



**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 МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ**

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе»**

Проверка на объем заимствований
95% авторского текста

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой
доктор педагогических наук, профессор
Быстрая Елена Борисовна

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-303-142-2-1
Байнакатова Алмагуль Аскарловна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Болина Марина Владимировна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	
1.1 Определение понятия интерпретации художественного текста в междисциплинарных исследованиях	9
1.2 Современные подходы к проблеме развития мышления у студентов языковой специальности	17
1.3. Использование интерпретации художественного текста как средства развития мышления у студентов языковой специальности.....	32
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	44
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	
2.1 Организация и проведение опытной работы по развитию мышления у студентов языковой специальности.....	46
2.2 Комплекс упражнений интерпретации художественного текста для развития мышления у студентов языковой специальности	49
2.3 Анализ результатов опытной работы по мышления у студентов языковой специальности	64
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	75
ПРИЛОЖЕНИЕ	84

ВВЕДЕНИЕ

Современному образованию, как и современному обществу в целом, необходима творческая личность, способная мыслить свободно. Свобода мышления предполагает мышление вне шаблона, способность личности видеть проблему и способы ее решения с разных точек зрения, что, в свою очередь, предполагает критичность мышления. Востребованность этих умений как для профессиональной сферы, так и для жизнедеятельности в целом, доказана практикой.

Актуальность данной проблемы нашла свое отражение в ФГОС ВО 3++ от 24.04.2018 г., в котором системное и критическое мышление отнесено в отдельную категорию универсальных компетенций и задача развития критического мышления у студенческой молодежи вынесена на передний план.

По мнению Н. С. Бериши, А. Л. Новикова, И. А. Новиковой, Д. А. Шляхты, в современном мире владение иностранным языком становится не только необходимым условием продуктивной межкультурной коммуникации на разных уровнях (в международных отношениях, бизнесе, образовании и др.), но и важнейшим фактором личностного и профессионального роста современного человека. Поиск наиболее эффективных способов обучения иностранному языку занимает важное место в дискуссиях научного сообщества [5]. Исследования показывают, что на процесс и результат овладения иностранным языком влияет множество факторов разного уровня, среди которых особенности системы, форм, методов, средств обучения и методик преподавания, специфика изучаемого иностранного языка и его соотношения с родным, социально-культурные условия обучения в целом. Особо востребованными стали педагогические методы и средства преподавания английского языка для студентов языковой специальности.

В этих условиях интерпретация художественного текста может являться средством развития мышления студентов языковой специальности,

восполнить недостаток речевой практики и способствовать совершенствованию умений в иноязычной речи. В связи с этим актуальной становится проблема создания рациональной методики обучения интерпретации художественного текста, нацеленной как на формирование умений анализа и толкования художественного литературного произведения, так и на совершенствование творческой иноязычной речи.

Анализ литературы по теме исследования показывает, что некоторые вопросы обучения интерпретации художественных текстов в языковых вузах являются недостаточно изученными. Так, актуальными остаются следующие проблемы: 1) разработка методики обучения интерпретации художественного текста, направленной на формирование умений анализа и толкования художественного литературного произведения и развитие творческой иноязычной речи; 2) отбор художественных текстов для обучения их интерпретации и анализу на различных этапах языкового вуза; 3) разработка методических основ использования интерпретации как средства совершенствования иноязычной речи.

Изучение специальной литературы также показывает, что преподаватели-практики настойчиво ощущают необходимость начинать обучение интерпретации художественного текста значительно раньше, чем это имеет место в учебном процессе, где целенаправленное формирование умений интерпретации начинается лишь на старших курсах после того, как студенты прослушали лекции по лексикологии, стилистике, литературе и страноведению.

Таким образом, недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы определяет актуальность темы исследования и возможность её специального изучения.

На основании вышеизложенного сформулирована тема исследования: «Интерпретация художественного текста как средство развития мышления у студентов языковой специальности».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить систему упражнений по развитию мышления у студентов языковой специальности посредством обучения интерпретации художественного текста.

Объект исследования: учебная деятельность студентов языковой специальности.

Предмет исследования: развитие мышления у студентов языковой специальности посредством обучения интерпретации художественного текста.

Гипотеза исследования: обучение интерпретации художественного текста будет способствовать развитию мышления у студентов языковой специальности, если использовать специально отобранные тексты малой формы и применить комплекс упражнений, создающих условия для формирования умений продуцировать интерпретационное монологическое высказывание

Задачи исследования:

1. Проанализировать исследования по интерпретации художественного текста как средства развития мышления студентов языковой специальности как педагогическую проблему.

2. Теоретически обосновать модель развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста.

3. Рассмотреть педагогические условия успешного функционирования модели развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста.

4. Сформулировать цели, задачи, методы и методики опытно-экспериментальной работы по развитию мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста.

5. Разработать комплекс упражнений по развитию мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста как средства.

б. Проанализировать результаты опытной работы по развитию мышления у студентов языковой специальности посредством обучения интерпретации художественного текста.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– психолого-педагогические концепции развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн);

– теории личностно-деятельностного, личностно-ориентированного и развивающего подходов к обучению (Е.В.Бондаревская, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская);

– основные принципы в области теории и методики высшего профессионального образования (В.В. Давыдов, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин);

– принципы общей методологии педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский);

– теоретические и методические основы обучения иностранным языкам (О.С. Ахманова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Г.А. Китайгородская, Г. Лозанов, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, В.В. Петрусинский, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, И.Ю. Шехтер, А.Н. Щукин и др.);

– теория и методика обучения иностранным языкам в специализированных вузах (Н.А. Мыльцева, О.С. Виноградова, Е.И. Федотовская, Ю.Н. Веревкина-Рахальская, Н.Л. Журбенко, Е.Л. Жупанова и др.).

Методы исследования:

– теоретические: анализ научной и учебно-методической литературы; целеполагание, моделирование; обобщение, конкретизация;

– эмпирические: анкетирование, тестирование, сравнение, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент.

Теоретическая значимость исследования:

– сформулирована концепция мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста;

– разработана модель развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста.

Практическая значимость исследования:

– разработана и апробирована система упражнений по развитию критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста;

– материалы магистерской диссертации могут быть использованы в практике работы преподавателя иностранного языка со студентами языковой специальности.

Апробация результатов исследования проводилась в форме публикации статей в сборниках материалов научно-практических конференций:

1. Байнакатова, А.А. Определение понятия «интерпретация художественного текста» в междисциплинарных исследованиях // ОБРАЗОВАНИЕ 2020: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ: сборник статей Международной научно-практической конференция. – 10 января 2020 г. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 144 с. – С. 98-101.

2. Байнакатова, А.А. Модель развития критического мышления студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста // НАУКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 28 февраля 2020 г. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 130 с. – С.

База исследования: Костанайский государственный педагогический университет. В опытной работе приняли участие студенты 2 курса очной формы обучения в возрасте 18-19 лет (18 человек, из них: 6 мужчины, 12 женщин), обучающиеся по специальности 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка» на факультете филологии (кафедра иностранных языков).

В структурном плане выпускная квалификационная работа включает введение, в котором обосновываются актуальность, цель, объект, предмет, задачи, теоретико-методологическая основа исследования, методы и методики исследования, теоретическая и практическая значимость исследования, база исследования. Работа состоит из двух глав, первая из которых является теоретической, в ней рассматриваются понятие интерпретации художественного текста в междисциплинарных исследованиях, современные подходы к проблеме развития мышления у студентов языковой специальности и использование интерпретации художественного текста как средства развития мышления у студентов языковой специальности. Во второй главе содержатся описание опытной работы, комплекс упражнений интерпретации художественного текста для развития мышления у студентов языковой специальности, проводится анализ результатов опытной работы. Каждая из глав сопровождается выводами. В заключении подводятся итоги исследования. Список использованной литературы включает 79 источников. В работе представлены 4 рисунка. В приложении представлены методики и количественные данные исследования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

1.1 Определение понятия интерпретации художественного текста в междисциплинарных исследованиях

Сложность понимания таких явлений, как интерпретация, художественный текст, иноязычная речевая деятельность, и т. д., обуславливают необходимость привлечения данных целого ряда наук, объектами исследования которых они являются.

Приведем несколько наиболее распространенных толкований понятия «интерпретация».

В методологии науки под интерпретацией понимается совокупность значений (смыслов), придаваемых, так или иначе, элементам (выражениям, формулам, символам) какой-либо естественнонаучной или абстрактно-дедуктивной теории [5]. Современный французский философ П. Рикёр рассматривает интерпретацию как работу мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении. Задача интерпретации – извлечение из текста смыслов [41].

Интерпретация определяется исследователями как процесс освоения различного рода информации произведения, на основе личного познавательного опыта и изучения авторской позиции [2; 15; 56]. Ряд исследователей, указывая также на процессуальный характер интерпретации, выделяют в этом процессе совокупность операций, осуществляемых реципиентом в ходе обработки поступающей информации и обеспечивающих необходимое знание [3; 4; 9].

Согласно словарю литературоведческих терминов понятие «интерпретация» (от лат. *interpretatio* – толкование, объяснение): 1) толкование, раскрытие смысла чего-либо, разъяснение того или иного текста; 2) творческое исполнение какого-либо художественного произведения, основанное на самостоятельном толковании [59]. Средства художественной выразительности языка (фразеологизмы, многозначные слова, эпитеты, метафоры и др.) могут

затруднять понимание литературных произведений. Одно и то же слово можно истолковать по-разному (особенно, если оно изменило с течением времени своё лексическое значение), поэтому художественные произведения на иностранном языке нуждаются в интерпретации. Часто переводы разных авторов отличаются друг от друга и не всегда точно отражают мысль, заложенную в оригинале. Отличия возникают не только из-за индивидуальных или профессиональных качеств переводчика, но и из-за неучтённых национальных особенностей, региональных аспектов языка, свойственных конкретной местности.

Корректную интерпретацию текста можно назвать искусством. Яркий пример настоящего мастерства – переводы сонетов У. Шекспира С. Маршаком, В. Набоковым, Н. Гумилевым. Один и тот же сонет у писателей переведён по-разному, их перевод образнее текстов-оригиналов, благодаря лексическому богатству русского языка.

В. А. Кухаренко [25, с. 6] определяет интерпретацию как «освоение идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации художественного произведения, осуществляемое путем воссоздания авторского видения и познания действительности». Ученый справедливо замечает, что интерпретация текста — «это и процесс постижения произведения, и результат этого процесса, выражающийся в умении изложить свои наблюдения, пользуясь соответствующим метаязыком...».

Е. А. Морозкина, Э. Р. Насанбаева [33, с. 86] под интерпретацией художественного текста понимают раскрытие его смысла или смыслов, выраженных в совокупности языковых знаков, указывая на то, что в свете сложности процесса понимания текста возникает вопрос о принципах поиска и раскрытия смыслов, заложенных автором. Согласно разработкам ученых на кафедре английского языкознания МГУ им. М.В. Ломоносова, процесс интерпретации художественного текста описывается как процесс «его контекстуализации, понимаемый как переход от узкого контекста, не выходящего за рамки структуры данного текста, к широкому – фоновым

знаниям филологического характера, не выводимым из него непосредственно». М.М. Михайлов [32], понимает интерпретацию художественного текста, как освоение его содержания, проходящее три этапа: «от семантического уровня (лингвостилистические аспекты функционирования слов, словосочетаний и т.д.) к мета семиотическому (коннотации, аллюзии и эмотивные аспекты), а затем к метаметасемиотическому, на котором происходит понимание, ради чего все эти приемы использовались».

С точки зрения В. В. Красных [Цит. по 23, с. 227], путь, который проходит читатель при восприятии текста, может быть представлен в виде следующей цепочки: физическое восприятие текста – понимание прямого «поверхностного» значения – соотнесение с контекстом (в широком смысле этого слова) – понимание «глубинного» значения – соотнесение с фоновыми знаниями – интеллектуально-эмоциональное восприятие текста – осознание смысла текста. Понимание, в свою очередь, есть процесс постижения целостного смысла текста и в то же время диалог между создателем произведения и читателем. Такой диалог предполагает несовпадение картин мира автора и интерпретатора, поскольку понимание любого художественного произведения обусловлено различными факторами, в том числе социально-психологическими и культурно-языковыми.

А. А. Потебня [38, с. 54] считает интерпретацию художественного текста не просто аналитическим процессом, но сотворчеством, требующим от читателя не только вдумчивости, точности, способности наблюдать, сопоставлять и делать выводы, но и творческой интуиции: «Понимание есть повторение процесса творчества в измененном порядке».

Анализируя различные подходы к определению понятия «интерпретация художественного текста», невозможно не заметить, что некоторые авторы рассматривают интерпретацию широко, как единство процессов понимания (осознавание смысла для себя в процессе чтения, внутренний мыслительный процесс, потенциальная возможность истолкования) и разъяснения

(выраженный в речевой форме, понятый смысл текста) в едином речемыслительном процессе. Другие же подчеркивают нетождественность понятий интерпретации и понимания текста: «Интерпретация представляет собой высказанную рефлексию, что и улучшает понимание в процессе интерпретационной деятельности. Интерпретация является обучающим средством, с помощью которого в процессе коллективной мыследеятельности обучаемые достигают более совершенного понимания текста» [9, с. 80].

Для того чтобы сформировать собственное понимание определения понятия «интерпретация художественного текста», нам представляется необходимым рассмотреть его сущность с позиции анализа взглядов:

1) в герменевтической методологической схеме понимания, поскольку речь идет о понимании текстов;

2) в когнитивной лингвистике и психологии, поскольку речь пойдет о способах, средствах, операциях, обеспечивающих понимание текста.

Герменевтика (от греческого *hermeneutikos* – «разъясняю, истолковываю») как наука о понимании вообще и понимании текстов, в частности, предлагает одну из основных схем методологии исследования.

Взгляды на понятие интерпретации по мере развития герменевтической теории претерпели значительные изменения. В герменевтической схеме Ф.Шлегеля и Ф. Шлейермахера имеет место адекватность понятий «понимание» и «интерпретация», поэтому речь идет не столько об интерпретации, сколько о понимании и взаимопонимании субъектов [Цит. по 46, с. 147]. Таким образом, в теории понимания Ф. Шлейермахера [60] интерпретация выступает как «посредничество» между текстами и отождествляется с процессом понимания.

Представители более позднего периода герменевтического направления например, М. Хайдеггер [57], Х.-Г. Гадамер [8], П. Рикер [41] приходят к выводу о том, что понимание по времени предшествует интерпретации, которая потенциально содержится в понимании: «Истолкование есть не принятие к сведению понятого, но разработка тех возможностей, которые набросаны в понимании» [57, с. 129]. С другой стороны, наиболее полное понимание

наступает лишь по мере интерпретации отдельных частей текста, согласования их в одном целом и объяснения ими других, ранее не понятых частей. Так возникает круг понимания или герменевтический круг: «Целое надлежит понимать на основании отдельного, а отдельное — на основании целого» [8, с. 72]. В этой герменевтической схеме наблюдается переход «от объяснения в понимание». Интерпретация выступает при этом как посредник между объяснением и пониманием: интерпретация отдельной части текста приводит к ее пониманию, понятая часть объясняет другие части или целое, и наоборот, понятое в результате интерпретации целое объясняет отдельные части.

Таким образом, на основании трактовок интерпретации и понимания Х.-Г. Гадамера [8], М. Хайдеггера [57], П. Рикера [41] можно сделать вывод, что герменевтический метод понимания может быть представлен в виде операционной модели, состоящей из следующих компонентов:

а) выдвижение некоторой гипотезы, в которой содержится предчувствие или предпонимание смысла текста как целого;

б) на основе данного целого интерпретация отдельных его фрагментов, т. е. движение от общего к конкретному;

в) корректировка целостного смысла исходя из анализа отдельных фрагментов текста, т. е. обратное движение от частей к целому.

Герменевтический метод понимания может послужить методологической основой для разработки последовательности интерпретационной работы над текстом.

Началом интерпретации как процесса восприятия и понимания выступает гипотетическое выдвижение темы художественного произведения, связанное с пониманием общего его содержания. Следующим звеном интерпретации является гипотетическое выдвижение идеи художественного произведения в целом, а также подтверждающее эту гипотезу раскрытие идейно-смыслового содержания его отдельных частей и элементов.

Указанные этапы работы соответствуют компонентам а) и б) операционной модели герменевтического метода. Наличие в данной модели

компонента в) - корректировка целостного смысла исходя из анализа отдельных фрагментов текста, т. е. обратное движение от частей к целому — позволяет сделать вывод о том, что необходимым завершающим звеном интерпретации должен выступать стилистический анализ художественного текста, подтверждающий и обогащающий выдвинутую на первой фазе гипотетическую идею. Целостное понимание текста может быть достигнуто интерпретатором только при условии осуществления интерпретации в указанной последовательности.

Таким образом, в вопросе о соотношенности интерпретации и понимания герменевтическим схемам Шлегеля/Шлейермахера и Гадамера/Хайдеггера в наибольшей степени, по нашему мнению, соответствует определение: с одной стороны, интерпретация является «посредником» между воспринимаемым текстом и текстом разъяснения, с другой стороны, она, будучи процессом разъяснения, является начальным звеном в цепи перехода «объяснения в понимание» [52, с.32].

Следует обратить внимание на то, что интерпретация текста рассматривается в герменевтике как диалогическая ситуация, в которой речь идет не просто о выявлении замысла автора (объективного содержания текста), но также о высказывании собственной позиции в отношении вещей, обсуждаемых в нем [43, с. 58]. Это означает, что интерпретация предполагает не только процесс понимания, но и процесс высказывания:

- 1) порождаемого в ответ на воспринятый текст;
- 2) содержащего разъяснение смысла текста;
- 3) определяющего и разъясняющего соотношение собственных установок и объективного содержания текста, т. е. оценку идейно-смыслового содержания текста.

Итак, мы осветили проблему соотношения понимания и интерпретации и пришли к выводу, что интерпретацию художественного текста необходимо рассматривать как процесс восприятия и понимания и как процесс разъяснения и оценки. Интерпретация художественного текста реализуется на 3-х этапах: 1)

гипотетическое выдвижение общей темы; 2) гипотеза, формулируемая в отношении идейно-смыслового содержания текста в целом и, исходя из этого, отдельных его частей; 3) стилистический анализ, подтверждающий или опровергающий выдвинутую гипотезу.

С точки зрения психологии любой процесс, в том числе и речемыслительный, имеющий самостоятельную цель, может быть назван деятельностью [28]. Интерпретацию как сложный речемыслительный процесс, направленный на извлечение смысла прочитанного, тоже правомерно рассматривать в рамках деятельностного подхода. Таким образом, интерпретация выступает как ментальная деятельность, предметом которой является письменный или устный текст, объектом — содержание и смысл текста, целью — извлечение смысла прочитанного текста, результатом — понимание иноязычного художественного текста на разных уровнях: 1) на уровне темы; 2) на уровне содержания; 3) на уровне анализа языковых средств выражения; 4) на уровне смысла [16, с. 28]. На этом интерпретация как процесс смыслового восприятия может быть завершена, что и происходит чаще всего при чтении художественной литературы в неучебных ситуациях, когда отсутствует установка на продуцирование самостоятельного речевого высказывания, выражающего смысл художественного текста и его оценку. Мы рассматриваем роль интерпретации в обучении иностранному языку, поэтому правомерно говорить о ней не только как о процессе восприятия и понимания, но и как о процессе разъяснения, являющегося компонентом интерпретации художественного текста как учебной деятельности.

Интерпретация художественного текста рассматривается нами в рамках учебной деятельности, в компонентный состав которой входят учебная ситуация, учебная мотивация, учебная задача, решение учебной задачи посредством учебных действий, контроль и оценка преподавателя, переходящие в самоконтроль и самооценку [61, с. 212]. Учебной задачей может выступать при этом продуцирование речевого высказывания, содержащего толкование смысла художественного текста и его анализ, направленные на

развитие умений в экспрессивных видах речевой деятельности и умений стилистического анализа. Действия по смысловому восприятию и пониманию художественного текста и по продуцированию творческого речевого высказывания являются учебными действиями. В результате выполнения этих действий достигаются цели и задачи обучения иноязычной речи: 1) формирование умений как в рецептивных, так и в экспрессивных видах речи, их развитие и совершенствование; 2) закрепление нового языкового материала, встретившегося в текстах; 3) приобретение лингвострановедческих знаний и умений их применения; 4) приобретение фоновых, социокультурных знаний; 5) формирование умений стилистического анализа текста.

Таким образом, в гуманитарном знании, понятие «интерпретация художественного текста» употребляется в значении, близком к слову «понимание». Интерпретация художественного текста является сложной деятельностью, включающей в себя действия по восприятию, пониманию письменного или устного текста и его элементов, а также по продуцированию речевого высказывания, анализу и оценке его содержания.

Опираясь на герменевтическую и деятельностную методологии исследований, рассматривая интерпретацию как вид ментальной деятельности в рамках учебной деятельности, мы даем ей следующее определение:

Интерпретация художественного текста — это деятельность интерпретирующего субъекта, выражающаяся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения. Это деятельность, способствующая:

- формированию умений как в рецептивных, так и в экспрессивных видах речи, их развитию и совершенствованию;
- закреплению нового языкового материала, встретившегося в текстах;
- приобретению лингвострановедческих знаний и умений их применения;

- приобретению фоновых, социокультурных знаний;
- формированию умений стилистического анализа текста.

В более узком значении интерпретация художественного текста есть творческое высказывание (письменный или устный текст) как результат деятельности интерпретирующего субъекта. В условиях учебной ситуации в вузе интерпретация в этом смысле является результатом выполнения студентами учебной задачи.

1.2 Современные подходы к проблеме развития мышления у студентов языковой специальности

На сегодняшний день существует огромное множество определений понятия «мышление». Приведем наиболее близкие трактовки этого понятия, которое рассматривается ведущими современными исследователями.

Мышление в философии – это высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном опосредствованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом создании новых идей, в прогнозировании событий и действий [47, с. 190].

Знание о мышлении как особой форме познавательной активности зародилось в философии древнего мира. Уже в V веке до нашей эры у Анаксагора категория с близким семантическим содержанием *Nous* (нус) выступает как первоначало мирового порядка. Философ определял *Nous* как бесконечную, самоуправляемую, ни с чем не смешанную субстанцию, источник движения, необходимую часть всего живого, имеющую сходные свойства у животных и человека, как обобщённый интеллект, управляющий движением космоса. Анаксагором было положено начало традиции мыслить, мышление выделено как субстанция, какими бы терминами оно в дальнейшем ни именовалось: логос, софия, чистый разум и т.д. [14].

Идея субстанциональности мышления была органична для «физики»

досократовского периода греческой философии, затем менялись формы представления субстанции мышления в метафизических системах. Наиболее популярными были системы, разделившие мир на умопостигаемый и нравственный (Платон) или как состоящий из двух субстанций (мышление и материя) у Р. Декарта, как вариант модуса одной субстанции у Спинозы. Аристотель впервые обратился к мышлению не с метафизической установкой, а с технической. Имея дело с софистикой и развитым мышлением платоновской философии, Аристотель предпринял попытку формализации мышления через нормировку и задание систем правил.

Техническое отношение к мышлению находило выражение в изобретениях новых форм доказательств, построении иных, неаристотелевских логик, например, новые науки Галилея, «Новый Органон» Ф. Бэкона, метод Р. Декарта, критика И. Канта, логики (индуктивная, диалектическая, математическая, содержательно-генетическая) XIX-XX вв. В Вюрцбургской школе под руководством О. Кюльпе была представлена задача представить мышление как объект исследования [55, с. 190].

В современной психолого-педагогической литературе мышление рассматривается как движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному [30, с.201]. Мышление – это опосредствованное, основанное на раскрытии связей, отношений, опосредовании — и обобщенное познание объективной реальности [42, с. 309]. «Мышление, - подчеркивает А.В. Брушлинский, - это всегда искание и открытие существенного нового» [6, с. 99].

Г.Г. Гранатов [13, с.5] выделяет две другие особенности мышления. Он считает, что мышление – это «форма непрерывной внутренней деятельности, важнейший компонент человеческой психики — процесса преобразования материального в идеальное, объективно-социального в интимно-субъективное, личностное и наоборот. Оно есть непрерывный процесс, направленный процесс производства идей и понятий с различными уровнями рефлексии, самосознания. Оно направлено на постижение сущности

предметов, недоступной непосредственному отражению, и реализуется в единстве одновременно взаимообусловленного действия сознательности и эмоции – в частности, словесных размышлений и эмоциональных образов».

Таким образом, обобщив вышеизложенные мнения, мы можем заключить, что мышление человека — это сложный многоуровневый процесс и деятельность, направленный на опосредствованное познание окружающего мира, характеризующийся единством осознанного, мотивами и эмоциями, а также направленный на открытие новых идей, понятий и продуктов (результатов).

Главной задачей современной высшей школы являются раскрытие способностей каждого студента, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Современному обществу, а значит, и современному образованию, необходима свободная, творческая личность, обладающая определенными качествами мышления. Свобода мышления подразумевает критическую ее направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, поэтому качественной характеристикой мышления свободной личности является критическое мышление.

В работах по философии, психологии и педагогике понятие критического мышления зачастую используется в совершенно различных смыслах. Содержание этого понятия фиксируется при помощи таких характеристик, как «рефлексия», «скептицизм», «рациональность», «логичность» и др. [64, с. 419]. Приведем некоторые дефиниции критического мышления, позволяющие увидеть его специфику.

В отечественной дидактике категория «критическое мышление» не нашла своего полного отражения, и критическое направление оформилось, несмотря на наличие теоретического основания, в критической дидактике С.И. Гессена [10] в начале XX в. С.И. Гессеном была сформулирована задача совершенствования мышления в процессе обучения путем развития его определенных качеств. Он развивает учение о методе, который должен стать

основой обучения критическому мышлению, и выделяет следующие черты:

1) метод научного знания не сводится к формальной логике, он не есть определенная способность строить силлогизмы, анализировать понятия, формулировать определения;

2) метод не отделим от самой им порождаемой науки;

3) метод не отделим от знания, основанного на сведениях;

4) овладение методом происходит в его применении в решении конкретных проблем опытного знания;

5) метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого и готового знания [10, с. 119].

Дальнейшее развитие критической дидактики мы находим в концепциях развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [43], З.И. Калмыковой [20], С.А. Смирнова [35] и др. Анализ данных концепций позволяет нам выделить общие идеи критического направления в дидактике:

1) развитие мышления как цель обучения;

2) ориентация на формирование и развитие теоретического мышления;

3) развитие креативных качеств мышления личности.

О.С. Игнатьева, О.В. Лешер [17, с. 27] вслед за Национальным Советом по обучению критическому мышлению (National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction) рассматривают критическое мышление как интеллектуальный процесс концептуализации, применения принципов и понятий, анализа, синтеза и оценки информации, полученной на основе опыта, посредством наблюдения, размышления. Иными словами, критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять.

Категория «критическое мышление» оформилась именно в американской дидактике, и логический критерий всегда составлял основание

данного понятия. Понимание содержания категории «критическое мышление» прошло длительную эволюцию в критическом направлении американской дидактики. Выделяются два фактора, объясняющих данную эволюцию:

1) внутренний, состоящий в осознании новых качеств критического мышления как совершенного;

2) внешний, выраженный в социальном заказе, то есть в тех требованиях, которые предъявляет общество к выпускнику вуза и качеству его мышления.

Первое определение критического мышления встречается 70-е годы XX века в работе Р. Энниса, которое он определяет как рассудочное, рефлексивное мышление, основанное на логической оценке утверждений [65].

Б. Рассел [39, с. 310] под критическим мышлением понимает процесс оценки или категоризации в терминах ранее приобретенных базовых знаний.

Д. Халперн [58] определяет критическое мышление как процесс использования когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, то есть такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом используются навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи.

Б. Мур и Р. Паркер [72] рассматривают критическое мышление как мышление, в результате которого человек приходит к тщательно обдуманному, взвешенному решению в отношении какого-либо суждения: должны ли мы принять, отвергнуть, или отложить его, и степень уверенности, с которой мы это делаем.

Исследователи выделяют следующие характеристика критического мышления:

1) логическая строгость (анализ понятий и логической структуры рассуждений), построение логических умозаключений (Simon & Kaplan, 1989);

2) диалогичность (сократический диалог, оценка вопросов и различных точек зрения и др.);

3) рефлексия и скептицизм (стремление к корректировке своих и чужих мыслей);

4) зависимость от контекста (гибкость и изменчивость) [12];

5) создание согласованных между собой логических моделей;

6) принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение (Moore & Parker 2014);

7) оценка самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения.

По мнению Е. М. Истоминой [19, с. 1064], развитие критического мышления в период обучения в вузе способствует овладению умениями и навыками, необходимыми для достижения успеха в профессии.

Для развития критического мышления особо важна сформированность следующей группы умений, выделенных А. С. Байрамовым [Цит. по 29, с. 105]:

1) делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ;

2) оценивать последовательность умозаключений;

3) анализировать и делать заключение о причинах явлений;

4) анализировать и оценивать содержание текстов;

5) обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов;

6) обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной.

Названные умения могут быть сформированы на низком, среднем и высоком уровне.

Последние десятилетия многие ученые (О. В. Андропова, А. А. Леонтьев, М. В. Кларин, В. В. Котенко, Д. А. Шаров, Н. И. Мерзликина, Ф. А. Курбанова, Д. М. Шакирова) работают над проблемой развития критического мышления в процессе образовательной деятельности.

А. А. Леонтьев [27, с. 43] утверждает, что развитие критического мышления, как и других видов мышления, невозможно вне процесса обучения. По мнению Ф. А. Курбановой [24, с. 115], решение этой задачи предполагает перенос акцента со знаниевого подхода, в рамках которого студент является объектом обучения, на развивающий и деятельностный подход, при котором он вместе с преподавателем становится субъектом образовательной деятельности. При этом знания выступают в качестве средства и орудия его активной деятельности, а он способен самостоятельно приобретать, усваивать, оценивать и использовать знания, осознавая себя активным участником процесса познания.

Критическое мышление понимается не только и не столько как система разрозненных навыков, но как целостный тип мышления, противоположный так называемому некритическому (догматическому) мышлению. В связи с этим критическое мышление выступает в качестве основы для рационального мировоззрения, а догматическое мышление, соответственно, для некритического. Необходимость развития критического мышления в современности, таким образом, объясняется значимостью рационального мировоззрения [12].

Мы рассматриваем критическое мышление как одно из важнейших качеств личности, являющееся необходимым условием эффективного социального и профессионального функционирования. Оно является атрибутом научно-исследовательской деятельности вообще и педагогической в частности. В процессе критического осмысления той или иной проблемы

субъект мышления приходит к выявлению таких ее аспектов, которые ранее оказывались незамеченными, в результате чего первоначальное представление об объектах, процессах и тому подобном может подтверждаться, обогащаться, конкретизироваться или наоборот – кардинально меняться. В указанном процессе также выясняются возможности и ограничения традиционных исследовательских подходов и методов, конструируются новые. В содержание критического мышления входит и рефлексия по поводу цели и средств ее достижения – вектор, направленный в будущее; и рефлексия по поводу результатов – вектор, направленный в давнее или недавнее прошлое.

Известные отечественные исследователи профессионального педагогического образования В. А. Попков и А. В. Коржуев считают критическое мышление «атрибутом системы высшего образования» [36, с. 215]. Повседневные поведенческие практики преподавателя, обладающего высоким уровнем критического мышления, отличаются высокой профессиональной взыскательностью, требовательностью и одновременно взвешенностью и корректностью суждений, терпением при ожидании желаемого результата. Оценивая значение критического мышления, исследователи подчеркивают: преподавателю оно жизненно необходимо для того, «чтобы не быть слепым исполнителем множества инструкций, предписаний, методик, разработанных различными авторитетами, а также для того, чтобы не стать жертвой огромного числа непродуманных нововведений, иметь возможность вскрыть истинный смысл педагогических явлений, их причины и «механизмы», понять собственную роль и предназначение в учебном процессе. Для студента такое качество личности необходимо прежде всего для того, чтобы не превратиться в «сосуд», наполняемый потоком информации, которую надо вы зубрить и забыть [1].

Развитие критического мышления это — процесс обучения и воспитания, в результате которого актуализируются и развиваются такие природные качества личности как любознательность, восприимчивость,

уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность, свобода выражения мысли, смелость в высказывании идей. Умение формировать критическое мышление и обучать студентов определяет уровень профессиональной компетентности педагога, который также направляет студентов в русло критического мышления. От того, как педагог сумеет обучать студентов критически мыслить, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление и другие мыслительные процессы зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого процесса обучения иностранному языку. Поскольку это мышление социальное и наиболее полно проявляется при публичном выступлении, в дискуссии, споре, когда происходит взаимодействие преподавателя со студентами и студентов между собой.

Студенты, являясь равноправными участниками происходящего, воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, складывающиеся между педагогом и студентом «освобождают педагога от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [44]. Происходит переосмысление позиций педагога, который становится в большей степени «координатором», чем непосредственным источником знаний и информации. Традиционная парадигма «преподаватель – студент», т.е. передача знаний и опыта с учетом индивидуальных качеств обучаемого, не способна сама по себе завести внутренний «мотор» человека. Изменение профессиональной позиции педагога приводит к тому, что студент выступает как «партнер» в процессе обучения и имеющий определенный жизненный опыт.

Результатом взаимодействия преподавателя и студентов является развитие их критического мышления, и уровень его сформированности зависит, в свою очередь, от правильного выбора форм организации обучения. Некоторые исследователи в своих работах указывают на тот факт, что использование традиционной формы не развивает личность в полной мере,

поскольку она не позволяет развивать качества, необходимые для работы в коллективе [31].

Практическое применение принципа гуманизации в образовательном процессе требует внедрения таких педагогических технологий, в основе которых лежал бы личностно-деятельностный подход, критическое, творческое мышление умение разрабатывать проблемы, принимать решения, сотрудничать в коллективе [26].

Критическое мышление формируется не только стихийно в процессе жизнедеятельности, но и особыми педагогическими средствами, путем специального обучения, выполнения упражнений, путем тренинга. В качестве наиболее эффективного способа организации обучения, нами выделен процесс обучения иностранному языку. Мы считаем, что в процессе обучения иностранному языку студент вовлечен в активный мыслительный процесс.

Обоснование целесообразности развития критического мышления студентов состоит из двух взаимосвязанных аспектов. С одной стороны, развитие критического мышления средствами иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, а с другой стороны, является важнейшим условием для совершенствования общей и профессиональной подготовки специалистов, каждый из которых творческая личность, обладающая высокой культурой критического мышления.

В настоящей исследовании описывается подход к обучению студентов языковой специальности с помощью средства развития мышления. С целью выделения определенных умений или навыков, которые характерны для развитого критического мышления, необходимо рассмотреть понятия «умение» и «навык». «Умение – способность осознанно выполнить определенное действие. Умение составляет основу мастерства» [35, с. 123] и профессиональной компетентности будущего специалиста. В педагогике под «умением» понимается владение способами деятельности, способность применять знания [54].

Навык – это действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляцией и контроля [35]. Под интеллектуальным навыком понимается автоматизированный прием, способ решения встречавшейся ранее задачи.

Таким образом, можно выделить некоторые различия в определении понятий «умение» и «навык»:

- умение, в отличие от навыка, может образовываться без специальных упражнений в выполнении какого-либо действия;
- умение совершенствуется по мере овладения навыком;
- высокий уровень умения означает возможность пользоваться различными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. Следовательно, навык уже включается в умение.

На основе анализа сущности критического мышления мы выделяем следующие группы умений, позволяющие студенту языковой специальности мыслить критически:

- умение настойчиво стремиться к достижению результата и планировать в соответствии с представлением о нем мыслительную деятельность;
- умение осознавать ход собственных мыслей, исправлять свои ошибки;
- умение пересматривать собственную точку зрения и находить компромиссные решения;
- умение анализировать информацию, мнения для оценки и проверки достоверности;
- умение использовать научные методы, принципы и правила логики;
- умение организовать контроль и самоконтроль;
- умение сравнивать, сопоставлять, обобщать, конкретизировать чужое и собственное мнение.

Под критическим мышлением в обучающей деятельности понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента 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 [62].

В основе технологии развития критического мышления лежит теория осмысленного обучения Л.С. Выготского «...всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим» [7], а также идеи Д. Дьюи и Ж. Пиаже о творческом сотрудничестве ученика и учителя, о необходимости развития в учениках аналитически-творческого подхода к любому материалу.

На психологическом уровне критическое мышление развивается при активном, совместном целеполагании, при активном, критичном восприятии материала, при актуализации рефлексии. На философском уровне критическое мышление подразумевает владение разнообразными стратегиями интерпретации текста, принятие факта принципиальной «уязвимости» любой теории, факта многополярности мира. Психолого-педагогический аспект развития критического мышления взаимосвязан с философским, технологическим и методическим аспектами.

Механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, проведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он также включает в себя способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации,

анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избежание обобщений.

Необходимо подчеркнуть, что развитие критического мышления неразрывно связано с формированием речевых умений в процессе обучения всем видам речевой деятельности, поскольку, предметом речевой деятельности является мысль. «Речь есть одежда мысли», т.е. речь – это лишь оболочка процесса мышления [49]. Исследователи различают критическое чтение, критическое письмо, критическое аудирование и критическое говорение.

Д. Кёрленд [63] разграничивает понятия «критического чтения» и «критического мышления», хотя считает это разграничение достаточно условным. Итак, можно констатировать, что:

- критическое чтение – это способ получения информации из текста и определение его главной идеи;
- критическое мышление – это способ оценки информации и мыслей, содержащихся в тексте с целью решить, что принять и чему верить.

Т. Л. Харрис и Р.Е. Ходжес [73] определяют критическое чтение как процесс составления суждения в процессе чтения: «оценка уместности и адекватности прочитанного». Согласно Л.Л. Твистлетвайту [78], «в процессе критического чтения читатели оценивают то, что они прочитали и принимают решение. Данное решение может совпадать или не совпадать с позицией автора или читателю потребуется дополнительная информация для составления суждения».

Критическое чтение, таким образом, представляет активный процесс, связанный с рефлексией и анализом. Критическое мышление предполагает размышление о валидности информации с позиции уже имеющихся знаний и собственного миропонимания. Другие исследователи также рекомендуют читать не только с целью получения информации, но и с целью анализа хода

рассуждений автора, называя этот процесс «диалогом с автором». Но все они сходятся во мнении, что критическое чтение и критическое мышление взаимосвязаны, так как критическое мышление позволяет контролировать процесс понимания: студенты могут оценить текст (критическое мышление) только после того, как они его прочитали и поняли (критическое чтение).

Задача критического мышления, по словам Р. Пола [73], состоит в том, чтобы студенты осознали необходимость преодолевать в себе склонность считать свое мнение и ценностные ориентации единственно правильными. Он разграничивал критическое мышление в «слабом» и «сильном» смысле. Так, использование анализа и аргументации с целью критики или развенчания чьей-либо позиции или точки зрения является примером критического мышления в «слабом» смысле. Студент, критически мыслящий в «сильном» смысле, исходит из необходимости подвергать свои идеи и представления наиболее сильным возражениям, какие только могут быть выдвинуты против них. Это, несомненно, должно быть учтено при организации учебного процесса и отборе учебных материалов. Необходимо отходить от монологического мышления, а формировать особый склад мышления и познавательной деятельности, ведь учение – это не просто особо организованная деятельность студента, это преобразование его опыта [62], а развитие охватывает личностные изменения в субъекте обучения, появление новых качеств личности, отношения к действительности, самому себе. Студенты смогут воспринимать как само собой разумеющееся то, в чем люди могут расходиться во мнениях и убеждениях, и относиться к этому не как к досадной человеческой слабости, а как к возможности для познания. Они смогут научиться тому, как учиться у других, даже на возражениях, расхождениях в восприятии, отличающихся способах мышления [66].

При обучении иностранному языку мы можем решать задачу по развитию критического мышления студентов. Иностранный язык в данном случае является как целью, так и средством обучения. При чтении текста или

прослушивании информации студенты должны понять главную мысль, воссоздать логику изложения, выделить проблему, сопоставить с тем, что они уже знают в этой области, и определить, какая дополнительная информация необходима, чтобы сделать вывод и сформулировать свою точку зрения по конкретному вопросу или проблеме. Студенты должны уметь проанализировать собранные данные, оценить их значимость, выбрать необходимое, структурировать информацию, затем синтезировать, чтобы использовать при решении проблемы, аргументировать свою точку зрения. Все это умения критического мышления.

Таким образом, в рамках современного социально-гуманитарного дискурса критическое мышление исследуется в разнообразных аспектах.

Критическое мышление представляет собой сознательный, спланированный процесс интерпретации, анализа и оценивания социокультурной информации, основанный на имеющихся знаниях и проверке мнений по тому или иному вопросу и ведущий к формированию и утверждению собственного отношения. Конечным результатом развития критического мышления является формирование критического понимания культуры другой страны, что соответствует целям и задачам обучения иноязычной культуре при обучении иностранному языку.

Помимо выяснения содержания понятия критического мышления и определения атрибутов критичности одним из существенных представляется вопрос о средствах развития критического мышления у студентов языковой специальности. Несмотря на то, что большое число исследователей сходится на идее возможности (и желательности) развития этого вида мышления, вопрос о средствах такого развития остается открытым. Рассмотрим интерпретацию художественного текста как одно из средств развития критического мышления у студентов языковой специальности в следующем параграфе.

1.3. Использование интерпретации художественного текста как средства развития мышления у студентов языковой специальности

В целях развития критического мышления студентов языковой специальности мы разработали модель развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста как средства.

Моделирование (франц. *modele* – образец, прообраз) — это метод научного исследования, заключающийся в построении и изучении модели исследуемого объекта. Моделирование признано универсальным общенаучным методом, который заключается в построении и исследовании моделей, тождественных оригиналу в «заданном интервале абстракций», для отражения действительности. Основная задача модели заключается в переносе знания о структуре и поведении объекта, которую она выполняет с помощью отражательной и интерпретирующей функций [40].

Моделирование в теоретических исследованиях позволяет конструировать новое на практике. Дальнейшая реализация модели позволяет экспериментально верифицировать полноту теоретических представлений с позиции их работоспособности и обоснованности в практической деятельности.

Модели, применяемые в научном познании, разделяются на два больших класса:

1. Материальные модели представляют собой природные объекты, подчиняющиеся в своём функционировании естественным законам. Подразделяются на два основных вида: предметно-физические и предметно-математические модели.

2. Идеальные модели представляют собой идеальные образования, зафиксированные в соответствующей знаковой форме и функционирующие по законам логики мышления, отражающей мир. Подразделяются на два

основных вида: идеализированные модельные представления и знаковые модели.

В педагогической системе доминируют идеальные модели в силу специфики моделируемых объектов. По мнению В.В. Краевского [22], это созданная или выбранная исследователем система, воспроизводящая для цели познания характеристики (компоненты, элементы, свойства, отношения, параметры и т.п.) изучаемого объекта и вследствие этого находящаяся с ним в таком отношении замещения и сходства, что ее исследование служит опосредованным способом получения знания об этом объекте и дает информацию, однозначно преобразуемую в информацию о познаваемом объекте и допускающую экспериментальную проверку.

Моделирование способствует созданию целостного образа, и в контексте нашего исследования позволяет представить содержание модели развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста как средства его развития. Разработанная модель характеризуется этапностью, направленностью на определенную цель – переход студентов языковых специальностей на более высокий уровень развития критического мышления (Рисунок 1).

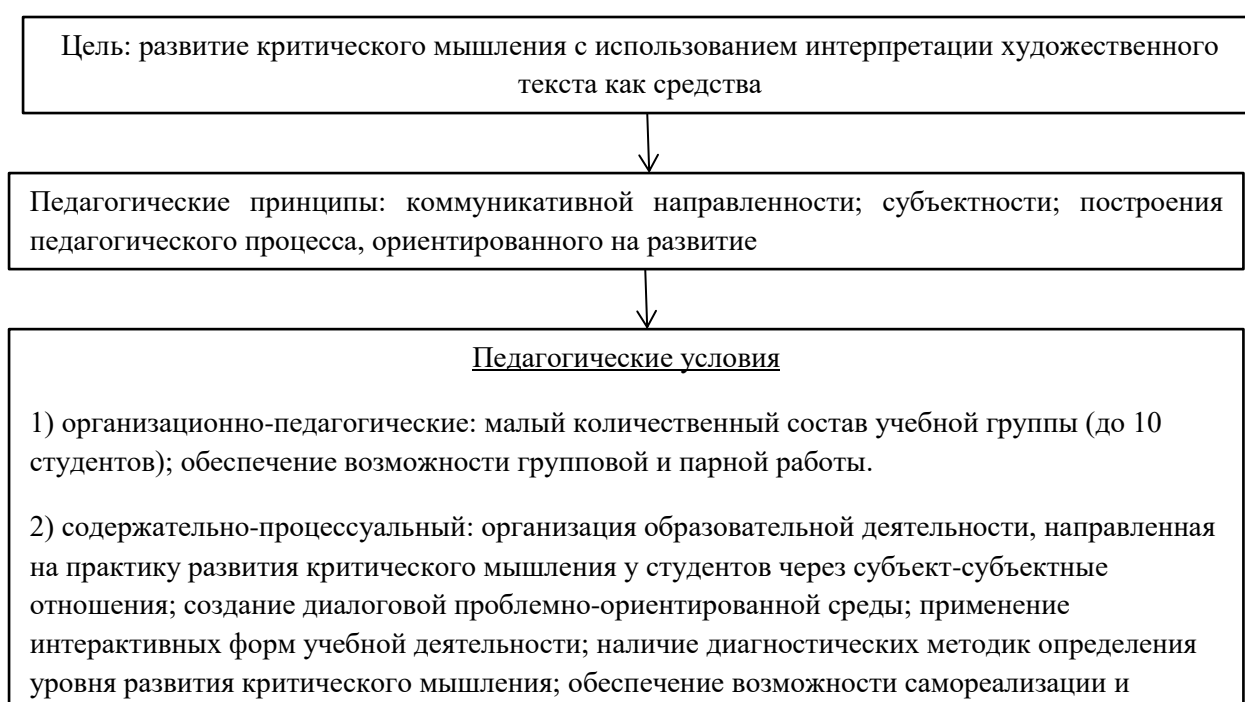


Рисунок 1 – Модель развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста

Рассмотрим структуру модели более подробно.

Цель модели: развитие критического мышления с использованием интерпретации художественного текста как средства.

Педагогические принципы: коммуникативной направленности; субъектности; построения педагогического процесса, ориентированного на развитие.

Принцип коммуникативной направленности предполагает развитие критического мышления посредством речевой деятельности. Ф. Узтурк [53] пишет, что для тренировки критического мышления полезна диалектическая логика, без которой невозможно обучиться искусству спорить. Спор, рождающийся в диалоге, и есть инструмент развития критического мышления, так как критическое мышление предполагает оценку как своих действий, так и действий окружающих, что возможно только через коммуникацию.

Принцип субъектности подразумевает построение процесса обучения на субъект-субъектной основе, предполагающей равные позиции преподавателя и студентов. Преподаватель должен создавать условия для выражения личностного опыта каждого студента как субъекта учебного процесса, отказаться от доминирующей позиции и стать организатором взаимодействия [44].

Принцип построения педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, и саморазвитие личностных свойств индивида, является одним из основополагающих в рамках личностно-ориентированного подхода в концепции В. В. Серикова [45]. Реализация данного принципа осуществляется посредством создания личностно-ориентированных педагогических (или личностно-утверждающих) ситуаций. Личностно-ориентированная педагогическая ситуация В. В. Сериковым понимается как особый педагогический механизм, который ставит обучающегося в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации. Личностно-утверждающая ситуация может содержать в своей основе как составляющие нравственный выбор, самостоятельно поставленные цели, реализацию роли автора учебного процесса, препятствия, требующие проявления воли, ощущение собственной значимости, самоанализ и самооценку, отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей, осознание своей ответственности.

Педагогическими условиями выступают:

- 1) организационно-педагогические: малый количественный состав учебной группы (до 10 студентов); обеспечение возможности групповой и парной работы.
- 2) содержательно-процессуальный: организация образовательной деятельности, направленная на практику развития критического мышления у студентов через субъект-субъектные отношения; создание диалоговой

проблемно-ориентированной среды; применение интерактивных форм учебной деятельности; наличие диагностических методик определения уровня развития критического мышления; обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов.

Деятельность преподавателя по организации процесса интерпретации художественного текста как средства развития критического мышления студентов. При работе с художественным текстом возникает необходимость детального изучения текста, глубокого проникновения в авторский подтекст, критическое осмысление текста. Результатом такой работы является достижение в идеале полного, точного, глубокого понимания текста. Следовательно, у студента-интерпретатора должны быть сформированы навыки и умения чтения с полным и точным пониманием или изучающего чтения [50].

К ним относятся:

I. Навыки и умения понимания прочитанного на уровне значения. Сюда входят две основные группы навыков и умений, соответствующие характеру переработки информации на данном уровне (степень полноты и точности понимания):

1) навыки и умения перцептивной переработки информации – восприятия языковых средств и их точного понимания в тексте (речевые рецептивные лексические навыки; речевые рецептивные грамматические навыки; языковой навык определять значение неизученной языковой единицы, входящей в состав потенциального словаря читающего студента; умение смыслового прогнозирования);

2) умения извлечения полной фактической информации, содержащейся в тексте: умение выделить в тексте основные (смысловые) элементы / факты — основную мысль, смысловые вехи / опорные (ключевые) слова; наиболее существенные факты или какой-либо факт-деталь иллюстрирующий, подтверждающий, поясняющий и т. п. основную мысль; факты / детали,

относящиеся к определенной теме и т. д.; умение соотнести отдельные факты друг с другом; умение обобщить, синтезировать отдельные факты.

II. Умения понимания прочитанного на уровне смысла. Сформированность данных умений обеспечивает полноценное осмысление извлеченной информации и достижение глубокого понимания текста. К этим умениям относятся: умение вынести суждение / сделать вывод на основе фактов текста; умение установить идею / замысел текста, которые словесно в нем не выражены; умение оценить изложенные факты / содержание в целом, характер реализации авторского замысла и т. д.; умение интерпретировать, т.е. понять подтекст, имплицитное значение текста (умение интерпретировать понимается при этом в узком смысле слова).

III. К умениям проникновения в глубинную структуру художественного текста можно отнести:

- умение понять тему текста;
- умение понять идеи текста;
- умение понять проблематику текста;
- умение понять подтекст;
- умение определить интонацию (тональность) текста (ироническую, сатирическую, юмористическую, лирическую, пафосную);
- умение представить образы персонажей;
- умение представить образ ситуации.

Умения проникновения в глубинную структуру художественного текста могут и должны быть сформированы у студентов к заключительному этапу их обучения в вузе в результате работы над художественными произведениями. Более того иноязычное художественное произведение может быть понято студентами на высшем уровне — уровне понимания подтекста и мотива (т. е. проблемы и идеи) на любом этапе обучения, независимо от стадии овладения языком, т.к. это зависит от уровня развития языковой личности студента, не столько вторичной, сколько первичной: понимание смысла художественного текста, в том числе на иностранном языке, лишь частично зависит от

лексикона студентов. Незаменимую роль при этом играют более высокие уровни развития языковой личности — тезаурус и прагматикой.

Перейдем к описанию умений интерпретационного монологического высказывания.

Последним этапом интерпретации художественного текста в условиях обучения является создание студентами интерпретационного монологического высказывания. Это высказывание обладает всеми характеристиками монолога; кроме того, поскольку оно носит профессиональный филологический характер, то должно, по нашему мнению, соответствовать требованиям публичной демократической речи, быть организовано в научно-популярном стиле, иметь композиционно-речевую форму «рассуждение». Рассмотрим вышесказанное подробнее.

Речевое высказывание (текст) есть продукт говорения, то, в чем реализуется и объективируется цель, предмет, способ и средства говорения. Предметом говорения является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений реального мира, а целью говорения — выражение этой мысли. Во всяком законченном и последовательном тексте высказана одна основная мысль. Все остальное подводит к ней, развивает ее и аргументирует. Раскрывая основную мысль, говорящий строит многоуровневое высказывание; для этого он должен быть обучен «смысловому прогнозированию» текста в целом. Важной характеристикой мысли является то, что она есть продукт творческой мыслительной деятельности говорящего [34].

В качестве средств говорения выступают средства языка, на котором оно осуществляется; в качестве способа — речь, понимаемая как способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности говорения.

При интерпретации художественного текста в условиях учебной ситуации в качестве предмета говорения выступает мысль студента, которая начинает формироваться еще в процессе чтения. Осознание мысли приходит вместе с личностным пониманием содержания и смысла художественного

текста. Мысль эта носит ярко выраженный личностный и творческий характер и формируется, прежде всего, во внутренней речи. Этот способ формулирования мысли сменяется в процессе экспликации понятого смысла внешней монологической речью, базирующейся на функционировании сформированных у студента экспрессивных навыков и умений.

По нашему мнению, интерпретационное высказывание как монолог обладает следующими признаками:

- однонаправленностью, то есть исходит от продуцента и направлено на реципиента;
- может существовать в виде устной и письменной речи;
- имеет форму развернутого высказывания;
- в нем редко используется неречевая информация, получаемая участниками коммуникации из ситуации общения;
- предмет речи получает в нем подробную характеристику;
- является продуктом взаимодействия говорящего со слушающим или читающим;
- направлено на конкретную аудиторию;
- носит ассоциативный характер высказывания;
- характеризуется линейно-временным формированием речи.

Интерпретационное монологическое высказывание является продуктом индивидуального творчества студента и строится в соответствии со спецификой научно-популярного подстиля научного стиля. Научное общение может происходить как между студентами с широким спектром знаний и представлений, так и между студентами людьми, которые таких знаний и представлений не имеют. В связи с этим интерпретационное монологическое высказывание должно обладать такими особенностями, присущими научно-популярному высказыванию, как:

- непринужденность изложения содержания;
- использование определенных композиционных приемов, синтаксических и лексических средств выразительности (тропы,

стилистические фигуры), фразеологических средств и элементов экспрессивного синтаксиса;

- краткость и точность выражения мысли при максимальной информативной насыщенности слова;

- возможность выразить неизвестное через известное, привычное, понятное (степень популярности и научности при этом определяется степенью подготовленности студента, на которого рассчитано высказывание);

- диалектическое единство эмоционально-чувственного и логического элементов познания [11].

По своей форме интерпретационное высказывание носит характер рассуждения. Рассуждение – это композиционно-речевая форма логического мышления [51]. Предметным содержанием данной формы является логическое развитие мысли. С точки зрения логики, рассуждение представляет собой цепочку умозаключений на определенную тему, изложенных в последовательной форме и характеризуется определенными признаками:

- отражает мыслительную деятельность говорящего;
- обращено к конкретному реципиенту;
- связано с темой интерпретируемого текста непосредственно либо через какую-либо ассоциативную связь;

- используемые понятия и суждения соотносятся с фактами, примерами и т. п.;

- имеет четкую структуру;
- разнообразно по форме, т.е. может выражаться в глубоких философских сообщениях, сентенциях, но и в виде шуточных заключений и выводов [71].

Поскольку рассуждение имеет целью доказать или опровергнуть какую-либо мысль, при интерпретации художественного текста оно может быть использовано как способ убеждения реципиента в обоснованности личностных смыслов продуцента. Таким образом, по способу реализации целевых установок интерпретационное высказывание относится к демократической

речи, основу которой как раз и составляет убеждение, связанное с попыткой через аргументацию презентировать сознанию другого студента собственную систему взглядов [21].

Проанализировав вышеперечисленные характеристики, присущие интерпретационному высказыванию, мы выделяем следующие умения, необходимые для его порождения:

- умение строить высказывание логически последовательно;
- умение кратко и точно формулировать тему и идеи текста;
- умение обосновывать правильность суждений путем выдвижения тезисов, их аргументации и демонстрации;
- умение строить высказывание филологически компетентно;
- умение иллюстрировать высказывание примерами;
- умение строить высказывание экспрессивно и образно — с использованием стилистических фигур, тропов, фразеологизмов — с целью выразить эмоции, эмоционально воздействовать на реципиента и убедить его.

Некоторые из перечисленных умений уже сформированы к последнему этапу обучения студентов языковой специальности в процессе работы над монологической речью и при обучении интерпретации будут совершенствоваться. Это умения строить высказывание логически последовательно, иллюстрировать высказывание примерами, обосновывать правильность суждений путем выдвижения тезисов, их аргументации и демонстрации.

Другие умения, носящие ярко выраженный творческий характер, будут формироваться в процессе обучения интерпретационному высказыванию. Это умение строить высказывание экспрессивно и образно – с использованием стилистических фигур, тропов, фразеологизмов — с целью эмоционально воздействовать на реципиента и убедить его, умение кратко и точно формулировать тему и идеи текста, умение строить высказывание филологически компетентно.

Этапы развития критического мышления. На поисково-подготовительном этапе преподавателем осуществлялся отбор художественных текстов для обучения интерпретации по критериям: критерий эстетического воздействия художественного текста; мотивационно-познавательный критерий; критерий, связанный с созданием интерпретационного высказывания; критерий малой формы текста; критерий языковой доступности и смысловой трудности художественного текста.

На констатирующем этапе осуществлялась первичная диагностика, посредством которой определялся уровень развития критического мышления у студентов и их владения иностранным языком.

На формирующем этапе обеспечивалось целенаправленное влияние на процесс развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста как средства.

На результативно-оценивающем этапе проводились повторная диагностика и анализ уровня развития критического мышления студентов языковой специальности.

Таким образом, в целях развития критического мышления студентов языковой специальности была разработана модель развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста как средства.

Цель модели: развитие критического мышления с использованием интерпретации художественного текста как средства. Модель основана на педагогических принципах: коммуникативной направленности; субъектности; построения педагогического процесса, ориентированного на развитие.

Педагогическими условиями в модели выступают: 1) организационно-педагогические: малый количественный состав учебной группы; обеспечение возможности групповой и парной работы; 2) содержательно-процессуальные: организация образовательной деятельности, направленная на практику развития критического мышления у студентов через субъект-субъектные

отношения; создание диалоговой проблемно-ориентированной среды; применение интерактивных форм учебной деятельности; наличие диагностических методик определения уровня развития критического мышления; обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов.

Результатами модели являются: навыки и умения понимания прочитанного на уровне значения; умения понимания прочитанного на уровне смысла; умения проникновения в глубинную структуру художественного текста.

Модель реализуется на четырех этапах: поисково-подготовительном, констатирующем, формирующем, результативно-оценивающим.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В гуманитарном знании понятие «интерпретация художественного текста» употребляется в значении, близком к слову «понимание». Интерпретация художественного текста является сложной деятельностью, включающей в себя действия по восприятию, пониманию письменного или устного текста и его элементов, а также по продуцированию речевого высказывания, анализу и оценке его содержания.

Опираясь на герменевтическую и деятельностную методологии исследований, рассматривая интерпретацию как вид ментальной деятельности в рамках учебной деятельности, мы даем ей следующее определение: интерпретация художественного текста – это деятельность интерпретирующего субъекта, выражающаяся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения.

В более узком значении интерпретация художественного текста есть творческое высказывание (письменный или устный текст) как результат деятельности интерпретирующего субъекта. В условиях учебной ситуации в

вузе интерпретация в этом смысле является результатом выполнения студентами учебной задачи.

В рамках современного социально-гуманитарного дискурса критическое мышление исследуется в разнообразных аспектах.

Критическое мышление представляет собой сознательный, спланированный процесс интерпретации, анализа и оценивания социокультурной информации, основанный на имеющихся знаниях и проверке мнений по тому или иному вопросу и ведущий к формированию и утверждению собственного отношения. Конечным результатом развития критического мышления является формирование критического понимания культуры другой страны, что соответствует целям и задачам обучения иноязычной культуре при обучении иностранному языку.

В целях развития критического мышления студентов языковой специальности была разработана модель развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста как средства.

Цель модели: развитие критического мышления с использованием интерпретации художественного текста как средства. Модель основана на педагогических принципах: коммуникативной направленности; субъектности; построения педагогического процесса, ориентированного на развитие.

Педагогическими условиями в модели выступают: 1) организационно-педагогические: малый количественный состав учебной группы; обеспечение возможности групповой и парной работы; 2) содержательно-процессуальные: организация образовательной деятельности, направленная на практику развития критического мышления у студентов через субъект-субъектные отношения; создание диалоговой проблемно-ориентированной среды; применение интерактивных форм учебной деятельности; наличие диагностических методик определения уровня развития критического мышления; обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов.

Результатами модели являются: навыки и умения понимания прочитанного на уровне значения; умения понимания прочитанного на уровне смысла; умения проникновения в глубинную структуру художественного текста. Модель реализуется на четырех этапах: поисково-подготовительном, констатирующем, формирующем, результативно-оценивающим.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

2.1 Организация и проведение опытной работы по развитию мышления у студентов языковой специальности

Опытная работа по развитию мышления у студентов языковой специальности проводилась в четыре этапа:

1. На поисково-подготовительном этапе изучалась и анализировалась научно-методическая литература современных теорий деятельностного обучения, функций и особенностей развития критического мышления, был изучен и обобщен опыт внедрения различных методов, форм и средств по развитию критического мышления в процесс обучения и разработаны концептуальные основы исследования.

2. На констатирующем этапе проводилась диагностика развития критического мышления, и проектировался комплекс упражнений интерпретации художественного текста для развития мышления у студентов языковой специальности в процессе обучения английскому языку.

3. На формирующем этапе проводились занятия по развитию критического мышления у студентов языковой специальности и повторная диагностика уровня развития их критического мышления.

4. На результативно-оценивающем этапе осуществлялся анализ результатов исследования, подводились его итоги.

Опытная работа проводилась на базе Костанайского государственного педагогического университета. В ней приняли участие студенты 2 курса очной формы обучения в возрасте 19-20 лет (18 человек, из них: 6 мужчины, 12 женщин), обучающиеся по специальности 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка» на факультете филологии (кафедра иностранных языков).

В начале учебного года проведено вводное занятие, на котором мы вели разъяснительную беседу со студентами для установления личного контакта с ними, что особенно ценно и необходимо в рамках личностно-ориентированного обучения и гуманистической педагогики.

Сначала студентам было сообщено, что у них есть возможность принять участие в опытном обучении в рамках дисциплины «Курс по выбору». Студенты охотно согласились участвовать в нем.

Затем им были объяснены особенности такого вида обучения, на развитии каких умений оно базируется, какие задачи перед собой ставит, и на достижение каких конечных целей оно направлено. Были выработаны основные положения, которых необходимо придерживаться в ходе опытного обучения. Так субъектно-объектные отношения, были заменены на субъектно-субъектные отношения, основанные на принципе обучающийся - обучающий, где студентам была отведена активная роль и с чьим мнением считаются. Таким образом мы настраивали студентов на новые виды деятельности и принципы работы.

После разъяснительной беседы о целях, задачах и особенностях опытного обучения была проведена дискуссия, в ходе которой студентам предлагалось самим ответить на ряд вопросов для того, чтобы выяснить, какова роль и место иностранного языка в современном обществе, как они сами понимают и определяют понятие «критическое творческое мышление», и какую роль в профессиональной деятельности и в процессе обучения иностранным языкам оно играет. В беседе был затронут вопрос выхода

Казахстана на новый уровень на международной арене и возникшей потребности общества и государства в грамотных квалифицированных кадрах, владеющих иностранным языком. Ниже приведен перечень этих вопросов.

- 1) Как бы вы сами определили понятие «критическое мышление»?
- 2) Из каких составляющих складывается критическое мышление?
- 3) В каких сферах деятельности необходимо владение критическим мышлением?
- 4) Считаете ли Вы, что критическое мышление можно и необходимо развивать?
- 5) Каким образом развитое критическое мышление может помочь Вам в будущей профессиональной деятельности?
- 6) Влияет ли развитое критическое мышление на процесс обучения вообще и на овладение иностранным языком в частности?
- 7) Каким образом применение критического мышления может помочь Вам в овладении иностранным языком?

Путем проведения подобной беседы в начале обучения нам удалось добиться того, что у студентов сложилась правильная, осознанная ими самими картина необходимости изучения иностранного языка. Беседа показала, что у большинства имеется положительная мотивация к изучению иностранного языка и существует искренний интерес к предмету. Студенты поняли, что изучая иностранный язык, они тем самым самосовершенствуются и развивают свою личность.

В связи с ограниченным объемом работы у нас нет возможности представить все ответы студентов, но точку зрения одного из них мы приведем: «Я определяю понятие «критическое мышление» как способность к своей точке зрения, к анализу явлений окружающего мира».

Точка зрения другой студентки: «По моему мнению, обладание критическим мышлением необходимо в любых сферах жизни, т.к. оно помогает человеку по-новому посмотреть на привычные вещи, улучшить и разнообразить ту работу, которую он выполняет».

После беседы нами проведена диагностика на выявление уровня развития критического мышления Ю.Ф. Гущина и И.И. Ильясова и диагностика сформированности интерпретационных умений студентов на родном языке Н.Н. Володиной (Приложение А-Б).

2.2 Комплекс упражнений интерпретации художественного текста для развития мышления у студентов языковой специальности

Активизация критического мышления студентов осуществлялась с помощью умения интерпретации художественного текста, чтобы студенты понимали себя и окружающих. Посредством сотрудничества и использования разнообразного материала, студенты воспринимали информацию, выдвигали предположения и оценивали информацию, избавились от стереотипного мышления и рассуждали творчески.

Комплекс упражнений интерпретации художественного текста для развития мышления у студентов языковой специальности включает упражнения следующих видов:

I. Упражнения для освоения различных способов подтверждения истинности предположений. Чтение текста и последующие объяснения предположений студентов – один из способов подтверждения истинности. Использование юмористического рассказа (Приложение А) способствует осознанию студентами навыков предположения, поэтому вопросы, требующие ответа «да» и «нет» недопустимы. Вопросы способствующие развитию умения объяснения:

1. What made the deliveryman assume that the house belonged to the little girl? (Почему грузчик решил, что дом принадлежит девочке?).
2. Would you make the same assumptions if you were the deliveryman? (Как бы вы решили на месте грузчика?).
3. What would you do to ascertain that the house is the girl's house or that

anyone is at home? (Почему вы решили, что дом принадлежит девочке и в доме кто-то есть?).

4. Have you made any wrong assumptions lately? What were they? What was wrong with your assumptions? (Делали вы ранее ошибочные предположения? Какие? Что было неверным в ваших предположениях?).

Мы обсудили трудности неверных предположений и важность размышления над предположениями в процессе критического мышления. Только в процессе размышлений мы можем проверить истинность наших предположений.

II. Упражнения для развития умений заключения осуществляется через прием «AFAN» для проверки истинности предположений, где «A» = Assumptions (Предположения), «F» = For (За), «A» = Against (Против), «N» = Now what? (что потом?). С каждой буквы начинается вопрос:

- A (Assumptions): What have I assumed? What have I taken for granted? Do I need more information? (Что я предполагаю? Что я считаю истинным? Требуется ли дополнительная информация?).

- F (For): What is the evidence for my opinion? Is it good evidence? Is it a fact or a belief? What are the reasons for my belief? (Каковы доказательства моей точки зрения? Убедительны ли они? Являются ли они фактами или мнением? Каковы основания предположения?).

- A (Against): What are the alternatives to my point of view? Can I see this another way? What if my starting assumption is wrong? (Существуют ли альтернативные точки зрения? Каковы они? Если первое предположение является неверным, то N (Now what?): This is a question posed to lead to a better assessment of the argument, one that may produce a better final decision. (Вопрос «Что потом?» ведет к четкому пониманию аргумента и принятию правильного решения).

III. Упражнения для развития умений оценки применялось упражнение «шкала ценностей». Студенты составили список, состоящий из пяти ценностей по шкале значимости. Вначале, преподаватель перечисляет свои

ценности, например:

- I value family, friends, money, education, and career. Для меня ценными являются семья, друзья, деньги, образование и карьера.

Затем студенты составляют список своих ценностей:

- Family is most valuable to me because my family has supported me throughout my life. Самым ценным для меня является семья, потому что семья поддерживает меня в течение жизни.

- My friends are valuable to me because, through them, I can share my happiness, and other important matters. Друзья ценны, потому что с ними я могу разделить счастье и поделиться другими делами.

- Education is valuable to me because it excites me and makes me more interesting person. Мне интересно учиться, и с помощью образования я становлюсь более интересным человеком.

- My career is valuable to me because people respect me for what I do. Карьера важна для меня, потому что люди уважают и оценивают меня по поступкам.

- Money is valuable to me because it enables me to live comfortably. Деньги являются ценными для меня, так как с их помощью я могу жить комфортно.

Студенты высказали свои приоритеты, начиная с самого значимого слова. Высказывания подкреплялись аргументами. Данная деятельность позволяет студентам осознать, проанализировать значение ценностей и развить умение оценки.

IV. Считается, что привычки являются препятствием в процессе творческого и образного мышления. По мнению Р. Бустрома, человек, обладающий критическим мышлением, вместо одного способа решения задачи или проблемы использует несколько способов.

Для активизации умения анализировать мы предложили студентам перечислить то, что они ценят в себе, в преподавателях и в обучении:

- I like English lessons
because

.

Мне нравятся уроки английского, потому
что

.

- I appreciate my family
because

.

Я ценю семью, потому
что

.

- I love the way my friend speaks with me
because

.

Мне нравится то, как со мной общаются мои друзья, потому
что

.

- I enjoy school
because

.

Мне нравится учиться, потому
что

.

Данный вид упражнения позволил найти положительные высказывания, ознакомиться с разными мнениями, определить и проанализировать аргументы. Главной стратегией критического мышления является попытка понять другое мнение или рассмотреть проблемы с иной точки зрения.

V. Упражнения для активизации умений анализа и объяснения. Студенты выполняли упражнения на формирование различных мнений, рассмотрение альтернатив, формулировку выводов и новой точки зрения. Упражнения помогают найти различные мнения, определить их сильные и слабые стороны и справедливо оценить различные мнения (ролевая игра). Группа делится на 3 подгруппы, реализуются формы сотрудничества, дискуссии и мозгового штурма. Каждая подгруппа получила задание с определенными условиями. Общение подгрупп осуществляется с учетом условий.

Карточка А: Человек существо злое и плохое, обладает звериными инстинктами и ищет удовольствия. Лучший способ контроля - это наказание и запугивание.

Карточка В: Все люди хорошие могут реализоваться при условии отсутствия препятствий. Нет необходимости контроля. Необходимо любить и понимать.

Карточка С: Люди не плохие и не хорошие. Общество и среда определяют поведение человека. Способ контроля - вознаграждение и убеждение.

Каждая подгруппа является присяжными, которые решают, какую меру наказания применить к подозреваемому. У подозреваемого на попечении 10-летний сын, жена умерла, он потерял работу. Обвиняемый украл продукты на сумму 3000 рублей. Каждая подгруппа обсуждает поступок и назначает меру наказания согласно имеющимся условиям, даже если они не согласны с условиями.

На обсуждение студентам дается 10-15 минут. Затем представитель каждой подгруппы зачитывает вердикт. После представления всех вердиктов, студенты прокомментировали чувства, испытанные во время высказывания не соответствующей точки зрения и прослушивания противоположных мнений. Студенты выражают собственную точку зрения и приводят аргументы.

VI. Мы полагаем, что умение оценки информации является важным

умением критического мышления. Студенты используют умение критического мышления для:

- осознания и понимания значения;
- рассмотрения различных мнений;
- установления разницы между фактами и интерпретацией в процессе исследования предположений;
- отличия фактов от предубеждений.

Умение оценки одного из умений критического мышления соотносят с действительной, надежной и полезной информацией.

В процессе оценки количество задаваемых вопросов ограничено, но выбор вопросов нацелен на формирование критического мышления определенного уровня. Дж. Торп разделяет вопросы на 4 группы, нацеленные на умение заключения, анализа, гипотезы и оценки. Для развития критического мышления следует задавать вопросы на развитие умения анализа, гипотезы, оценки вместо вопросов, требующих умения вывода и определения. В процессе чтения следует применять данные вопросы.

Для активизации умения оценки мы прочитали студентам текст «Rain Forest» (Приложение Б), ознакомили с лексикой для лучшего понимания текста и задали следующие вопросы:

Вопросы на развитие умения анализа:

1. Why have native people been losing their land? (Почему местные жители теряют свои земли?)
2. What are the reasons for companies to invest in the rain forests? (Каковы причины инвестиций компаний в дождевые леса?)
3. What are the reasons for some native peoples to be cautious? (Каковы причины беспокойства местных жителей?)
4. What is the main concern related to the foreign companies that invested in rain forests? (Какова главная причина беспокойства по поводу инвестиций иностранных компаний в дождевые леса?)

Вопросы на развитие умения гипотезы:

1. What would happen if the foreign companies hadn't invested in rain forests? (Что произошло, если бы иностранные компании не инвестировали в дождевые леса?)

2. What will happen if foreign companies continue to invest in rain forests?(Что произойдет, если иностранные компании продолжат инвестиции в дождевые леса?)

Вопросы на развитие умения оценки:

1. Is it logical or illogical for native people to work for foreign bosses? (Логично или нет местным жителям работать на иностранных боссов?)

2. Do the foreign companies make the forest and native ways of life disappear? (Исчезнут ли леса и местные жители в результате работ иностранных компаний?)

3. What is your solution to the conflict? (Каковы ваши предложения по разрешению конфликта?)

4. What are the advantages and disadvantages for native people working for foreign companies? (Каковы преимущества и недостатки работы местных жителей на иностранные компании?)

Приведенные выше вопросы мотивировали студентов думать критически в отличие от следующих вопросов:

1. Who has been loosing the land rapidly to development? (Кто высвобождает землю?)

2. What are the big foreign companies doing on large areas of land in the rain forests? (Что большие компании делают на огромных территориях земли в дождевых лесах?)

3. Who is concerned about the investment of foreign companies in rain forests? (Кто обеспокоен по поводу инвестиций иностранных компаний в дождевые леса?)

Обучение критическому мышлению в процессе обучения иностранному языку позволяет студентам осуществить различные виды субъектного анализа, развить умение интерпретации, анализа, оценки,

заключения, объяснения и саморегуляции. На занятии студенты свободно и уверенно выражают мнения.

VII. Для реализации принципа текстоцентричности мы разработали технологию работы с текстом для развития критического чтения, так как тексты разных стилей, типов являются важнейшим средством контроля и диагностики уровня знаний и степени сформированности умений, навыков и способов деятельности.

Существуют различные типы заданий для развития критического чтения в контексте трехэтапного чтения. Х.Д. Браун предполагает три этапа обучения чтению: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На этапе предтекстовой деятельности студенты отвечают не на вопросы по тексту, а на вопросы о тексте. Это задание формирует критическое понимание того, как и почему написан текст.

Обсуждение текста следует начать с анализа газетной или журнальной статьи путем «попытки поставить себя на место автора, т.е. представить типичного читателя и то, как читатель рассматривает текст». Студентам предлагалась газетная статья, соответствующая их интересам и возрасту (Приложение В). Затем, преподаватель читал название статьи и студенты старались предсказать содержание статьи. Целью данного задания являлась активизация знаний студентов, одна из стратегий, описанных Дж. Алдерсоном в статье «Чтение на английском языке». Студентам предоставлялась возможность выявить их мнения о проблеме, обсуждаемой в процессе чтения. О тематике текста студентам не сообщалось, чтобы не повлиять на их мнение.

На предтекстовом этапе студентам предлагалось подготовить в группах два вопроса, на которые возможно найти ответы в тексте. Л.М. Томич называет данный прием «ReQuest (Вопрос-запрос)», что означает взаимный вопрос. Вопросы помогают определить цель чтения. Студенты записывали вопросы на бумаге, затем вопросы собирали и помещали на доске. Данный прием помогает студентам отвечать на вопросы к тексту.

На предтекстовом этапе студенты выполняли следующие задания:

1. найти ответы на вопросы, основанные на информации из текста;
2. обосновать собственное мнение по проблеме;
3. предсказать продолжение текста.

Далее студенты предполагают причины, побудившие автора написать текст, причины, вследствие которых автор пишет определенный текст; составляют список вопросов к тексту.

Вопросы, на которые предлагалось ответить студентам:

1. What is the topic/title of the text? What does it tell me? Каково название заглавие текста? О чем название текста говорит мне?
2. What is the purpose for writing: to inform, to persuade, entertain? Какова цель текста: информировать, убеждать, развлекать?
3. How is the topic written? Formal or personal style? What other ways are there of writing about the topic? В каком стиле написан текст: официальном или личном? Как еще стили текста можно использовать?
4. What is the genre of the text: a letter, an article in a newspaper, an essay, an advertisement? В каком жанре написан текст: письмо, газетная статья, сочинение, реклама?
5. Who is the writer? How much do I know about the writer? Кто автор? Что я знаю об авторе?
6. What does the information reveal about the writer? Что текст говорит об авторе?
7. What other information is revealed about the period when the text was written for example? Какая другая информация открывается о периоде написания текста?
8. Who is the reader? К кому обращен текст?

В начале работы вопросы составлялись преподавателем. Постепенно студенты составляли вопросы самостоятельно в малых группах. Выполняя данный тип заданий, студенты не просто понимают текст, но и составляют стратегии для понимания и решения проблем важных для критического

прочтения текста. Более того, если вопросы составляются самостоятельно, а не диктуются преподавателем, студенты становятся более ответственными в процессе обучения.

Мы рассматриваем текст не как самостоятельный продукт, а как текст, наполненный социальным, культурным и другим содержанием. Составление подобных вопросов помогает студентам рассмотреть текст с более широкой точки зрения. Студенты осознают социальные, исторические и культурные составляющие текста, отвечая на вопросы по содержанию или информации о прошлом автора. Составление предварительного представления о жанре текста, помогает студентам обозначить цель его написания и то, как ситуация влияет на способ составления текста. На предтекстовом этапе составляются стратегии понимания и решения проблем. Таким образом, целью является составление вопросов о тексте, вопросы позволяют читателю рассмотреть текст критически.

На текстовом этапе работы тексты подвергаются анализу: студенты отвечают на вопросы, предполагающие множественный выбор; на вопросы, содержащие верную или неверную информацию или на определенные вопросы по тексту. Несмотря на то, что данные задания способствуют развитию критических умений, они не являются достаточными. Чтение должно рассматриваться как творческая и проблемная деятельность, в процессе которой развивается способность задавать вопросы и умение понимать текст.

Ф. Дейвис выделяет два способа чтения текста: активное и пассивное. Пассивное чтение предполагает прочтение текста про себя и выполнение заданий к тексту; ответы на простые вопросы; выполнение заданий на заполнение пропусков, заданий на нахождение верной или неверной информации; упражнений на лексику и работу со словарем. Такого рода задания не предполагают глубокого осмысления текста и ответов на вопросы, так как студенты просто ищут необходимую информацию в тексте. Кроме того, такие упражнения не предполагают дальнейшего развития студентов.

Задания на активное чтение, с другой стороны, сосредотачивают внимание студентов не на простом чтении текста, а на глубоком понимании текста, так называемом чтении между строк. Занятия проводятся в парах или в группах, с помощью или без помощи преподавателя, для организации обсуждения ответов на вопросы. Задачи для активного чтения могут предполагать составление диаграмм или заполнения таблиц. Американский ученый Б. Грейб полагает, что составление диаграмм и таблиц в процессе чтения помогает студентам лучше понять последовательность и логику представленной информации, следовательно, «студенты могут отделить главные идеи от менее важной информации». Данный вид заданий требует времени, но является эффективным.

Обзор книг, написание краткого изложения текста и конспектирование являются следующими видами активного чтения. Эти виды заданий требуют индивидуальной работы под руководством преподавателя.

Задания на активное чтение имеют значительное преимущество, так как позволяют студентам взаимодействовать с текстом и друг с другом. В процессе парной или групповой работы студенты активно общаются друг с другом и задают вопросы. Преподавателю достается роль помощника, а не интервьюера, по желанию преподаватель может участвовать в групповом обсуждении текста. В зависимости от уровня знаний студентов возможно различное понимание текста. Тем не менее, разный уровень знаний студентов делает обсуждение более интересным, так как каждый студент выражает мнение открыто и проверяет его согласно доказательствам, представленным в тексте.

Обсуждение текста помогает студентам понять, что не каждый печатный текст является истинным. Активное чтение позволяет высказать свое собственное мнение по тексту и обсудить мнения со студентами и преподавателем. Следующим преимуществом активного чтения является возможность рассмотреть текст с точки зрения социальной значимости, включая автора и читателя.

В процессе чтения текста студентам предлагается написать аннотацию и проанализировать текст. На наш взгляд, умение аннотировать текст является существенным умением критического чтения, так как данное умение позволяет сосредоточить внимание читателя на содержании и языке текста. Существует три способа аннотирования текста: подчеркивание, составление вопросов и выделение информации.

Рассмотрим способ подчеркивания. Во-первых, студенты читают параграф и подчеркивают трудные слова и фразы. Затем определяют значение слов и фраз исходя из контекста, и если необходимо, ищут значение слов в словаре. Преподаватель оказывает помощь в обсуждении ответов.

Вопросы являются основной деятельностью в процессе аннотации текста, так как студенты перечитывают текст и формулируют сомнения в виде вопросов. В начале вопросы отражают недостаток знаний и идентифицируют информацию, требующую ответа. Вопросы выражают сомнения или комментарии.

При помощи способа выделения информации студенты сосредотачиваются на главной идее текста, отделяют главную идею от второстепенной. Данный способ структурирует информацию. Такая работа может осуществляться в группах. Студенты определяют главные идеи каждого параграфа и находят предложения, которые содержат основные аргументы. Для этого студентам необходимо знать следующее:

- авторы обычно размещают основной аргумент или в начале или в конце предложения;

- соединительные союзы: *as a result, consequently* (в результате, следовательно) и другие играют важную роль в продвижении аргументов автора. Таким же образом другие союзы как: *for example, firstly, in addition* (например, во-первых, в дополнение) отражают дальнейшую поддержку аргументов. Активный поиск таких союзов позволяет студентам сосредоточиться на главной идее текста, отделяя второстепенную информацию.

Каждая из стадий (подчеркивание, составление вопросов и выделение информации) составляет основу последующей деятельности и позволяет студентам понять текст и авторскую позицию лучше.

После установления основных аргументов автора при помощи вышеперечисленных способов студенты переходят к анализу аргументов и языка текста. Аргумент - это группа суждений, имеющих особые взаимоотношения друг с другом, одно из высказываний (утверждение или заключение) на основе доводов, фактов и предположений является верным. Студенты отвечают на следующие вопросы:

1. What point is the writer attempting to establish? (Какую точку зрения автор пытается высказать?)

2. What is being asserted as true? (Какая информация является правдивой?)

Дополнительно к определению главного аргумента или идеи в каждом параграфе студентам предлагается следующий список вопросов, на основе которых осуществляется оценка аргументов:

1. Why should I accept this claim as true? (Почему я должен рассматривать данное утверждение как верное?)

2. What reasons or evidence does the writer give for this claim? (Какие доводы автор представляет в поддержку утверждения?)

3. On what basis should I accept this claim? (На каком основании я должен принять данное утверждение?)

Критически мыслящий студент серьезно задумывается над прочитанным. Это означает, что он не верит всей прочитанной информации; подвергает сомнению непонятную информацию; анализирует аргументы; отвергает аргументы, основанные на неверных доводах; имеет основания считать верными одни факты и не верить другим.

Одним из важных умений критического чтения является умение отделять факты от мнений. На данном этапе студентам предлагается несколько предложений, выражающих факты и мнения, необходимо отличить

мнения от фактов. Студентам необходимо выявить языковые средства, использованные для представления фактов и мнений. Для анализа языковых средств необходимо обратить внимание на следующие фразы и повторы:

- повторы и описания;
- повторяющиеся описания;
- последовательные способы характеристики людей и событий;
- повторяющиеся слова и фразы, примеры или иллюстрации;
- использование определенных стратегий написания;
- использование образных средств для выражения точки зрения, тона и

чувств автора.

Важным вопросом является использование языковых средств, выражающих чувства автора. Анализ языковых средств, используемых автором, способствует пониманию авторской точки зрения и определению эмоционального эффекта, производимого текстом на читателя.

Предполагаемые вопросы:

1. Does the author write emotionally? (Пишет ли автор эмоционально?)
2. Does the author use sentiment, name claiming, or other emotional means to make her point? (Использует ли автор эмоциональные средства для выражения своей точки зрения?)

Таким образом, главным в критическом чтении является понимание роли языковых средств, в передаче не только логического, но и идейного содержания.

В качестве послетекстовой деятельности, преподаватель пишет на доске три вопроса, касающиеся выбора автором времен глаголов и слов, используемых автором. Например:

- 1) Какие времена глаголов используются в статье?
- 2) Какие предметы описываются с помощью активного и пассивного залога и почему?
- 3) С какой целью используются метафоры в тексте?

Цель вопросов: критическое чтение и определение характера текста. Для обсуждения вопросов студенты должны опираться на собственный опыт читателей на родном языке и на жанр газетной статьи. Для этого студенты и преподаватель обсуждают структуру газетной статьи. Согласно Т. Н. Хакину, информация, представленная в начале, рассматривается читателями как более значимая, а последующая информация считается менее важной.

Анализ форм глаголов и залога представляет студентам возможность обсудить причину выбора автором определенного времени и залога. Например, текст, написанный в повелительном наклонении и простом прошедшем времени, в историческом дискурсе, имеет тенденцию описывать события в хронологическом порядке, подразумевая, что проблемы, описанные в статье, являются истинными фактами, и не подвергаются обсуждению. По аналогии, использование пассивной конструкции может подчеркнуть факты, но в то же время минимизировать роль участника событий. Студентам необходимо разбираться в значении времен и залога.

Несмотря на то, что стиль газетной статьи является объективным, использование метафор и языковых выразительных средств может выразить предубеждения автора. Метафоры служат средством усиления или упрощения действий персонажа в сообщаемом примере, следовательно, работа с газетными и журнальными метафорами может послужить источником групповой дискуссии в процессе чтения и может привести к критическому чтению.

На этапе послетекстового чтения студенты, выражают информацию, собранную на предтекстовом и текстовом этапе, в процессе критического письма: краткого изложения, оценке, синтезе, комментариях и рефлексии.

Краткое изложение это прекрасный способ изучения или запоминания прочитанного. Но задание на краткое изложение не является пересказом. Студентам предлагается оценить, синтезировать, прокомментировать или рефлексировать прочитанное. По мнению некоторых исследователей,

поскольку все виды речевой деятельности связаны между собой, то критическое письмо зависит от критического чтения. Процесс написания и изложения мыслей также требует интеллектуальных умений критического мышления.

VIII. Упражнения для развития навыка «комментирования». Студентам предлагался для интерпретации отрывок из романа Маргарет Этвуд «Слепой убийца». Анализ выполняется по схеме, которая носит название «комментирование» и которая была разработана и детально описана И. В. Арнольд и Н. Я. Дьяконовой. Особенности данного подхода заключаются в высокой степени его вариативности по сравнению, например, с анализом текста по абзацам. Такая вариативность привлекает студентов: в этом случае они не привязаны к строгой схеме и могут строить свой ответ в достаточно свободной форме.

Данная схема выглядит следующим образом:

- I. 1) информация о том, является ли текст самостоятельным произведением или же он представляет собой отрывок из более объемной работы (во втором случае необходимо прокомментировать роль данного отрывка во всем произведении);
- 2) жанр, в котором написано анализируемое произведение;
- 3) информация об авторе (историческая эпоха, страна, центральные вопросы творчества, возможно также предполагаемая читательская аудитория);
- 4) анализ рассказчика, типа нарратива и структуры рассматриваемого текста;
- 5) передача краткого содержания анализируемого текста и перечисление фактов, которые становятся известными читателю;
- 6) комментарий относительно впечатления от текста и настроения, которое он создает;
- 7) подтверждения и иллюстрации сказанного в предыдущем пункте

плана; необходимо распознать выразительные средства и стилистические приемы, встречающиеся в тексте, и прокомментировать создаваемый ими эффект (важные моменты: студент не должен сбиваться на пересказ анализируемого текста; при комментировании стилистического приема начинать следует с эффекта, который он создает, затем давать название приема);

8) заключение, где суммируются основные идеи рассмотренного произведения.

2.3 Анализ результатов опытной работы по мышления у студентов языковой специальности

Результаты диагностики уровня развития критического мышления по методике Ю.Ф. Гущина и И.И. Ильясова до и после проведения комплекса упражнений представлены на рисунке 2.

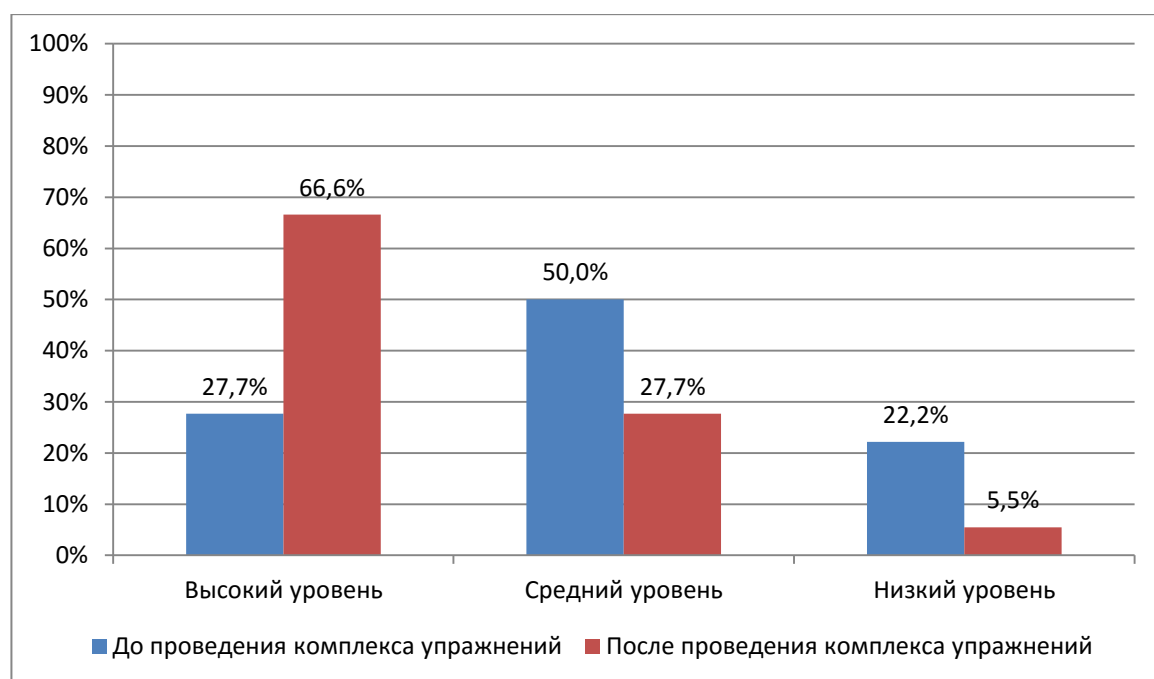


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня развития критического мышления по методике Ю.Ф. Гущина и И.И. Ильясова до и после проведения комплекса упражнений

Результаты диагностики уровня развития критического мышления показали, что до проведения комплекса упражнений высокий уровень его развития выявлен у 27,7 % (5 чел.), после проведения – у 66,6 % (12 чел.), что на 38,8 % выше. Таким образом, студенты осознав содержание поставленной проблемы, сами выдвигают и обосновывают гипотезу и аргументированно ее проверяют. Предлагают собственное мнение или находят совместное решение. Наблюдается эмоциональный комфорт при предъявлении студентами нового, нестандартного задания.

Средний уровень развития критического мышления до проведения комплекса упражнений выявлен у 50 % (9 чел.), после проведения – у 27,7 % (5 чел.), что на 22,2 % выше. Таким образом, для студентов с данным уровнем развития критического мышления характерны следующие параметры:

- осознание содержания поставленной проблемы, решение ее по шаблону;
- индивидуальная и коллективно пошаговая отработка умений и навыков критического мышления, основных операций мышления: анализа и синтеза.

Студентами ведется попытка решения проблем известным способом, однако сохраняются невысокий уровень организованности и целенаправленности; отсутствие активной позиции, при этом студенты зависят от мнений, взглядов людей их круга общения; ограниченный опыт в решении проблемных задач.

Низкий уровень развития критического мышления до проведения комплекса упражнений выявлен у 22,2 % (4 чел.), после проведения – у 5,5 % (1 чел.), что на 16,6 % ниже. Таким образом, критическое мышление студентов с низким уровнем характеризуется весьма приблизительным представлением о качествах критического мышления и способностях личности, определяется наличием в учебном материале (или их отсутствием) объективного противоречия и его выражения в форме проблемы метода опоры на ошибки, оформление суждения в организованную процедуру. Студентами выполняются тренировочные упражнения по образцу, по известному алгоритму. Для этого

уровня характерен низкий уровень сформированности элементарных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, выделения существенного и т.д. Низкий уровень активности, раскованности, демократичности мышления. Безразличие к оценке студентами своих успехов и неудач, предпочтение того, чтобы в его дела никто не вмешивался.

Результаты диагностики показали, что у 77,7 % (14 чел.) студентов сформировано умение обнаруживать релевантную информацию на фоне избыточной, т.е. в процессе учебной деятельности они могут найти нужный и полезный для них материал.

72,2 % (13 чел.) студентов умеют оценивать последовательности умозаключений. В то же время обосновывать свой ответ и делать логические умозаключения могут только 22,2 % (4 чел.) студентов. 55,5 % (10 чел.) студентов не умеют приводить убедительные аргументы в пользу какого-либо утверждения.

Также было выявлено, что не умеют анализировать и оценивать содержание текстов 38,8 % (7 чел.) студентов, т.е. они не могут выразить свое отношение к изучаемому материалу, обосновать свое согласие или несогласие с автором. Сделать выводы о причинах явлений могут только 27,7 % (5 чел.). 50% (9 чел.) затрудняются обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов.

Результаты диагностики сформированности интерпретационных умений студентов на родном языке по методике Н.Н. Володиной до и после проведения комплекса упражнений представлены на рисунке 3.

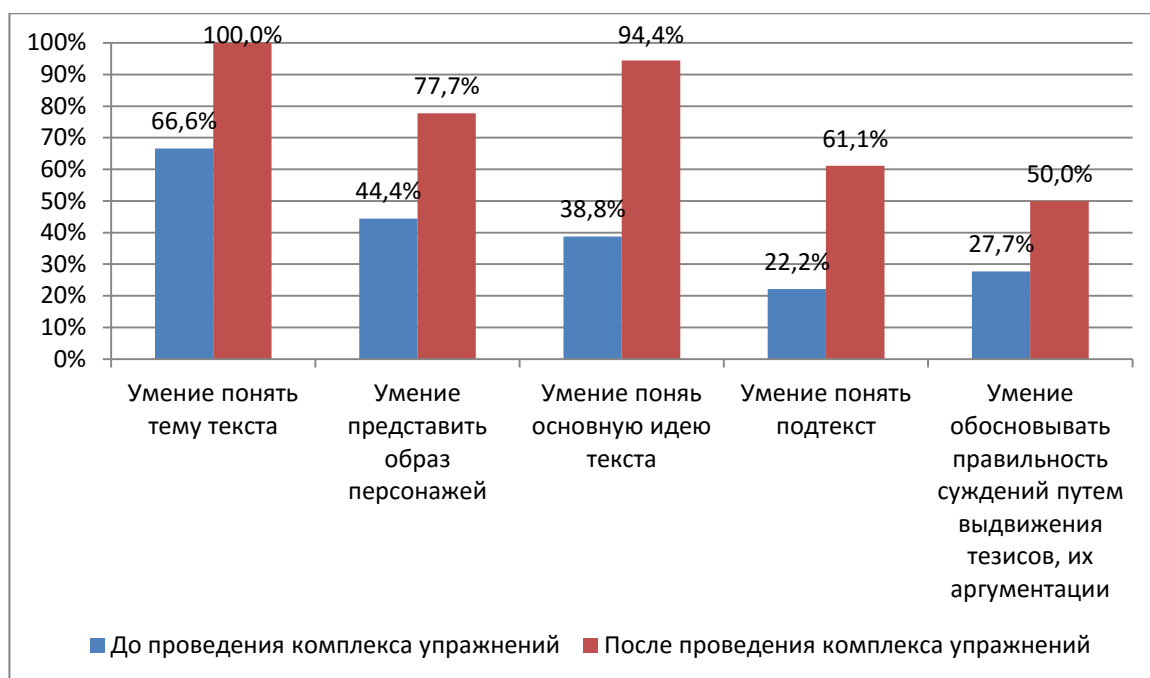


Рисунок 3 – Результаты диагностики сформированности интерпретационных умений студентов на родном языке по методике Н.Н. Володиной до и после проведения комплекса упражнений

Результаты диагностики сформированности интерпретационных умений студентов на родном языке показали, что до проведения комплекса упражнений умение понять тему текста было сформировано у 66,6 % (12 чел.), после проведения – у 100 % (18 чел.), что на 33,3 % выше.

Умение представить образ персонажей до проведения у 44,4 % (8 чел.), после проведения – у 77,7 % (14 чел.), что на 33,3 % выше.

Умение понять основную идею текста до проведения у 38,8 % (7 чел.), после проведения – у 94,4 % (17 чел.), что на 55,5 % выше.

Умение понять подтекст до проведения у 22,2 % (4 чел.), после проведения – у 61,1 % (11 чел.), что на 38,8 % выше.

Умение обосновывать правильность суждений путем выдвижения тезисов, их аргументации до проведения у 27,7 % (5 чел.), после проведения – у 50 % (9 чел.), что на 22,2 % выше.

Анализ заключительных работ студентов по методике Н.Ю. Туласыновой до и после проведения комплекса упражнений представлен на рисунке 4.

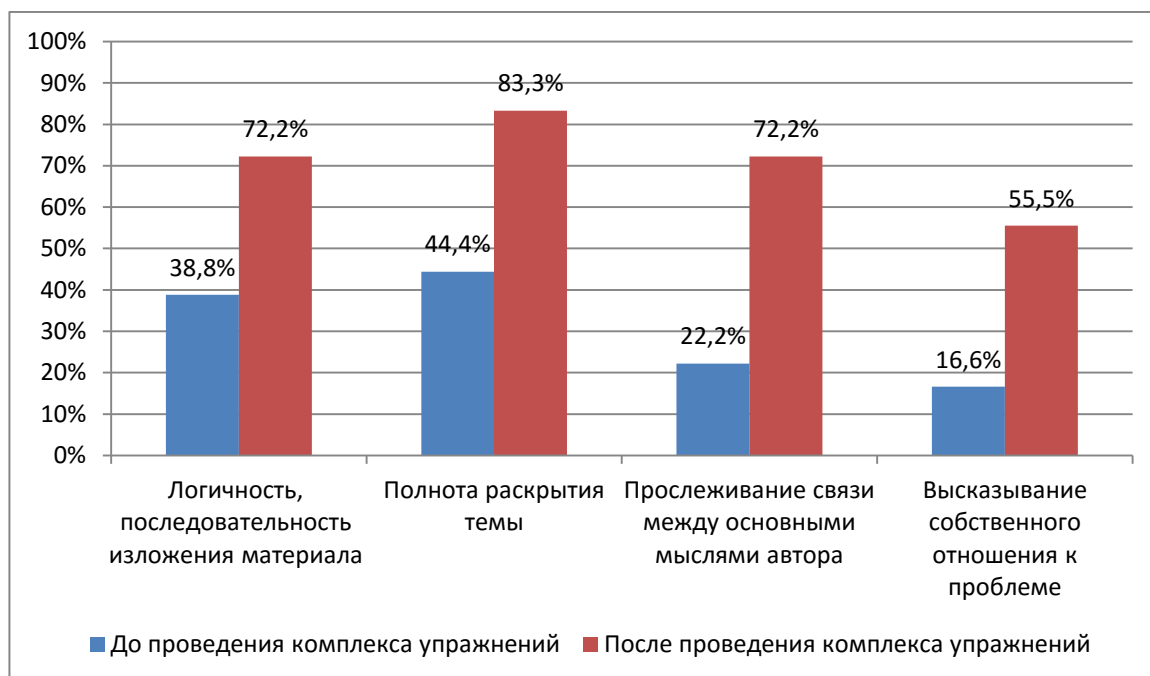


Рисунок 3 – Результаты анализа заключительных работ студентов по методике Н.Ю. Туласыновой до и после проведения комплекса упражнений

Результат выполнения задания показал, что до проведения комплекса упражнений 38,8 % (7 чел.) студентов логично и последовательно излагали материала, после проведения – 72,2 % (13 чел.). До проведения комплекса упражнений 44,4 % (8 чел.) студентов с трудом раскрывали тему, после проведения комплекса упражнений у 83,3 % (15 чел.) появился навык полноты раскрытия темы.

Навык прослеживания связи между основными мыслями автора до проведения комплекса упражнений был сформирован только у 22,2 % (4 чел.), после проведения – сформировался у 72,2 % (13 чел.).

Высказывание собственного отношения к проблеме до проведения комплекса упражнений было характерно для 16,6 % (3 чел.) студентов, после проведения – для 55,5 % (10 чел.) студентов.

Таким образом, после проведения комплекса упражнений студенты научились более связно передать и раскрывать основное содержание темы, анализировать прочитанное, делать выводы, высказывать собственное отношение к проблеме. Сообщения не перегружены второстепенной информацией, ведущая идея работы выражена ясно и четко, сформулированы основные положения темы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Опытная работа проводилась на базе Костанайского государственного педагогического университета. В ней приняли участие студенты 2 курса очной формы обучения в возрасте 19-20 лет (18 человек, из них: 6 мужчины, 12 женщин), обучающиеся по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» на факультете филологии (кафедра иностранных языков).

Комплекс упражнений интерпретации художественного текста для развития мышления у студентов языковой специальности включает упражнения следующих видов:

- упражнения для освоения различных способов подтверждения истинности предположений.

- упражнения для развития умений заключения осуществляется через прием «afan» для проверки истинности предположений, где «a» = assumptions (предположения), «f» = for (за), «a» = against (против), «n» = now what? (что потом?).

- упражнения для развития умений оценки применялось упражнение «шкала ценностей».

- для активизации умения анализировать мы предложили студентам перечислить то, что они ценят в себе, в преподавателях и в обучении:

- упражнения для активизации умений анализа и объяснения.

- для активизации умения оценки студентам прочитан текст «Rain forest», они ознакомлены с лексикой для лучшего понимания текста, им заданы вопросы;

- для реализации принципа текстоцентричности разработана технология работы с текстом для развития критического чтения, так как тексты разных стилей, типов являются важнейшим средством контроля и диагностики уровня знаний и степени сформированности умений, навыков и способов деятельности;

- для реализации принципа текстоцентричности разработана технология работы с текстом для развития критического чтения, так как тексты разных стилей, типов являются важнейшим средством контроля и диагностики уровня знаний и степени сформированности умений, навыков и способов деятельности;

- упражнения для развития навыка «комментирования».

Результаты диагностики уровня развития критического мышления по методике Ю.Ф. Гущина и И.И. Ильцова, результаты диагностики сформированности интерпретационных умений студентов на родном языке по методике Н.Н. Володиной и анализ заключительных работ студентов по методике Н.Ю. Туласыновой позволяют сделать вывод, что после проведения комплекса упражнений до проведения комплекса упражнений большинство студентов, осознав содержание поставленной проблемы, сами выдвигают и обосновывают гипотезу и аргументированно ее проверяют. Предлагают собственное мнение или находят совместное решение. Наблюдается эмоциональный комфорт при предъявлении студентами нового, нестандартного задания.

После проведения комплекса упражнений умения понять тему текста, представить образ персонажей, понять основную идею текста, понять подтекст, обосновывать правильность суждений путем выдвижения тезисов, их аргументации сформированы у большинства студентов.

Результаты диагностики позволяют сделать вывод, что после проведения комплекса упражнений студенты научились более связно передать и раскрывать основное содержание темы, анализировать прочитанное, делать выводы, высказывать собственное отношение к проблеме. Сообщения не перегружены второстепенной информацией, ведущая идея работы выражена ясно и четко, сформулированы основные положения темы.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что обучение интерпретации художественного текста будет способствовать развитию мышления у студентов языковой специальности, если использовать специально отобранные тексты малой формы и применить комплекс упражнений, создающих условия для формирования умений продуцировать интерпретационное монологическое высказывание, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В гуманитарном знании понятие «интерпретация художественного текста» употребляется в значении, близком к слову «понимание». Интерпретация художественного текста является сложной деятельностью, включающей в себя действия по восприятию, пониманию письменного или устного текста и его элементов, а также по продуцированию речевого высказывания, анализу и оценке его содержания.

Опираясь на герменевтическую и деятельностную методологии

исследований, рассматривая интерпретацию как вид ментальной деятельности в рамках учебной деятельности, мы даем ей следующее определение: интерпретация художественного текста – это деятельность интерпретирующего субъекта, выражающаяся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения.

В более узком значении интерпретация художественного текста есть творческое высказывание (письменный или устный текст) как результат деятельности интерпретирующего субъекта. В условиях учебной ситуации в вузе интерпретация в этом смысле является результатом выполнения студентами учебной задачи.

В рамках современного социально-гуманитарного дискурса критическое мышление исследуется в разнообразных аспектах.

Критическое мышление представляет собой сознательный, спланированный процесс интерпретации, анализа и оценивания социокультурной информации, основанный на имеющихся знаниях и проверке мнений по тому или иному вопросу и ведущий к формированию и утверждению собственного отношения. Конечным результатом развития критического мышления является формирование критического понимания культуры другой страны, что соответствует целям и задачам обучения иноязычной культуре при обучении иностранному языку.

В целях развития критического мышления студентов языковой специальности была разработана модель развития критического мышления у студентов языковой специальности с использованием интерпретации художественного текста как средства.

Цель модели: развитие критического мышления с использованием интерпретации художественного текста как средства. Модель основана на педагогических принципах: коммуникативной направленности; субъектности; построения педагогического процесса, ориентированного на развитие.

Педагогическими условиями в модели выступают: 1) организационно-педагогические: малый количественный состав учебной группы; обеспечение возможности групповой и парной работы; 2) содержательно-процессуальные: организация образовательной деятельности, направленная на практику развития критического мышления у студентов через субъект-субъектные отношения; создание диалоговой проблемно-ориентированной среды; применение интерактивных форм учебной деятельности; наличие диагностических методик определения уровня развития критического мышления; обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов.

Результатами модели являются: навыки и умения понимания прочитанного на уровне значения; умения понимания прочитанного на уровне смысла; умения проникновения в глубинную структуру художественного текста. Модель реализуется на четырех этапах: поисково-подготовительном, констатирующем, формирующем, результативно-оценивающим.

Опытная работа проводилась на базе Костанайского государственного педагогического университета. В ней приняли участие студенты 2 курса очной формы обучения в возрасте 19-20 лет (18 человек, из них: 6 мужчины, 12 женщин), обучающиеся по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» на факультете филологии (кафедра иностранных языков).

Комплекс упражнений интерпретации художественного текста для развития мышления у студентов языковой специальности включает упражнения следующих видов:

- упражнения для освоения различных способов подтверждения истинности предположений.

- упражнения для развития умений заключения осуществляется через прием «afan» для проверки истинности предположений, где «a» = assumptions (предположения), «f» = for (за), «a» = against (против), «n» = now what? (что потом?).

- упражнения для развития умений оценки применялось упражнение «шкала ценностей».

- для активизации умения анализировать мы предложили студентам перечислить то, что они ценят в себе, в преподавателях и в обучении:

- упражнения для активизации умений анализа и объяснения.

- для активизации умения оценки студентам прочитан текст «Rain forest», они ознакомлены с лексикой для лучшего понимания текста, им заданы вопросы;

- для реализации принципа текстоцентричности разработана технология работы с текстом для развития критического чтения, так как тексты разных стилей, типов являются важнейшим средством контроля и диагностики уровня знаний и степени сформированности умений, навыков и способов деятельности;

- для реализации принципа текстоцентричности разработана технология работы с текстом для развития критического чтения, так как тексты разных стилей, типов являются важнейшим средством контроля и диагностики уровня знаний и степени сформированности умений, навыков и способов деятельности;

- упражнения для развития навыка «комментирования».

Результаты диагностики уровня развития критического мышления по методике Ю.Ф. Гущина и И.И. Ильясова, результаты диагностики сформированности интерпретационных умений студентов на родном языке по методике Н.Н. Володиной и анализ заключительных работ студентов по методике Н.Ю. Туласыновой позволяют сделать вывод, что после проведения комплекса упражнений до проведения комплекса упражнений большинство студентов, осознав содержание поставленной проблемы, сами выдвигают и обосновывают гипотезу и аргументированно ее проверяют. Предлагают собственное мнение или находят совместное решение. Наблюдается эмоциональный комфорт при предъявлении студентами нового, нестандартного задания.

После проведения комплекса упражнений умения понять тему текста, представить образ персонажей, понять основную идею текста, понять подтекст, обосновывать правильность суждений путем выдвижения тезисов, их аргументации сформированы у большинства студентов.

Результаты диагностики позволяют сделать вывод, что после проведения комплекса упражнений студенты научились более связно передать и раскрывать основное содержание темы, анализировать прочитанное, делать выводы, высказывать собственное отношение к проблеме. Сообщения не перегружены второстепенной информацией, ведущая идея работы выражена ясно и четко, сформулированы основные положения темы.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что обучение интерпретации художественного текста будет способствовать развитию мышления у студентов языковой специальности, если использовать специально отобранные тексты малой формы и применить комплекс упражнений, создающих условия для формирования умений продуцировать интерпретационное монологическое высказывание, подтвердилась.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андрейчук, Н. В. Университетское образование и критическое мышление / Н. В. Андрейчук // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. – Вып. 6. – С. 42-50.
2. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта, 2014. – 384 с.
3. Арнольд, И.В. Essentials of Textual Stylistics. Основы стилистики текста: учебное пособие / Ж.Е. Фомичева, В.Н. Андреев, И.В. Родионова, И.В., , И.В. Арнольд. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015. – 307 с.

4. Бей, Л. Б. Интерпретация художественного текста при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов: Дис. канд. пед. наук. – М. – 1985. – 251 с.

5. Бериша, Н. С. Индивидуально-личностные факторы успешности освоения иностранного языка студентами-лингвистами / Н. С. Бериша, А. Л. Новиков, И. А. Новикова, Д. А. Шляхта // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. – вып. 1. – С. 4–15.

6. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Алетейя. – 2013. – 272 с.

7. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование. – 2019. – 368 с.

8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Академия. – 2016. – 704 с.

9. Галеева, Н.Л. Понимание и интерпретация художественного текста как составная часть подготовки филолога // Понимание и интерпретация текста [Сб. науч. тр.]. – Тверь. – 1994. – С. 79-87.

10. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс. – 1995. – 448 с.

11. Гончарова, Н.А. Текст в фокусе иноязычного образования / Н.А. Гончарова, Г.В. Крестина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2016. – № 4(04). – С. 31-34.

12. Горьков, И. А. Критическое мышление и современное гуманитарное образование / И. А. Горьков // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2017. – № 1. – С. 62-68.

13. Гранатов, Г. Г. Мышление и понятие (концепция дополненности): монография / Г. Г. Гранатов. – М.: Флинта. – 2014. – 320 с.

14. Гриненко, Г.В. Философия древнего мира. Античная философия / Г. В. Гриненко. – М.: Юрайт. – 2017. – 240 с.

15. Гуревич, В.В. English Stylistic. Стилистика английского языка. Учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 72 с.

16. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Смысл. – 2015. – 160 с.

17. Игнатьева, О.С. Технология развития критического мышления в образовательной среде вуза / О.С. Игнатьева, О.В. Лешер // Вестник ЧГПУ: Челябинск. – 2017. – № 10. – С. 25-30.

18. Иоскевич, М.М. Понимание, интерпретация и анализ: аналитический обзор научных работ / М.М. Иоскевич // Текст как единица филологической интерпретации: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25 апреля 2013 г., г. Куйбышев). – Новосибирск: Изд-во ООО «Немо Пресс». – 2013. – С. 171-175.

19. Истомина, Е. М. О необходимости формирования критического мышления у студентов на занятиях иностранного языка / Е. М. Истомина // Наука ЮУрГУ : материалы 67-й науч. конф.: Челябинск. – 2015. – С. 1063–1067.

20. Капранова, В. А. История педагогики / В. А. Капранова. – М.: Инфра-М. – 2011. – 240 с.

21. Кошечкина, И. Г. Стилистика современного английского языка: учеб. пособие – М.: Академия. – 2014. – 352 с.

22. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: новый этап [Текст] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова.– Москва: Academia – 2014. – 400 с.

23. Круглякова, Г.В. Теоретико-методологические основы интерпретации художественного текста студентами-филологами/ Г.В. Круглякова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – Тольятти. – 2009. – С. 25-37.

24. Курбанова, Ф. А. Роль содержания образования в формировании и развитии критического мышления школьников / Ф. А. Курбанова // Изв. Южн. федер. ун-та. Педагогические науки. – 2013. – № 10. – С. 113–118.

25. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – М.: ФЛИНТА. – 2019. – 316 с.

26. Лебедева, М.В. Методика обучения грамматической стороне речи студентов-переводчиков с позиций межкультурного общения / М.В. Лебедева // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Специальность 13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования). – Нижний Новгород. – 2008. – 230 с.

27. Леонтьев, А. А. Развитие мышления в процессе обучения / А. А. Леонтьев // Сибир. психол. журн. – 2011. – № 40. – С. 40–45.

28. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия. – 2014. – 352 с.

29. Лукьянова, М.И. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка / М.И. Лукьянова, Г.Н. Гмызина, Н.Н. Старостина // Известия саратовского университета: Саратов. – 2018. – Т.8. Вып. 2(30). – С. 104-112.

30. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер. – 2016. – 592 с.

31. Мещерякова, О.В. Развитие критического мышления при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / О.В. Мещерякова // Вестник Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации: М. – 2017. – № 5. – С. 48-60.

32. Михайлов, Н.Н. Теория художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлов. – М.: Академия, 2016. – 224с.

33. Морозкина, Е. А. Смысловая интерпретация художественного текста в герменевтической модели перевода /Е. А. Морозкина, Э. Р. Насанбаева//Вестник Башкирского университета. – Уфа. – 2013. – Т.18. – № 1. – С.86-88.

34. Немов, Р.С. Общая психология в 3-х тт. Том II. Познавательные процессы и психические состояния / Р.С. Немов. – М.: Юрайт. – 2019. – 350 с.
35. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2000. - 512 с.
36. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Юрайт. – 2017. – 342 с.
37. Постоловская, Н. А. Interpretation Through Self-Access — дидактический материал для самостоятельной подготовки: учебное пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. — 28 с.
38. Потебня, А. А. Из лекций по теории словесности // А. А. Потебня Эстетика и поэтика. М.: Академия. – 2012. –349 с.
39. Рассел, Б.А.-У. Философский словарь разума, материи и морали / Бертран Артур Уильям Рассел. – М.: АСТ. – 2017. – 368 с.
40. Рахматуллин, Р. Ю. Метод моделирования в науке [Электронный ресурс] / Р. Ю. Рахматуллин, Г. С. Якупова / // Молодой ученый. — 2016. — №21. — С. 1048-1050. — URL <https://moluch.ru/archive/125/34529/> (дата обращения: 25.05.2018)
41. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / Пер. с фр. И. С. Вдовина. — М.: Академический Проект. – 2012. — 695 с.
42. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер. – 2018. – 714 с.
43. Рубцова, С. П. Интерпретация и объяснение: два подхода к пониманию текста / С. П. Рубцова // Вестник Воронежского государственного университета. – Воронеж. – 2016. – № 2. – С. 57-66.
44. Самойлов, Л. П. Стратегии и принципы взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе: субъект-субъектный подход // Изв. Волгогр. гос. тех. ун-та. – 2009. – Т. 10. – № 6. – С. 146–148.

45. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии. – М.: Бином. – 2017. – 224 с

46. Сидорова, Л.Н. Интерпретация как методология лингвистических исследований: общий подход/ Л.Н. Сидорова// Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – М. – № 129. – 2008. – С. 145-148.

47. Современный философский словарь. – М.: Академический Проект. – 2017. — 824 с.

48. Сонеты Уильяма Шекспира в подлиннике и переводе разных авторов [Электронный ресурс]: <http://www.velchel.ru/index.php?cnt=5&sn=17>.

49. Теплова, Н.В. Формирование критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку / Н.В. Теплова // Белорусский государственный технологический университет: Минск. – 2015. – № 5. – С. 195-198.

50. Трофимова, Н.А. Методика формирования навыков интерпретации художественного текста у студентов-бакалавров/ Н.А.Трофимова //Издательство Московского педагогический государственного университета. – М.: Rhema. – 2014. – С.114-117.

51. Тураева, З. Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов ./ З. Я. Тураева. – М.: Просвещение. – 2016. — 130 с.

52. Тюпа, В.И. Анализ художественного текста/ В.И. Тюпа.— М.: «Академия», 2014. — 336 с.

53. Узтурк, Ф. Основы формирования критического мышления в обучении английскому языку: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01.– Душанбе. – 2016. – 169 с.

54. Учебная деятельность в разных возрастах. Образовательная система Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. – М.: Академия. – 2017. – 120 с.

55. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М. – 2016 – 570 с.

56. Флоря, А.В. Интерпретация художественного текста: учеб. пособие / А.В. Флоря . 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 308 с.
57. Хайдеггер, М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер. – М.: Академический проект. – 2015. – 460 с.
58. Халперн, Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. – СПб.: Питер. – 2016. – 512 с.
59. Шилин, В.В. Словарь литературоведческих терминов/ В.В. Шилин. – М.: Канон+. – 2019. – 680 с.
60. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Фридрих Шлейермахер. – СПб.: «Европейский Дом». – 2015. – 242 с.
61. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Дрофа. – 2015. – 560 с.
62. Bean J.C. Engaging Ideas: The Professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. – 136 p.
63. Cottrell S. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument 2nd edition: Palgrave Macmillan. – 2016. – 204 p.
64. Daniel, M-F. Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children / M-F. Daniel, E. Auriac // Educational Philosophy and Theory – 2011. – Vol. 43. – № 5. – 435 p.
65. Ennis, R.H. Evaluating critical thinking / R.H. Ennis, S.P. Norris. – Midwest. – 1989. – 216 p.
66. Ennis, R. H. Critical thinking / R.H. Ennis. — Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. – 1996. – 350 p.
67. Essentials of Textual Stylistics. Основы стилистики текста. – Учеб. пособие. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2012. – 306 с.
68. Fisher, A. Critical Thinking. An Introduction / A. Fisher — Cambridge: Cambridge University Press. – 2001. – 217 p.
69. Latham-Koenig C., Oxenden C., Seligson P. English File. Pre-intermediate Student’s Book. – Oxford University Press. – 2016. – 262 p.

70. Language Leader: Upper Intermediate. – London: Pearson Education Limited . – 2008. – 184 p.

71. Mason M. Critical Thinking and Learning. — Singapore: Blackwell Publishing. – 2008. – 233 p.

72. Moore, B.N. Critical Thinking / Brooke Noel Moore, Richard Parker. – Publisher: McGraw-Hill. – 2014. – 544 p.

73. Paul R. Critical thinking Handbook / R. Paul, A. Binker. – Sonoma State Uni. – 1987. – 240 p.

74. Scriven M., Paul R. Defining Critical Thinking [Электронный ресурс в режиме доступа]: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

75. Selman, M. Critical thinking as social practice / M. Selman. – Calgary, Canada. – 1993. – 180 p.

76. Simon, H.A. Foundations of cognitive science / Herbert A. Simon, Craig A. Kaplan. – MIT Press Cambridge, MA, USA. – 1989. – Pages 1-47.

77. Vaezi S. Theories of reading 2 // Teaching English. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/theories-reading-2> (дата обращения: 22.03.2014).

78. Verster C. Interacting with texts - Directed activities related to texts (DARTs) // Teaching English. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/interacting-texts-directed-activities-related-texts-darts> (дата обращения: 22.03.2014).

79. William Shakespeare. Sonnets. – Moscow: T8RUGRAM, 2017. – 160 p.