : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Сапон Светлана Андреевна; [Место защиты: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого].- Великий Новгород, 2013.- 178 с.: ил. РГБ ОД, 61 13-13/682) <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-informacionno-intellektualnyh-umenij-shkolnikov-v-processe-raboty-s.html>

45. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf

46. Свинцова, О.В. С.19. // Формирование стратегий чтения на материале газетных текстов на уроке иностранного языка
<http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9896/2/02Svintsova2.pdf>

47. Сизенцова, З.В. Формирование интеллектуальных умений старшеклассников», <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-intellektualnyh-umeniy-starsheklassnikov>

48. Слостенин, В. А., Каширин В. П. / Психология и педагогика [Текст] / В. А. Слостенин, В. П. Каширин — М.: Академия 2007—477с. с.340].

49. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека дата обращения:16.03.2020

50. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. М.: Русский язык. З.Е.Александрова <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/74862>

51. Сущность интеллектуальных умений учащихся https://studbooks.net/2032718/pedagogika/suschnost_intellektualnyh_umeniy_u_chaschihsya

52. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 175 с.

53. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 1998. -288с

54. Теоретические основы интеллектуального развития младших школьников https://studbooks.net/1807467/pedagogika/teoreticheskie_osnovy_intellektualno_go_razvitiya_mladshih_shkolnikov].

55. Трубинова, Е. А. Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый. — 2015. — №23. — С. 946-948. — URL <https://moluch.ru/archive/103/23578/> (дата обращения: 23.02.2020)].

56. Удовенко, Л.Н. о взаимосвязи логических и алгоритмических умений, формируемых при обучении математике <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimosvyazi-logicheskikh-i-algoritmicheskikh-umeniy-formiruemyh-pri-obuchenii-matematike>);

57. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/

58. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/

59. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeeec182d89af9e7628dab70844966/

60. Философский энциклопедический словарь [<https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/74862>].

61. Формирование универсальных учебных действий в Ф79 основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. -М. : Просвещение, 2010. —159 с. : ил.

62. Халперн, Д. Психология критического мышления <https://www.litmir.me/br/?b=138731&p=1>]

63. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследований / М.А. Холодная. - СПб: «Питер», 2002. –272 с.].

64. Чутко, Н. Общеучебные умения и навыки как объекты оценивания в новых стандартах образования <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200701610>

65. Яфарова, М. П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации // Молодой ученый. — 2017. — №42. — С. 222-229. — URL <https://moluch.ru/archive/176/46095/> (дата обращения: 23.02.2020).]

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Карта самоотчета

Характеристика действий ученика в работе группы («В ходе проекта Я... (в ходе игры Я ..., в ходе обсуждения Я ... и др.)	Условные обозначения		
	3 (удовлетворительно)	4 (хорошо)	5 (отлично)
Примеры того, что я предложил по выполнению задачи (решению проблемы, выполнению проекта) 1) _____ 2) _____ 3) _____			
Примеры того, что я внес в решение проблемы, выполнение проекта. 1) _____ 2) _____ 3) _____			
Примеры моих идей, которые помогли решить задачу, (выполнить проект) 1) _____ 2) _____ 3) _____			
Я отвечал на вопросы, последующие после презентации нашего группового решения задачи, проблемы, проекта 1) _____ 2) _____ 3) _____			
В результате подготовки коллективного решения задачи, проблемы, проекта я узнал что-то новое 1) _____ 2) _____ 3) _____			

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ для диагностики уровня сформированности интеллектуальных умений и навыков учащихся (автор М.Ступницкая)

Уважаемые коллеги!

Все мы знаем, как важно развивать у учащихся не только предметные, но и общеучебные (интеллектуальные, организационные, коммуникативные) умения и навыки. Предлагаемый вам экспертный опрос поможет определить, хорошо ли развиваются интеллектуальные навыки у наших обучающихся. Ваши ответы помогут в совершенствовании нашей общей работы в этом направлении.

Инструкция. В средней колонке («Виды работы на уроке») приводятся некоторые характеристики учебной работы детей, которые Вы постоянно наблюдаете на своих уроках. Выберите наиболее подходящую характеристику и поставьте галочку на пересечении данного утверждения и фамилии учащегося. Спасибо!

Интеллектуальные умения и навыки

Балл	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся															
1. Восприятие информации																	
<i>1.1. Устную инструкцию воспринимает:</i>																	
4	с первого предъявления																
3	нуждается в дополнительных разъяснениях																

2	нуждается в пошаговом предъявлении с пошаговым контролем усвоения																		
1	не воспринимае т устную информацию																		
1.2. Письменную инструкцию (в учебнике, на доске, на карточке и т.п.) воспринимает:																			
4	самостоятель но																		
3	нуждается в разъяснениях																		
2	нуждается в пошаговом предъявлении с пошаговым контролем усвоения																		
1	не воспринимае т письменную информацию																		
2. Интеллектуальная обработка информации																			
2.1. Умеет ли выделять главное в предложенной информации:																			
3	способен выделить самостоятель но																		

	ть отвечать, как правило, вызывает серьёзные затруднения																		
4. Самооценка результата работы:																			
3	способен дать объективную оценку результату своей работы, так как понимает суть допущенных ошибок																		
2	не всегда может дать объективную оценку своей работе, хотя, как правило, видит допущенные ошибки																		
1	не может объективно оценить свою работу, так как не понимает, что допустил ошибки																		
5. Соответствие статуса учащегося требованиям программы обучения:																			

3	способен усвоить программу по вашему предмету в нормативные сроки																								
2	для освоения программы требуется система дополнительн ых занятий																								
1	освоение программы по различным причинам затруднено																								
Общий балл:																									