



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Формирование навыков критического мышления на английском языке
в процессе обучения говорению в системе дополнительного образования**


Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.01. Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

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

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований: <u>88,26%</u> авторского текста Работа рекомендована к защите «05» марта 2025 г. зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ Быстрой Е. Б. 	Выполнил (а): Студент группы ЗФ-303-142-2-1 Таниртай Болатхан Маратулы Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры немецкого языка и МОНЯ Райсвих Юлия Александровна
---	---

Челябинск
2025

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1. Методологические подходы построения системы формирования критического мышления у обучающихся в системе дополнительного образования.....	10
1.2. Характеристика педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению	23
Выводы по первой главе.....	43
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ.....	45
2.1. Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по развитию критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.....	45
2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по развитию критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению	52
Выводы по второй главе	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ	69

ВВЕДЕНИЕ

Современное дополнительное образование отличается тем, что роль учителя, выполняющего функцию источника информации, постепенно в нём сокращается, в тоже время, особую важность в обучении приобретают навыки и умения обучающегося самостоятельно добывать необходимую информацию, анализировать ее и использовать для поставленных целей и задач. К результатам обучения сегодня предъявляются более высокие требования, исходя из которых современный образованный человек – это более информированная, мотивированная к самообразованию и саморазвитию, умеющая критически мыслить личность. Утверждение, высказанное еще К.Д. Ушинским, сегодня все еще остается актуальным: одной из фундаментальных целей образования является «научение учиться», самостоятельно добывать и обрабатывать информацию, развивать способность критически мыслить, что позволит адекватно оценивать жизненную ситуацию и обстоятельства, решать возникающие проблемы и развиваться в соответствии с требованиями современного общества.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) также отмечает необходимость осваивать обучающимися не только определенные знания, но и развиваться личностно. Система дополнительного образования сегодня должна формировать целостную систему знаний, умений и навыков, а также навыки самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся за результаты обучения.

Одной из ключевых проблем изучения иностранных языков является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в условиях далеких от реальности, что влечет за собой необходимость создания таких условий, при которых у обучающихся развивалась мотивация, внутренняя готовность осуществлять общение на языке. В связи с этим, при обучении иностранному языку, одной из основных задач учителя становится не только передача знаний в области языка, но и развитие критических мыслительных

умений, в которые включаются самостоятельность при приобретении новых знаний и оперировании ими. Обучающиеся должны научиться различным инструментам работы с информацией на иностранном языке: анализу, сравнению, обобщению, конкретизации и др. Овладение данными навыками способствует не только более прочному освоению знаний иностранного языка, но и в целом благотворно влияет на разностороннее развитие обучающихся, а также будет способствовать решению нестандартных задач, находить способы выхода из трудных жизненных ситуаций, творчески подходить к работе в будущем.

Также стоит отметить, что критическое мышление помогает формулировать жизненные цели, что, в свою очередь, является стимулом к осуществлению определенной деятельности, например, коммуникации. Предмет «Иностранный язык» имеет свою уникальную специфику: формирование коммуникативных умений происходит за счёт повышенного интереса к ознакомлению с культурой других стран, а также проведения сравнения с культурой своей страны. Это даёт возможность учить обучающихся критически подходить к осмыслению реалий мира, а также провоцировать их на общение с представителями других культур, формируя и развивая умение коммуницировать на иностранном языке.

С точки зрения дидактики, учебная деятельность на основе критического мышления сегодня также рассматривается как одно из важных направлений в образовании. Стоит отметить, что, несмотря на важность освоения различных предметов в целях школьного обучения и практически отсутствие развития различных навыков (так называемых *soft skills*, «мягких навыков»), без развития когнитивных способностей этого сделать практически невозможно. Психологические процессы и законы их развития, а также методы и способы обучения тесно взаимосвязаны, поэтому, сегодня мы наблюдаем активное развитие новых педагогических технологий, как попытки объединить психологию и педагогику.

Таким образом, сегодня в системе дополнительного образования важным является не только обучение предмету как таковому, но и развитие когнитивных способностей. Образовательные стандарты в обязательном порядке включают в себя задачи по формированию и развитию данных способностей у обучающихся и, это является одной из самых главных целей современного образования. Именно поэтому данное исследование является сегодня актуальным.

Анализ различных работ психологов (И. О. Немов, Б. М. Величковский, Дж. Брунер, В. М. Аллахвердов и др.) позволяет выделить довольно много различных когнитивных способностей, например: ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. В рамках работы мы рассматриваем критическое мышление, как наиболее актуальную способность для освоения обучающимися. В связи с этим, стоит также упомянуть ряд педагогов, психологов и методистов, которые занимались проблемами формирования иноязычной коммуникативной компетенции как основной цели обучения: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. Л. Бим, О. В. Кудашкина, И.А. Зимняя, С. Л. Рубинштейн, В. М. Филатов и другие. Однако, среди многочисленных изученных работ практически нет посвященных формированию и развитию критического мышления при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы и исследование организации образовательной деятельности предоставили возможность выделить следующие противоречия между:

- объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных к рефлексии и критическому мышлению, и недостаточной обращенностью системы дополнительного образования к подготовке обучающихся, отличающихся умением мыслить системно;
- необходимостью реализации процесса развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорения и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы в педагогической науке.

На основании изучения подготовки обучающихся, анализа методической, психолого-педагогической литературы, мы сформулировали цель, объект, предмет и задачи исследования по теме **«Формирование навыков критического мышления на английском языке в процессе обучения говорению в системе дополнительного образования»**

Цель исследования – теоретически обосновать, спроектировать и апробировать педагогическую систему развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению, выявить и экспериментально проверить педагогические условия ее эффективного функционирования.

Объект исследования – процесс развития критического мышления у обучающихся посредством иностранного языка

Предмет исследования – процесс развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой, образовательный процесс в дополнительном образовании будет более эффективным, если развитие критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению обеспечивается:

1) на основании системного, личностно-деятельностного и технологического подходов, в рамках которых будет разработана и внедрена педагогическая система развития критического мышления обучающихся, включающая мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;

2) выявлением и реализацией следующих педагогических условий:

- учет отбора текстов для развития критического мышления;
- соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся;
- разработка методического инструментария развития критического мышления.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования ставились и решались следующие задачи:

1) Изучить и проанализировать проблему развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорения

2) Разработать и теоретически обосновать педагогическую систему развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорения, разработанную на основе системного, личностно-деятельностного и технологического подходов.

3) Определить и апробировать педагогические условия эффективной реализации педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорения

4) Провести опытно-экспериментальную работу по апробации педагогической системы и педагогических условий развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и положения теорий системного подхода (Т.А. Ильина, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.Г. Афанасьев, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова, Л. Берталанфи, И.В. Блауберг и др.), деятельностного (А.Г. Асмолов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В. В.Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман и др.), технологического (М.В. Кларин, Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов, В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин и др.); психолого- педагогических теорий (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.); технологии критического мышления (А.С. Байрамов, Н.А. Менчинская, А.В. Брушлинский, D. Halpern и др.); исследования в области методики преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

– теоретические – анализ отечественной и зарубежной (методической, психолого-педагогической) литературы, сравнение, конкретизация понятийно-терминологической системы: построение гипотез, прогнозирование, систематизация, моделирование;

- эмпирические – наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта;
- социологические – анкетирование;
- статистические методы обработки данных. База проведения опытно-экспериментальной работы.

Опытно- экспериментальная работа осуществлялась на базе базе ТОО «Riviera International School» г. Астана в период с 2022 по 2024 гг. в естественных условиях образовательного процесса центра дополнительного образования. В эксперименте приняло участие 30 обучающихся.

На защиту выносятся следующие положения:

- Критическое мышление – сложный динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии, социальности, самостоятельности и субъектности.
- Комплексное исследование процесса развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению с позиции повышения его эффективности обеспечивает взаимодополняющая реализация системного, личностно-деятельностного и технологического подходов.
- Система развития критического мышления обучающихся при говорении состоит из четырех взаимосвязанных блоков: мотивационно-целевого, содержательного, деятельностного и рефлексивно-оценочного.
- Комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность функционирования педагогической системы, включает: учет отбора текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; разработка методического инструментария развития критического мышления.

Научная новизна диссертационного исследования:

определены методологические подходы к решению проблемы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению;

разработана педагогическая система формирования критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению, которая объединяет

в себе следующие блоки: мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный;

определены, научно обоснованы и реализованы педагогические условия функционирования разработанной нами педагогической системы: учет отбора текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; разработка методического инструментария развития критического мышления.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были уточнены понятия «критическое мышление»; проведен анализ проблемы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению и ее современное состояние в теории и практике педагогики; теоретически обоснована система развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению с позиции системного, личностно-деятельностного и технологического подходов и педагогические условия ее функционирования.

Практическая значимость заключается в том, что результаты опытно-экспериментальной работы способствуют развитию формирования критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению:

- разработана педагогическая система направленная на развитие критического мышления обучающихся в процессе обучения говорения;
- внедрен комплекс педагогических условий обеспечивающих эффективное функционирование педагогической системы;
- разработан диагностический инструментарий по исследованию развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Методологические подходы построения системы формирования критического мышления у обучающихся в системе дополнительного образования

В условиях модернизации российской системы образования, направленной на повышение качества образовательного процесса, обучающиеся муниципальных средних школ испытывают необходимость в иноязычном общении за пределами общеобразовательных учреждений, совершенствуя умения и навыки в сфере дополнительного образования. Согласно «Закону об образовании Российской Федерации» дополнительное образование – это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательной потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» (Федеральный закон РФ от 29.12.12 № 273-ФЗ) [14].

Интеграция общего и дополнительного образования способствует качественному повышению знаниевого компонента учебного предмета, тем самым, углубляя его изучение. Несомненно, что дополнительное образование оказывает влияние на качество знаний по предмету, который обучающийся изучает дополнительно, с направленностью повышения уровня его интеллектуального развития.

Федеральный Закон о дополнительном образовании определяет дополнительное образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления

образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [65].

Для обеспечения доступности получения дополнительного образования предоставляется возможность: широкого выбора дополнительных образовательных программ; изучения дополнительных образовательных программ и курсов для всех желающих в любое удобное время; содержательного досуга для коммуникативных контактов на межличностном, межшкольном, межрегиональном уровнях.

Дополнительное образование обучающихся представляет собой неповторимую социально-педагогическую систему, работа которой связана с разными областями жизнедеятельности человека. В настоящий период данная образовательная система существует и формируется в обстоятельствах инноваторских изменений российского общества [4].

По общепринятому определению «дополнительное образование обучающихся»:

- общий, направленный процесс, связывающий воспитание, обучение и развитие личности;
- обязательная часть системы непрерывного образования, призванная, гарантировать дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей;
- своеобразная сфера общения, поле деятельности, основополагающее средство формирования гуманистических установок, оно способствует профориентации, придает становлению человека новое качество [14].

Основой дополнительного образования является опора не на отдельные индивидуальные особенности обучающегося, а на его целостное, личностное развитие.

С.Б. Серякова отмечает, что «специфика деятельности системы дополнительного образования позволяет говорить о том, что воспитательное

пространство данной системы является мощным фактором и ресурсом модернизации отечественного образования» [60].

Дополнительное образование нельзя рассматривать как «придаток» к основному, выполняющему исключительно функцию расширения образовательных стандартов, так как в этом случае, по мнению А.К. Бруднова, теряется его главное назначение – удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных нужд обучающихся, формирования условий для творческого развития, его адаптации в меняющемся обществе, приобщения к культурным ценностям: «мы самоценны, ибо наше образование не то что самодостаточное, нет, оно самоценно, потому что у него особое содержание, у него и особенная технология, у него особенная методика, прежде всего, оно практико-ориентированно». «Этот вид образования изначально ориентирован на свободный выбор различных видов и форм деятельности, формирования собственных представлений о мире, развития познавательной мотивации и способностей» [27].

В.П. Голованов выделяет, что в едином варианте дополнительное образование обучающихся может являться как организованный особым образом, надежный процесс коммуникации, ориентированный на формирование мотивации развивающейся личности обучающегося к познанию и творчеству. Данная область образования как педагогическое явление обладает целым рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного образования. Это - индивидуальная направленность; профильность; фактическая нацеленность; подвижность; разноуровневость; многообразие содержания, форм и методов образования; индивидуализация методик образования как важное условие спроса в представлении образовательных услуг; осуществление ориентационной функции через содержание учебного материала.

К основным отличительным чертам дополнительного образования В.П. Голованов причисляет добровольность получения этого вида образования

обучающимися; индивидуализированность и изменчивость, а так же осуществление его в сфере свободного времени обучающихся.

Под дополнительным образованием, понимается образование, которое обеспечивает:

- удовлетворение образовательных запросов обучающихся, predetermined установленных обстановкой и важных для них потребностей в оценке достигнутых успехов;
- создание условий для использования свободного времени в благоприятных для развития личности целях, прибавления новых достижений к ранее имеющимся;
- выполнение заявок обучающихся и заполнение имеющихся у них дефицитов информации, знаний, ресурсов и т.д.) за счёт наполнения их жизни новыми возможностями;
- решение противоречий и увеличение взглядов обучающихся о себе и окружающем мире;
- оптимизацию процесса получения и результативного применения новой (дополнительной) информации;
- синхронное освоение различных учебных материалов, учебных курсов, образовательных программ.

В настоящее время система дополнительного образования предоставляет возможность миллионам обучающихся заниматься художественным и техническим творчеством, туристско-краеведческой деятельностью, спортом и исследовательской работой – в соответствии со своими увлечениями, интересами и способностями.

В качестве преимуществ дополнительного образования обучающихся можно отметить следующие:

1. Быстрое реагирование на изменение спроса в образовательных услугах, удовлетворение потребностей общества, родителей и обучающихся.
2. Гибкий (креативный) подход к формированию содержания образования.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» дополнительное образование не является действующим в рамках стандартов, оно разнонаправлено и устанавливается лишь интересами ребенка, его нуждами.

3. Глубокая реализация уровневой и профильной дифференциации содержания образования.

4. Всесторонняя реализация индивидуального подхода в обучении.

5. Полное осуществление деятельностного подхода в обучении, формирование умения использовать знания. Основное содержание дополнительного образования обучающихся – практико-ориентированное: обучающийся действует в ситуации поиска, приобретает знания из взаимодействия с объектами труда, природы, с культурными памятниками и т.д.

6. Возможность организации психологического сопровождения в развитии личности обучающихся.

7. Возможность допрофессиональной и профессиональной подготовки обучающихся. По данным специалистов, более 60% обучающихся не имеют ярко выраженных склонностей, интересов к профессиональной деятельности. Только раскрыв свои потенциальные способности и попробовав реализовать их еще в школьные годы, выпускник будет лучше подготовлен к реальной жизни в обществе, научится добиваться поставленной цели, выбирая цивилизованные, нравственные средства ее достижения.

8. Возможность обучения, допрофессиональной и профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями.

9. Возможность свободного выбора обучающегося видов и сфер деятельности. Получение такой возможности означает его вовлечение в занятия по интересам, создание условий для достижения успехов в соответствии со своими возможностями и безотносительно к уровню успеваемости по обязательным учебным дисциплинам.

10. Возможность развития дистанционной формы обучения.

11. Современная техническая база учреждения дополнительного образования [57].

В качестве компонентов системы дополнительного образования можно выделить:

- цели дополнительного образования;
- субъекты процесса дополнительного образования;
- содержание дополнительного образования;
- система учреждений дополнительного образования.

Отличительными чертами педагогики дополнительного образования обучающихся являются:

- создание условий для свободного выбора каждым обучающимся образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, педагога;
- разнообразие видов деятельности, удовлетворяющей разнообразные интересы, склонности и потребности обучающихся;
- личностно - деятельностный характер образовательного процесса, способствующий формированию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
- личностно-ориентированный подход к обучающимся, создание «ситуации успеха» для каждого;
- формирования условий для самореализации, самопознания, самоопределения личности;
- признание за обучающимся права на пробу и ошибку в выборе, права на пересмотр возможностей в самоопределении;
- использование таких средств определения результативности продвижения обучающихся в границах избранной ими дополнительной образовательной программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности обучающегося [52].

Приоритетные идеи дополнительного образования:

- Независимый подбор обучающегося видов и областей деятельности.
- Направленность на индивидуальные интересы, потребности, возможности обучающихся.
- Возможность независимого самоопределения и самореализации обучающихся.
- Целостность обучения, воспитания и развития.
- Практико-деятельностная основа образовательного процесса.
- Доминирование воспитательных и развивающих возможностей образовательного материала над его информационной насыщенностью.
- Преобладание собственной исследовательской деятельности обучающегося над репродуктивным усвоением знаний.
- Направленность на интеллектуальную инициативу обучающихся.
- Гибкость в реструктурировании содержания деятельности в соответствии с динамикой познавательных потребностей [57].

Данные идеи, как правило, реализует педагог в системе дополнительного образования обучающихся.

Разница традиционных и инновационных методик заключается в подходах и методах. Часто такие понятия, как «подход», «метод», «методика», употребляются в качестве синонимов, что приводит к искаженному пониманию этих ключевых терминов. Подход к обучению определяет стратегию обучения и выбор метода обучения, реализующего стратегию.

Определение теоретико-методологической основы как стратегии рассмотрения объекта исследовательской работы является необходимым этапом построения системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

Приведем некоторые методологические подходы, известные в педагогике как основные:

- системный подход: цель и содержание образования, субъекты педагогического процесса, педагоги и обучающиеся рассматриваются во

взаимосвязи (В.П. Беспалько, Т.И. Дмитриенко, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.С. Шкитина и др.);

– личностно-деятельностный подход: основа, средства и условия развития представлены в деятельности, где главным является активность личности (самостоятельное целеполагание, планирование, реализация и рефлексия) (И.Б. Ворожцова, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.);

– компетентностный подход ориентируется на способность и готовность личности к решению различных проблем (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ю. Малкова, И.П. Мединцева, Е.В. Рыкова, Г.Н. Сериков, А.В. Хуторской и др.);

– технологический подход позволяет превратить обучение в особый производственно-технологический процесс, отличающийся гарантированным результатом (М.В. Кларин, Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов, В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин и др.);

– партисипативный подход: ориентация результатов образовательного процесса на соучастие и соуправление его субъектов (Е.Б. Быстрой, Т.М. Давыденко, Е.Ю. Никитина, А.А. Пелипенко и др.).

Проведенный анализ диссертационных исследований позволил нам констатировать необходимость выбора нескольких взаимосвязанных методологических подходов, позволяющих рассматривать проблему формирования критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению. Применение в исследовании нескольких взаимодополняющих подходов определяется в нашей работе особенностями организации педагогической деятельности по изучению, проектированию и организации образовательного процесса. В соответствии с задачами нашего исследования, базой построения педагогической системы стали системный, личностно-деятельностный и технологический подходы, синтез которых позволил рассмотреть критическое мышление обучающихся как многомерное явление.

Выбор вышеназванных методологических подходов обусловлен следующими причинами:

- для определения структуры, выявления блоков педагогической системы и определения ее внутренних взаимосвязей мы обратились к системному подходу;
- для определения процесса обучения говорению как речевой деятельности мы обратились к личностно-деятельностному подходу. Следуя принимаемой нами концепции деятельности Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева и И.А.Зимней мы можем утверждать, что говорение предполагает внутренний механизм воссоздания сформированной чужой мысли посредством иностранного языка;
- для достижения эффективного образовательного результата мы остановились на технологическом подходе, позволяющем нам рассматривать формирование критического мышления как педагогическую технологию.

Проанализируем каждый из обозначенных подходов применительно к нашему исследованию.

Системный подход – это методология научного познания и практической деятельности, а также объяснительный принцип, в основе которых лежит рассмотрение объекта как системы [10].

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов [10].

Впервые системный подход в педагогике приобрел устойчивые научно-педагогические очертания в «Великой дидактике» Я.А. Коменского. Исходной идеей у великого педагога послужило признание факта системности мира.

В русской педагогике идеи системного подхода к воспитанию получили дальнейшее обоснование и развитие в работах К.Д. Ушинского, Н.И.

Пирогова, В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и других ученых.

Современная концепция системного подхода в педагогике значительно отличается от концепции середины прошлого века, но основа была заложена именно в те далекие годы.

Один из известных представителей российской педагогической науки В.А. Сластенин отмечает, что системный подход в образовании ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Кроме того, системный подход позволяет выявить вклад отдельных компонентов в развитие личности как системного целого. Системный подход также предполагает реализацию в образовательном процессе принципа единства педагогической теории и практики [10].

С точки зрения В.П. Симонова при использовании системного подхода в образовании принципиально важно разграничивать суммативную, проявляющуюся в целостной и последовательной связи всех элементов, и деятельность системы, так как в образовательном процессе они присутствуют обе. Неспособность различать их друг от друга ведет к неэффективному решению целей и задач педагогического менеджмента в учебно-воспитательных учреждениях [10] .

В педагогике системный подход определяет систему организации образования, систему педагогического мышления; для управления течением любого педагогического процесса должна существовать соответствующая педагогическая система. Одним из направлений модернизации образования является развитие системного педагогического мышления; В.П. Беспалько рассматривает историю развития и совершенствования педагогики и школы («педагогические эпохи») как историю совершенствования педагогических систем и педагогических технологий, а каждую педагогическую систему – как

концепцию образования и основу педагогической технологии. Принцип системности является регулятивным требованием и к разработке концепции образования, и к построению системы образования и ее подсистем – системы общего образования, системы профессионального образования (и ее подсистем), системы содержания образования, системы его целей, системы принципов обучения, дидактическая система и система воспитания; методические системы, система материала в учебнике, система методов обучения, система педагогической диагностики, система (структура) педагогического процесса, инновационная система управления качеством образования и др. [49]

Резюмируя вышесказанное, отметим, что системный подход позволяет нам представить развитие критического мышления как сложную педагогическую систему, которая обладает вышеназванными свойствами и характеристиками.

Определяя структурные элементы педагогической системы, системный подход не позволяет нам изучить их содержательное наполнение, реализуемое в образовательном процессе дополнительного образования и направленное на формирование непосредственно исследуемой компетенции. Для этого обратимся к личностно-деятельностному подходу.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. обучающийся как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях

развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Такая формулировка означает, что обучающийся должен отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост. Другими словами, обучающийся в конце урока, занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера [56].

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося.

Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо [56].

Таким образом, педагогическая деятельность является профессиональной деятельностью, которая осуществляется в условиях процесса обучения, и направлена на поддержание его эффективного функционирования и дальнейшего развития. Стоит отметить, что в данный момент в профессиональной педагогике педагогическую деятельность все чаще рассматривается в качестве развивающегося феномена. Однако реализация какой бы то ни было деятельности невозможно при отсутствии четкой технологии данного процесса. Поэтому мы обратились к технологическому подходу.

Технологический подход включает в себя разработку и использование различных образовательных технологий, которые помогают обучающимся эффективно усваивать знания, развивать навыки и формировать компетенции.

Он основан на принципах системности, последовательности и активности, что позволяет обучающимся активно взаимодействовать с учебным материалом и применять полученные знания на практике.

Технологический подход также предполагает использование различных средств обучения, таких как компьютерные программы, интерактивные доски, мультимедийные презентации и другие технические средства. Они помогают сделать обучение более интересным и доступным для обучающихся, а также способствуют развитию их информационной грамотности и технических навыков [49].

Технологический подход в педагогике активно применяется в современных учреждениях образования, так как он позволяет эффективно организовать обучение и достичь высоких результатов. Он способствует развитию творческого мышления, самостоятельности и саморегуляции обучающихся, а также формирует у них навыки работы в команде и проблемного мышления.

Технологический подход характеризуется применением понятия «технология» к сфере образования и к педагогическим процессам. Слово «технология» переводится как «наука о мастерстве». Данное понятие в контексте педагогической науки рассматривается как категория синтетического типа, в отличие от аналитических категорий педагогики, таких как «цели», «содержание», «форма», «методы», «средства» [49].

Понятия «образовательный процесс», «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляются несколько более широкими, чем понятия «педагогический процесс», «педагогическая технология», так как образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. Педагогика традиционно охватывает обучение и воспитание, а образование – ещё и развитие обучающихся. Однозначного толкования этих терминов не существует; так, образовательная технология

иногда понимается узко – как технология учебного процесса. С другой стороны, понятие «педагогическая технология» относится, очевидно, ко всем разделам и видам непрерывного образования.

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической и социальной действительности.

Он позволяет:

с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;

анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;

комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы; обеспечивать благоприятные условия для развития личности;

уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;

оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;

выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии для решения возникающих социально-педагогических проблем [56].

Технологизация образования является естественным путем развития образования. Введение в образовательный процесс учреждений образования разного уровня инновационных педагогических технологий связано также со сменой образовательной парадигмы с традиционной (репродуктивной) на инновационную.

1.2. Характеристика педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению

Рассмотренная нами технологии развития критического мышления в процессе обучения говорению у обучающихся, наряду с теоретико-методологической основой исследования проблемы ее применения,

выстроенная на основе совокупности системного, личностно-деятельностного и технологического подходов, позволяют нам начать построение педагогической системы. Логичность и наглядность построения являются основными признаками данной системы, и обеспечивают прозрачность ее реализации в рамках образовательного процесса в дополнительном образовании. Соглашаясь с мнением А.Н. Дахина о путях повышения валидности педагогической системы, мы отмечаем необходимость создания комплексной системы, в которой объединяются взаимосвязанные элементы [29].

Разработанная нами педагогическая система формирования критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению, представляющая собой, исходя из приведенного выше определения, целостную педагогическую систему, состоит из четырех структурных блоков: мотивационно-целевого, содержательного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. Далее раскроем содержание каждого из них более подробно.

Мотивационно-целевой блок направлен на выявление уровня сформированности у обучающихся готовности к коммуникативной деятельности и способности оперировать мыслить критически в рамках поставленной речевой задачи. Анализ психологических исследований показал, что на этапе обучения в системе дополнительного образования формируются основные когнитивные процессы присущие критическому мышлению.

Для побуждения обучающихся к осознанному использованию своей учебной активности, и, чтобы заинтересовать его в развитии критического мышления в процессе изучения иностранного языка, необходимо воздействовать на его мотивационную сферу деятельности, поощрять его познавательную активность, и в результате чего у обучающихся дополнительного образования формируются начальные представления о критическом мышлении и появляется стремление к его развитию.

Мотивационный компонент определяет для обучающихся значимость познаваемого и облегчает усвоение материала. Он влияет на их отношение к учебной деятельности, ее содержательному компоненту и результатам. Мотивация – это источник направленной активности личности на явления и предметы действительности, и ее уровень во многом определяет степень вовлеченности обучающихся в образовательный процесс и его результаты.

Исследователь в области мотивации Е.П. Ильин считает, что основными причинами, на которых базируется мотив является потребность в новых впечатлениях в процессе приобретения знаний, желание заслужить похвалу с целью удовлетворения тщеславия. Получение образования само по себе может служить мотивом, ведь многие обучающиеся понимают его необходимость в жизни. Именно отношение к процессу обучения и учебной деятельности побуждает обучающихся проявить свои духовные и физические силы, использовать свой опыт и знания, а также способности для достижения качественных и количественных результатов.

Все теории мотивации к успеху и к обучению исходят из высокой готовности обучающихся к активной учебной деятельности. Она может быть таковой только в том случае, если он в процессе этой деятельности обучающийся переживает ситуацию успеха, и реальная ситуация на уроке иностранного языка совпадает с его положительными представлениями.

Личностными качествами, необходимыми для оптимизации учебной и речевой деятельности являются толерантность, открытость и гибкость в решении коммуникативных задач, коммуникабельность, эмпатия. Формирование обозначенных качеств, сопровождаемое высокой мотивацией, служит способом достижения эффективного и устойчивого развития критического мышления.

В рамках мотивационно-целевого блока педагогической системы мы учитывали исходные потребности и интересы и познания обучающихся дополнительного образования, используя при этом диагностику в виде

анкетирования на предмет определения важности развития критического мышления.

Конструирование этапов и используемых на каждом из них основных методов и реализуемых форм во многом отвечает мотивационной модели А. Эллиса, основанной на обнаружении негативных мыслей, их связи с неудачей и отрицательными эмоциями. Преобразование этих страхов в позитивный опыт, основанный на субъект-субъектном взаимодействии обучающегося и преподавателя, позволило сформировать и оптимизировать мотивационный фон обучающихся к осуществлению любого рода коммуникативной деятельности в процессе развития критического мышления, в том числе на иностранном языке. Базирующийся на этой модели подход М. Селигмана заключается в умении совершать трансформацию разрушительных негативных мыслей в позитивные и конструктивные утверждения [59].

Таким образом, мотивация служит «пусковым механизмом» в развитии критического мышления обучающихся. Реализованный в образовательном процессе мотивационно-целевой блок выполнял мотивационную, ориентационную, ценностно-смысловую функцию.

Очевидно, что реализация на практике одного лишь мотивационного блока не сможет обеспечить развития критического мышления в силу отсутствия ее содержательного наполнения. Следовательно, следующим структурным элементов педагогической системы является **содержательный блок**, фазы процесса понимания и сопутствующие данным этапам когнитивные операции и виды речевой деятельности. Также выделение данного блока позволило нам выявить следующий методический принцип: развитие критического мышления в процессе обучения говорению должно опираться на структуру языка (овладение его структурными строевыми элементами). Понимание прочитанного являющееся как когнитивной операцией, так и одной из целей применения критического мышления в процессе обучения говорению предполагает возможность воссоздать смысловой замысел автора, но при условии, что оно опирается на твердое

знание структурных особенностей особенно иностранного языка. Именно оно позволяет объединять отдельные единицы текста в более сложные смысловые построения быстро и правильно. Кроме того, происходящее сличение полученного смысла с представленной языковой формой опирается на материальные средства выражения смысловых связей. Именно этот методический принцип определяет структуру речевой деятельности обучающегося в процессе развития критического мышления, сопутствующих каждой стадии изучаемой технологии видов речевой деятельности, этапов работы с текстом, фаз понимания текста, когнитивных операций совершаемых обучающимся и методических приемов. Рассмотрев перечисленные компоненты, мы смогли выделить основные элементы развития критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению.

Мотивационно-побудительной фазе соответствует предтекстовый этап работы с текстом и стадия вызов. Происходит идентификация замысла автора, припоминание информации. Знание является основным когнитивным процессом данного этапа. Когнитивные умения фазы – это определять, описывать, называть, маркировать, узнавать, воспроизводить, следовать. Самыми удобными приемами формирования критического мышления на наш взгляд будут «Кластер», «Ключевые термины», «Перепутанные логические цепочки», «З-Х-У».

Аналитико-синтетической фазе речевой деятельности соответствует текстовый этап работы с текстом и стадия осмысления содержания. На данном этапе происходит реализация авторского замысла. Основные когнитивные процессы фазы – это анализ, понимание и синтез. Когнитивные умения фазы – это разбить, выделить, отобрать обобщать, преобразовывать, защищать группировать, обобщать, реконструировать. Основные приемы развития критического мышления – это «Инсерт», «Чтение с остановками», «Толстый и тонкий вопросы».

Коррекционно-оценочной фазе соответствует послетекстовый этап работы с текстом и стадия рефлексии. На данном этапе обучающийся дает

комментарий прочитанному. Основными видами когнитивных операций являются оценка и применение. Когнитивные умения фазы – это оценивать, критиковать, судить, оправдывать, оспаривать, обобщать, преобразовывать, защищать, выстраивать, воздавать, конструировать, моделировать, предсказывать, готовить. Обучающийся применяет полученные знания производя собственное устное высказывание. Основные методические приемы это – «Синквейн», «Кластер», «З-Х-У», «5-мин. эссе», «10-мин. эссе» [22].

Содержательный блок отражает наполняемость, ключевые направленности и базовые элементы, обеспечивающие продуктивность организации процесса развития критического мышления и выполняет организационную, координирующую, обучающую и процессуально-описательную функции.

Деятельностный блок представляет собой реализацию обучающихся накопленных знаний в ситуации коммуникативного взаимодействия на практике.

Построение данного блока системы позволило реализовать все стадии технологии развития критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению и соотнести их с основными фазами говорения как видов речевой деятельности:

- стадия вызова. Происходит выявление первоначальных представлений о теме обсуждения. Обучающийся ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме;

- стадия осмысления. Эта стадия начинается вместе с подачей новой информации. На этой стадии происходит соприкосновение обучающихся с новыми знаниями, понятиями, идеями. Новая информация может быть представлена в виде текста, лекции, видеофильма. Здесь происходит соотнесение новой информации с той, которой ранее располагали. Происходит извлечение новой информации и понимание авторского замысла;

– стадия рефлексии. Происходит синтез новых устных высказываний или суждений обучающихся с опорой на прочитанный текст, его понимание и новую информацию. На данной стадии продуктивные виды речевой деятельности преобладают над рецептивными [12].

Отметив этапы стадии применения технологии развития критического мышления перечислим виды деятельности, которые применяют обучающиеся в процессе формирования критического мышления. К ним относятся:

– гносеологическая деятельность, связанная с расширением предметных и метапредметных знаний, их преобразованием и использованием в процессе межкультурной коммуникации (сравнительная таблица, плакат, эссе, лингвистический диктант, этнокультурный блог и др.);

– коммуникативно-ориентированная деятельность, отражающая непосредственное применение критического мышления в ходе инокультурного взаимодействия (демонстрация, проблемно-ситуативный и прогностический метод, метод лингвистического погружения и др.);

– аналитико-рефлексивная деятельность, направленная на оценку произведенных коммуникативных ходов, корректирование системы поведения при иноязычной коммуникации (ретроспективный, перспективный и интроспективный рефлексивный тренинг, сенсорная зарисовка и др.) [12].

Стоит отметить, что важной составляющей организации образовательной деятельности по формированию исследуемой компетенции стала превентивная и оперативная помощь обучающим в решении индивидуальных проблем, связанных с межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении. В процессе реализации данного блока системы мы ориентировались на идеи педагогического сопутствия, сформулированные в отечественной педагогике О.С. Газманом, который видел основной его целью достижение позитивных результатов в обучении и преодоление барьеров, препятствующих благоприятному развитию личности в сфере получения знаний [21].

Кроме того, важным в организации педагогического процесса в рамках деятельностного блока для нас было умение находиться вместе с обучающимися в ходе коммуникативного взаимодействия, направлять их на достижение прогресса [1], достигать партнерского общения. Таким образом, партисипативное взаимодействие с обучающимися, направленное на достижение цели нашего исследования, реализовалось как активное сотрудничество с ними в процессе коммуникации.

Так, деятельностный блок обеспечивает формирование у обучающихся дополнительного образования поведенческих моделей, умений подбирать лингвистические техники и невербальные модели, адекватные ситуации иноязычного общения, использовать набор личностных качеств, необходимых для успешной коммуникации. Данный блок осуществлял процессуальную, технологическую, развивающую и методическую функции. Объективная оценка достижения цели нашего исследования, тождественная сформированного у обучающихся критического мышления в процессе обучения говорению, составляет последний блок педагогической системы.

Рефлексивно-оценочный блок позволяет оценить, проанализировать, проконтролировать и откорректировать уровень сформированности исследуемого нами явления. Педагогическая диагностика как квинтэссенция заключительного блока связывает его со всеми остальными и предполагает несколько этапов мониторинга:

- организационный (подготовка к диагностическим мероприятиям, сбор эмпирических данных);
- контрольно-аналитический (анализ, интерпретация полученных результатов и оценка степени развития критического мышления обучающихся);
- коррекционный (осуществление коррекционных мероприятий) [31].

Проводимая диагностическая деятельность опирается на каждый из вышеназванных блоков педагогической системы формирования исследуемой компетенции и состоит из трех компонентов:

- первичная диагностика (возможность проанализировать степень мотивации и исходных потребностей обучающихся, его личностных качеств и ориентации на коммуникативное взаимодействие);
- промежуточная диагностика (связь мотивационно-целевого, содержательного и рефлексивно-оценочного блоков);
- итоговая диагностика (выявление степени сформированности всего комплекса составляющих развитие критическое мышление блоков)

Каждый из структурных компонентов диагностической и аналитической деятельности базируется на критериях сформированности, тождественных структурным компонентам критического мышления.

Остановливаясь подробнее на уровнях развития критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению, отметим их характеристику:

- низкий (характеризуется низкой степенью проявления саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Творческие способности проявляются редко. Рефлексивные умения развиты слабо (неадекватная самооценка или неспособность посмотреть на себя, оценить свои действия, в том числе и мыслительные, со стороны, обнаружить ошибку в собственной мыслительной деятельности). Деятельность обучающихся на данном уровне носит осмысленный характер, но лишь в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном аспекте – может быть недопонимание структуры и меры проявления критичности мышления);
- средний (характеризуется проявлением достаточно высокой саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. В большинстве случаев обучающийся способен мыслить творчески. Рефлексивные умения развиты. Деятельность носит осмысленный характер в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном – может быть недопонимание меры проявления критичности мышления. Обучающийся может находить недостающую информацию в том случае, если у него есть

интерес, может делать и оценивать логические умозаключения, но не всегда оценивает их последовательность. У обучающегося не всегда (иногда) находить главную информацию на фоне избыточной);

– высокий (характеризуется проявлением высокой саморегулятивности и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Обучающийся отличается высокой творческой активностью. В дискуссии способен склонить оппонента к своей точке зрения. Рефлексивные умения развиты на достаточном уровне, чтобы адекватно анализировать себя, объективно оценивать свои мыслительные процессы и поведение во время индивидуальной или групповой работы над проблемным заданием. Деятельность носит осмысленный характер. Обучающийся с легкостью находит недостающую и интересующую информацию, делает и оценивает логические умозаключения, оценивает последовательность умозаключений. [18].

Таким образом, в рамках рефлексивно-оценочного блока определяется уровень развитости критического мышления у обучающихся и обуславливается проведение при необходимости коррекционной работы.

Учитывая особенности разрабатываемой педагогической системы, сущность и возможности выбранных методологических подходов, определим педагогические принципы реализации системы развития критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению:

– принцип сознательности (И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, Г.В. Комарицкая, А.Н. Леонтьев, А.С. Шкляева, Л.В. Щерба): осознанное сопоставление родного и иностранного языков для более глубокого проникновения в их структуру;

– принцип научности (М.Д. Даммер, П.Х. Маммаева): соответствие содержания образовательного процесса уровню современной науки, создание у обучающихся объективных представлений об общих методах научного познания и его закономерностях;

– принцип доступности (Ж.Е. Алпысова, М.Б. Тулегенова): преподнесение тематического материала исходя из возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

– принцип активности (Н.К. Власко, Г.Г. Гурова, Т.И. Кузнецова): обучающийся – активный участник процесса, вовлеченный в речевую деятельность, умеющий ставить проблемные вопросы, искать пути решения, рационально использовать коммуникативные ходы [12].

1.3. Характеристика педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению

Развитие и функционирование любой педагогической системы возможно лишь с соблюдением определенных условий.

Поэтому для результативности педагогического процесса, требуется выявление, обоснование и создание специальных педагогических условий.

Понятие «условие» в философии выражает связь предмета с окружающими его явлениями, без которых невозможно его существование. Условия – это та среда, обстановка, в которой возможно его возникновение существование и развитие [67].

Педагогический оттенок категория «условие» приобретает в трудах Н.М. Яковлевой, А.Я. Найна, Н.В. Ипполитовой, В.И. Андреева, М.В. Зверевой, С.А. Дыниной, Б.В. Куприянова и др., отражаясь в множестве определений понятия «педагогические условия».

Педагогические условия трактуются как совокупность мер, направленных на оптимизацию педагогического процесса с целью повышения его эффективности. Эти меры всегда являются внешними факторами. Поскольку рассматриваемым предметом, как правило, является педагогическая система, искусственная по своей сути, функционирование которой возможно лишь с непосредственным участием людей, то условия,

определяющие ее эффективную работу, создаются специально и дополняют ее внешне в контексте деятельности [67].

Анализ определений понятия «педагогические условия», данных различными исследователями позволил выделить положения, уточняющих данный феномен:

- условия являются составным элементом педагогической системы;
- ими отражается совокупность возможностей образовательной среды, что включает в себя способы взаимодействия субъектов образовательного процесса, и элементы окружающего мира, включающих оборудование, природное окружение и т.д., и оказывающих положительное или отрицательное влияние на функционирование всей системы;
- педагогические условия могут быть внутренними, воздействующими на личностную сферу субъектов образования, и внешними, формирующими процессуальную составляющую системы;
- правильный подбор и реализация педагогических условий обеспечивает эффективное функционирование всего педагогического процесса как системы [14].

Проанализировав научные исследования мы выяснили что педагогические условия подразделяются на:

- организационно-педагогические (Е.И. Козырева, В.А. Беликов, А.В. Сверчков, С.Н. Павлов и др.);
- психолого-педагогические (А.В. Лысенко, Н.В. Журавская, А.О. Малыхин и др.);
- дидактические условия (М.В. Рутковская и др.).

К организационно-педагогическим условиям относятся: возможности обучения; организационные формы и материальные возможности, которые также включают в себя факторы, влияющие на взаимодействие субъектов образовательного процесса, и являющиеся итогом осуществляемого выбора и использования приемов, позволяющих достичь цели педагогической деятельности [67].

Данный тип условий обладает рядом признаков:

- эти условия рассматриваются как комплекс возможностей содержания, адресованы созданных форм и методов интегрированного образовательного процесса;
- управление педагогической системой основывается на воздействиях, отражающих данные условия;
- эффективность решения поставленных образовательных задач обеспечивается единством указанных мер, которые отличает взаимосвязанность и взаимообусловленность;
- организация целенаправленного управления педагогическим процессом является основной функцией организационно-педагогических условий;
- структура реализуемого процесса определяет формирование комплекса условий данного типа [17].

Для нашей педагогической модели условием данной группы является –учет отбора текстов для развития критического мышления.

Построение процесса обучения говорения требует вычленения типов речи. Для данного исследования представляет интерес типология монологической речи в функционально-смысловом аспекте согласно которому существуют следующие разновидности речи: описание, повествование, рассуждение.

С нашей точки зрения, актуальность целенаправленного обучения «монологу-рассуждению» определяется тем, что, используя данную форму монолога, говорящий может не только рассказать о каком-то событии, факте прочитанного текста, интерпретировать его, но и научиться критически мыслить, высказать, обосновать свое мнение.

Монологическое высказывание данного типа характеризуется следующими качествами: связность, цельность, содержательность, коммуникативная завершенность, которые учитывались при отборе текстов для развития критического мышления.

По ходу исследования мы пришли к выводу, что монолог-рассуждение обладает следующими структурными особенностями:

1) начало (вводит в курс происходящего, называет участников, место, где происходит действие; в нем говорится о чем-либо новом, каком-либо факте, или он содержит исходный тезис, в котором сообщается комментируемый факт или событие):

2) основная часть (в ней даются ответы на вопросы: каким образом? для чего?; интерпретируются факты или события, аргументы, которые помогают прогнозировать определенный вывод), наибольшая по объему;

3) заключение (в нем содержится вывод по поводу описываемых фактов или событий, подводятся итоги, дается личностная оценка происходящему).

Наряду со структурными особенностями монолог-рассуждение имеет определенное языковое оформление.

Эффективность использования иноязычного письменного текста заключается в том, что говорящий может воспользоваться как содержанием, структурой воспринятого текста, так и языковыми средствами выражения содержания. Таким образом, работа с текстом способствует формированию навыков и развитию умений выражать свои мысли на иностранном языке, а так же способствует развитию критического мышления.

Решение проблемы исследования требует уточнения не только лингвистических, но и психологических особенностей, имеющих место при порождении устного высказывания.

В связи с этим, следующим этапом стало рассмотрение вопросов процесса порождения иноязычного высказывания с опорой на аутентичный письменный текст. Наиболее перспективной, с нашей точки зрения, является система порождения речевого высказывания, предложенная И.А. Зимней, так как она разработана на основе деятельностного подхода к говорению, учитывает функциональную структуру речевой деятельности и особенности порождения высказывания на иностранном языке. Данная система включает в

себя три фазы: побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую и исполнительскую.

Таким образом, мотивационно-побудительная часть говорения на основе прочитанного текста характеризуется мотивом, потребностью извлечения информации и формированием замысла.

В результате рассмотрения вопроса обеспечения мотивации устной монологической речи мы пришли к выводу о необходимости наличия личностно-значимого мотива. Таковым в исследуемых условиях является познавательный интерес к смысловой информации письменных текстов.

Необходимо отметить, что наличие у читающего высокого познавательного мотива обеспечивается тогда, когда он находит в тексте информацию, представляющую для него интерес и ценность. По мнению психологов, присутствие этой ценности приводит к тому, что у реципиента изменяется субъективная оценка трудности текста. Таким образом, продуктивность интеллектуальных процессов возрастает именно благодаря изменению субъективной оценки значимости и ценности информации.

Аналитико-синтетическая часть говорения на основе письменного текста определяется тем, что уже в процессе чтения происходит подготовка к формированию мысли для последующего говорения, что выражается, во-первых, в отборе необходимых фактов информации для дальнейшей интерпретации; во-вторых, в переработке содержания и композиции текста, поиске наиболее удобной формы для его устной передачи; в-третьих, в возможности запоминания текста уже в процессе чтения. На данном этапе происходит сжатие воспринимаемого текста (сокращение, опущение, замещение и т. д.), интерпретация высказывания (перетолкование со стороны реципиента), составление своего мнения, суждения на основе прочитанного текста.

Исполнительная часть непосредственно связана с говорением. Это формирование и формулирование мысли на основе извлеченной в процессе чтения информации. Она носит преимущественно внешний характер и

реализуется в артикуляции. Иными словами, это уровень собственно артикуляции (произнесения) и интонирования.

При обучении устной монологической речи необходимо, с одной стороны, наличие условий для возникновения внутренней мотивации, а с другой - сформированность механизмов иноязычного оформления речевого высказывания. Для решения последнего вопроса следует определить, формирование каких речевых навыков, а также развитие каких речевых умений будет способствовать эффективному обучению говорению.

Представляется, что основой обучения говорению с опорой на письменные тексты являются следующие речевые навыки:

- выбирать модель предложения (в соответствии с потребностями развития мысли в составе сверхфразового единства):
- выражать смысловые отношения между предложениями внутри сверхфразового единства с помощью лексико-грамматических средств (вводных слов, союзов);
- грамматически правильно оформлять предложения.

В результате анализа существующих классификаций умений, учитывая положительные и отрицательные моменты, а также основываясь на изложенном в работе теоретическом материале, представляется возможным выделить следующих умений, характеризующих устный монолог-рассуждение на материале письменного текста:

- 1) умение выделять в тексте информацию, несущую основную смысловую нагрузку;
- 2) умение сохранять в памяти извлеченную из текста смысловую информацию для ее последующей актуализации в виде доказательства, примера или аргументации своего мнения;
- 3) умение отбирать и трансформировать исходный языковой материал читаемого текста для последующего воспроизведения;
- 4) умение начинать высказывание в соответствии с коммуникативными целями;

5) умение строить монологическое высказывание по собственной программе, используя в качестве основы ее композиционной организации содержательно-структурные компоненты прочитанного текста;

6) умение соблюдать логико-временную последовательность в изложении событий;

7) умение давать личностную оценку.

Таким образом, выделенные умения построения монолога-рассуждения позволили определить основное содержание процесса обучения говорения, который заключается в развитии выделенных умений.

К условиям второй группы относятся психолого-педагогические условия, рассмотренные в трудах Н.В. Журавской, А.О. Малыхина и др.

В своем исследовании мы придерживаемся мнения, что письменный текст не только предоставляет возможность продемонстрировать языковой и речевой материал изучаемого языка в соответствии с нормами реального общения на доступном обучающимся уровне, расширяет их представление о национально-специфических особенностях культуры страны изучаемого языка, о менталитете народа, но и является эффективным средством обучения говорению, служит источником для развития критического мышления, обмена впечатлениями, а так же мотивом для собственного высказывания.

Дискуссионным в методической литературе до сих пор остается вопрос о содержании материала, на котором следует обучать. Одни исследователи придерживаются мнения, согласно которому обучение должно строиться на общеобразовательных, общенаучных и научно-популярных текстах, т.к. именно они более всего соответствуют коммуникативным целям обучения, содержат богатый материал для развития умений устной речи.

Другие считают, что обучающиеся больше всего заинтересованы в понимании и воспроизведении специальных источников, и поэтому в качестве учебного текста предлагают узкоспециальный текст.

В условиях дополнительного образования наиболее актуальным представляется отбор текстов по общеобразовательным, общенаучным темам.

Вопрос отбора текстов, используемых в обучении иностранным языкам, вызывает много разногласий. С одной стороны, предпочтительней учить языку на оригинальном материале, не предназначенном для учебных целей. К оригинальным произведениям относятся художественные произведения, научные статьи. С другой стороны, такие тексты слишком сложны и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения. В связи со сказанным, учитывая положительные и отрицательные моменты, логичным представляется компромиссное решение: составление текстов авторами учебников с учетом всех параметров речевого произведения и, одновременно, методических требований к нему. Такие тексты, возникшие в среде иноязычного учебного взаимодействия, соответствуют, с одной стороны, нормам и задачам естественного общения, а с другой - методическим требованиям, языковому и интеллектуальному уровню обучающихся.

При рассмотрении проблем адаптации оригинального текста основное внимание исследователей сосредоточено на языковой (лексической и грамматической) адаптации, целью которой является приближение языковых характеристик текста к уровню языковой компетенции обучающихся и уменьшение объема произведения для облегчения восприятия.

Текст, является эффективным средством обучения, сохраняет естественное содержание, композицию, регистр соответствующий языковой норме, способствует продуктивному, творческому взаимодействию обучающихся в процессе обучения говорению, что так же служит для развития критического мышления.

Именно такие тексты, созданные носителями языка специально для учебных целей, способствующие более эффективному осуществлению обучения всем видам речевой деятельности, имитирующие погружение в естественную языковую среду на уроке иностранного языка, мы планируем использовать при обучении говорения.

На основании анализа существующих требований, предъявляемых исследователями к отбору текстов, мы выделяем следующие, наиболее

актуальные, с нашей точки зрения, для данного исследования требования к отбору письменных текстов, являющихся опорой в процессе обучения говорению. Такой текст должен:

- 1) отражать структуру монолога-рассуждения;
- 2) быть информативным и содержательным;
- 3) давать возможность использовать его в целях мотивации устного высказывания;
- 4) соотноситься с изучаемой темой;
- 5) быть доступным;
- 6) обладать нормативностью и нейтральностью языка изложения;
- 7) быть эмоционально окрашенным, содержать точку зрения автора по обсуждаемой проблеме.

Особой группой условий являются дидактические условия, определяемые как наличие таких обстоятельств, которые учитывают существующие условия обучения и предусматривают возможности их преобразований для достижения целей обучения, а также определяют способ отбора построения и использования элементов содержания, методов и организационных форм обучения с учетом принципов оптимизации [67].

Данная группа условий выступает в качестве результата отбора, создания и использования частей содержания, приемов и организационных форм обучения, что позволяет достичь дидактических целей.

Условием данной группы для нас является разработка методического инструментария развития критического мышления.

Под разработкой комплекса заданий, направленных на развитие говорения на основе прочитанного текста, мы понимаем оптимальный набор некоммуникативных, условно-коммуникативных и подлинно-коммуникативных текстов, соответствующих выделенным требованиям, обеспечивающих успешное овладение говорения обучающихся.

В разработанный нами комплекс включаем следующие тексты, которые направлены на:

1) Некоммуникативные тексты, в нашем случае включающие: тексты, способствующие формированию языковых грамматических навыков структурообразования и формоупотребления сослагательного наклонения: направленные на формирование навыков оформления монолога-рассуждения.

2) Условно-коммуникативные тексты, направленные на формирование речевых навыков:

- употребления форм сослагательного наклонения (они имеют личностно-ориентированный характер);

- тексты, направленные на поиск и репродукцию основной информации прочитанного текста;

- передачи логической последовательности элементов содержания прочитанного текста.

3) Подлинно-коммуникативные тексты, в которых осуществляется коммуникативная функция иностранного языка и развитие речевых умений. Данные тексты призваны ориентировать обучающихся не на воспроизведение исходного текста, а на построение нового как по содержанию, так и по языковому оформлению. Такие тексты способствуют формированию собственной точки зрения на события, факты, описанные в текстах; развивают умение критически воспринимать полученную из текста информацию; позволяют интерпретировать и сравнивать ее с событиями, происходящими вокруг [67].

Таким образом, нами были выделены условия, обеспечивающие функционирование нашей педагогической системы развития критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению. Так организационно- педагогическим условием учет отбора текстов для развития критического мышления. Психолого-педагогическим условием выступает соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся. Дидактическим условием функционирования нашей педагогической системы является разработка методического инструментария, базирующегося на выделенных нами

компонентах и стадиях развития критического мышления в процессе обучения говорению.

Выводы по первой главе

1. Актуальность проблемы формирования критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению определяется необходимостью повышения качества дополнительного образования. Способность будущего специалиста к критическому мышлению формируется в рамках преобразования знаний в теорию «преобразующей практики»; разработки системы развития критического мышления педагогических условий ее эффективного функционирования.

2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и комплексные понятия:

- мышление – активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, научных теориях и гипотезах;
- развитие – это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов;
- критическое мышление – способность человека (субъекта) к оценке результатов мыслительной деятельности;
- обучающийся – субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания;
- формирование – личностное становление под влиянием различных факторов, достижение определенной зрелости, способствующей качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях;
- умение – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков.

– говорение – одно из средств усвоения языка, общения, обмена информацией и идеями, представляющее собой сложное взаимодействие между текстом и читателем, формируемое на основе предварительных знаний, опыта и отношения читателя с языковой общностью, обусловленное культурно и социально;

– дополнительное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ.

3. Система развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению будет функционировать на основе системного, личностно-деятельностного и технологического подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, определяет общие свойства системы и характеристики ее компонентов; деятельностный подход дает возможность выявить наиболее эффективные условия для личностного развития в процессе деятельности; технологический подход позволяет изучить систему с точки зрения производственно-технологического процесса.

4. Система развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению включает в себя 4 блока: мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и рефлексивно- оценочный.

5. Условиями эффективного развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению являются: учет отбора текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; разработка методического инструментария развития критического мышления. Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

2.1. Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по развитию критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению

Рассмотрев в первой главе нашего исследования аспекты становления критического мышления как одного из ключевых умений, определяемых государственным и социальным заказом; разработана педагогическая система развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению посредством использования когнитивных техник, а также выявлен комплекс педагогических условий для эффективного функционирования разработанной системы. Для подтверждения достоверности выдвинутых нами теоретических положений нами была проведена экспериментальная работа, проведенная в виде педагогического эксперимента, нацеленного на проверку эффективности педагогической системы в условиях реализации в рамках выделенных нами трех педагогических условий.

Целью нашего педагогического эксперимента являлась проверка эффективности, разработанной нами педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

Исходя из цели, были сформулированы задачи основной экспериментальной работы:

- изучение начального состояния педагогического процесса, в рамках которого предполагается функционирование педагогической системы;
- разработка критериев сформированности и определение уровней развития критического мышления и определение у испытуемых реального уровня развития исследуемого явления;
- разработка и апробация содержательного и блоков деятельностного педагогической системы по развитию критического мышления в процессе обучения говорению;

- исследование воздействия, выделенных нами педагогических условий на эффективность функционирования педагогической системы и фиксирование данных о ходе эксперимента;

- подведение итогов экспериментальной работы и обобщение полученных результатов.

Для решения поставленных нами задач в рамках проверки гипотезы были использованы следующие методы педагогического исследования:

- теоретические (анализ отечественной и зарубежной литературы, составление понятийно–терминологического аппарата исследования: построение гипотез, прогнозирование, систематизация, моделирование);

- эмпирические (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование.);

- социологические (анкетирование);

- статистические методы обработки данных, направленные на изучение и обобщение полученного педагогического опыта [43].

Согласно требованиям к организации педагогического эксперимента, представленным в психолого-педагогической литературе, наша экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

На констатирующем этапе исследования нами изучались состояние исследуемого явления в теории и практике образования, педагогическая деятельность дополнительного образования, степень ориентированности процесса обучения на развитие критического мышления и осознания обучающимися необходимости этого.

Второй этап – формирующий. Содержание данного этапа заключалось в разработке и реализации педагогической системы развития умений критического мышления в процессе обучения говорению, а также внедрение педагогических условий для ее эффективного функционирования.

Третий этап – обобщающий – заключался в обработке результатов исследования, обобщении итогов опытно–поисковой работы. Также это был этап оформления диссертационного исследования.

Мы осуществляли экспериментальную работу на базе ТОО «Riviera International School» г. Астана в период с 2022 по 2024 гг. в естественных условиях образовательного процесса.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. В начале эксперимента нами были определены две группы: экспериментальная (15 человек) и контрольная (15 человек). Таким образом, в эксперименте приняло участие 30 человек – обучающиеся учебной группы 1 и учебной группы 2. В представленных группах уровень владения иностранным языком (английским) был на приблизительно одинаковом уровне, обе группы начинали изучение английского языка.

Констатирующий этап экспериментальной работы был организован с целью выявления уровня сформированности умений критического мышления обучающихся, согласно наличию у обучающихся компонентов критического мышления, представленных в деятельностном блоке и критериям, рассмотренным в рефлексивно–оценочном блоке разработанной нами педагогической системы. Так же на данном этапе мы оценивали мотивацию обучающихся к развитию критического мышления. Для оценки уровня мотивации обучающихся мы предложили им ответить на 5 вопросов первого блока нашего анкетирования. Они содержали два общих вопроса о критическом мышлении и три вопроса, позволяющих оценить отношение обучающихся к данному явлению.

Анализ первого блока анкетирования на констатирующем этапе показал, что лишь 50% опрошенных в контрольной и экспериментальной группе владеют информацией о критическом мышлении и мотивацией его развивать, что лишь подчеркивает актуальность нашего исследования.

Нами была разработана общая характеристика уровней развития критического мышления, где мы обобщили вышеперечисленные показатели каждого компонента, формируемой нами системы.

Таблица 1. Уровня развития критического мышления

Уровень	Характеристика уровня
высокий	<ul style="list-style-type: none"> - высокий уровень саморегулятивности; - осмысленный характер деятельности; - способность находить необходимую информацию; - высокий уровень рефлексивности деятельности.
средний	<ul style="list-style-type: none"> - достаточно высокий уровень саморегулятивности, не отличающийся устойчивостью; - недостаточный уровень осмысленности деятельности; - поиск необходимой информации в тексте затруднен; - рефлексивные умения развиты, но не сопутствует каждому этапу деятельности.
низкий	<ul style="list-style-type: none"> низкий уровень саморегулятивности; - деятельность осмыслена лишь в операциональном аспекте; - неспособность найти интересующую информацию; - рефлексивные умения развиты слабо.

В таблице 2 приведены результаты констатирующего этапа эксперимента по уровню развития умений критического мышления обучающихся.

Таблица 2 – Уровень развития критического мышления обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	15	4	40	8	80	3	30
КГ	15	3	30	9	90	3	30

В ходе начального мониторинга было выявлено, что 30% обучающихся экспериментальной группы и 30% обучающихся контрольной группы имеют низкий уровень развития критического мышления; средний уровень составил 80% (ЭГ) и 90% (КГ); высокий уровень составил 40% в экспериментальной группе, в контрольной группе 30% имеют высокий уровень критического мышления. Значения средних показателей свидетельствуют о том, что в начале эксперимента степень сформированности критического мышления обучающихся была примерно одинаковой в контрольной и экспериментальной группах.

На рисунке 1 в виде диаграммы приведены результаты уровня развития критического мышления в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе.

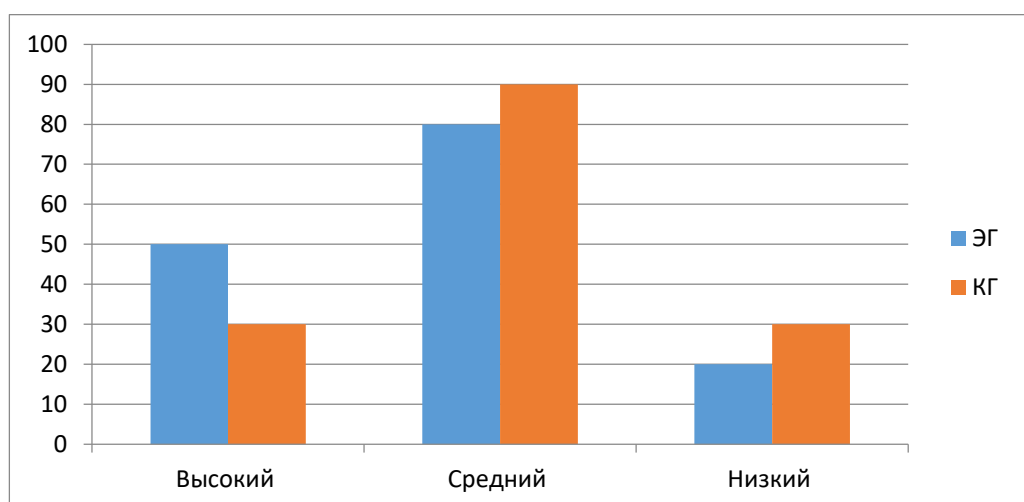


Рисунок 1 – Уровни сформированности критического мышления обучающихся на констатирующем этапе эксперимента

2.2 Реализация педагогической системы развития критического мышления у обучающихся в процессе обучения говорению

Апробация педагогической системы развития критического мышления обучающихся осуществлялась в рамках реализации выявленного нами комплекса педагогических условий. Таким образом, целью формирующего этапа являлась экспериментальная проверка эффективности педагогической системы формирования критического мышления обучающихся. Система внедрялась на основании когнитивного, деятельностного, личностного, и аналитического компонентов технологии развития критического мышления, представленных в деятельностном блоке педагогической системы; осуществлялась с помощью комплекса педагогических условий, среди которых нами были выделены требования к отбору дидактического материала, учет особенностей возрастной группы, разработка методического комплекса заданий и сопровождение обучающихся на всех этапах их выполнения. Мы апробировали педагогическую систему развития критического мышления реализовывалась в образовательном процессе экспериментальной группы. В контрольной группе целенаправленной работы по развитию критического мышления обучающихся не проводилось, обучение осуществлялось вне комплекса выделенных условий, с целью контроля результатов на обобщающем этапе эксперимента.

Основываясь на педагогических условиях функционирования педагогической системы, мы остановили свой выбор на учебных информационных текстах на иностранном языке, не выдвигая особых требований к их аутентичности. Мы избегали также, по возможности, художественных текстов в силу их аутентичности и повышенной сложности для понимания. Снятие лексических трудностей происходило на предтекстовом этапе работы, равно как и снятие грамматических трудностей. В некоторых случаях нами проводилась частичная адаптация текста до начала работы обучающихся с ним. В рамках работы по развитию критического

мышления при работе с темой «Образование» нами было выбрано несколько текстов. Первый текст был посвящен Дистанционное образование. В тексте рассматривались такие вопросы как сущность дистанционного образования, положительные и отрицательные стороны. Текст был актуален для каждого обучающегося, так как тема, затронутая в тексте, касается каждого, побуждая обучающихся к активному обсуждению проблемы, и выполняя тем самым креативную функцию. Тема текста была знакома обучающимся и каждый из них владел определенным количеством знаний по заявленной теме, которые использовал в процессе работы с текстом, реализуя таким образом когнитивную функцию текста. Новая информация выполняла информативную функцию текста.

На предтекстовом этапе работы мы использовали прием «Кластер» для актуализации имеющихся у обучающихся по теме знаний. В центр кластера было вынесено предложение по теме занятия, включающее в себя новые тематические слова, которые позже встретились обучающимся при работе с текстом. Вокруг данного предложения обучающиеся записывали свои слова, предложения, идеи, факты и образы по заданной теме.

Другим приемом, который можно использовать на предтекстовом этапе на стадии вызова, является прием «Ключевые термины» или его модификация «Перепутанные логические цепочки». Прием «Ключевые термины» подразумевает работу с 4-5 ключевыми словами из текста. Обучающиеся должны провести мозговой штурм в группах, дать общее определение выделенных преподавателем терминов и выдвинуть свои предположения о том, какую роль они могут играть в тексте. В другом варианте применения данного приема обучающиеся могут записать свой вариант короткого текста или рассказа с применением указанных преподавателем ключевых слов. На послетекстовом этапе на стадии рефлексии происходит сравнение собственных идей и гипотез с содержанием прочитанного текста. Прием перепутанные логические цепочки в целом похож на прием «Ключевые

термины», однако, исходя из названия, ключевые термины из текста даются изначально в несовпадающем с текстом порядке.

Таким образом, вышеописанный методический инструментарий дал возможность поднять эффективность процесса развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению. Реализация трех педагогических условий позволила интенсифицировать процесс развития критического мышления в процессе обучения говорению, о чем свидетельствуют данные, изложенные в следующем параграфе нашей диссертации.

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по развитию критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению

На обобщающем этапе эксперимента нами было организовано повторное диагностирование уровня сформированности критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению в контрольной и экспериментальной группах. Оценивая сформированность, указанных в нашей педагогической системе критериев оценки уровня развития критического мышления, мы предложили обучающимся пройти повторное анкетирование, разработанное на констатирующем этапе эксперимента. В процессе анализа анкетирования, нам предстояло выявить, каким образом изменилась мотивация обучающихся развивать критическое мышление. После проведения анкетирования мы выяснили, что почти 80% обучающихся контрольной группы заинтересованы в развитии критического мышления, что на 40% выше результатов обнаруженных нами на констатирующем этапе эксперимента. Результаты анкетирования в контрольной группе показали незначительное повышение на 10%, (с 50% на констатирующем до 60% на обобщающем).

Суммируя данные, полученные в ходе обобщающего этапа эксперимента для составных компонентов системы по развитию критического

мышления обучающихся в процессе обучения говорению мы получили следующие результаты, представленные в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3– Уровень развития критического мышления обучающихся на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол–во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол–во чел.	%	Кол–во чел.	%	Кол–во чел.	%
ЭГ	15	8	80	6	60	1	10
КГ	15	7	20	7	70	1	10

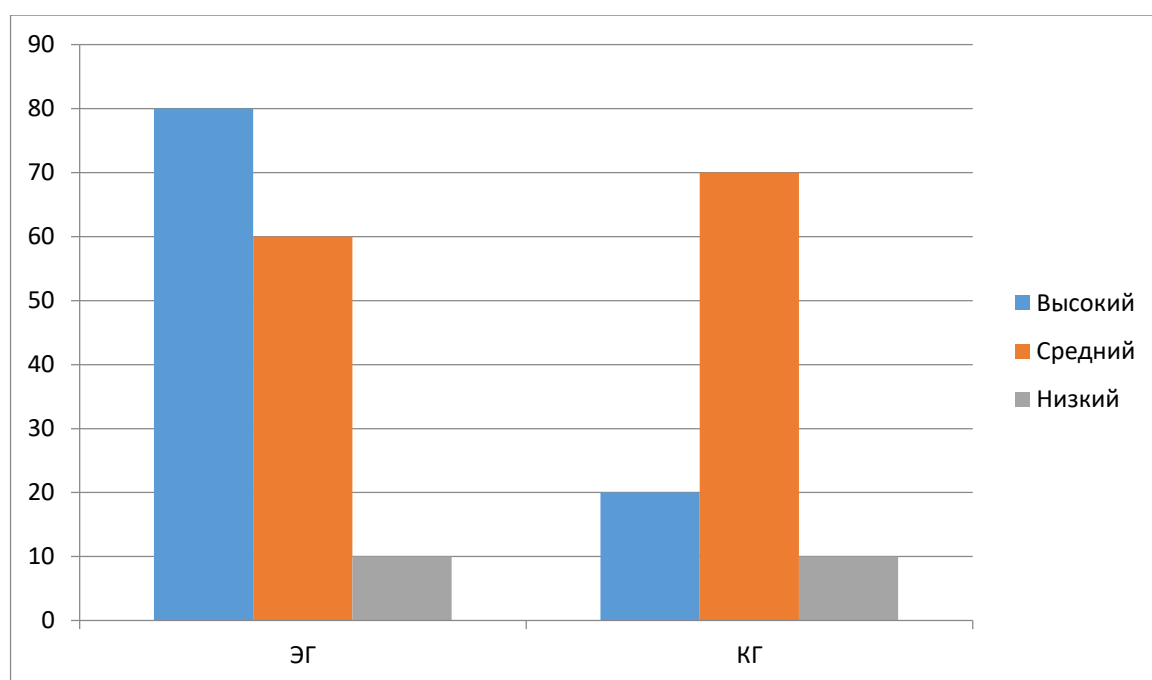


Рисунок 2 – Уровни развития критического мышления обучающихся на обобщающем этапе эксперимента

На рисунке 3 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе (ЭГ 0 и КГ) и измерениями экспериментальной группы на обобщающем этапе (ЭГ 1).

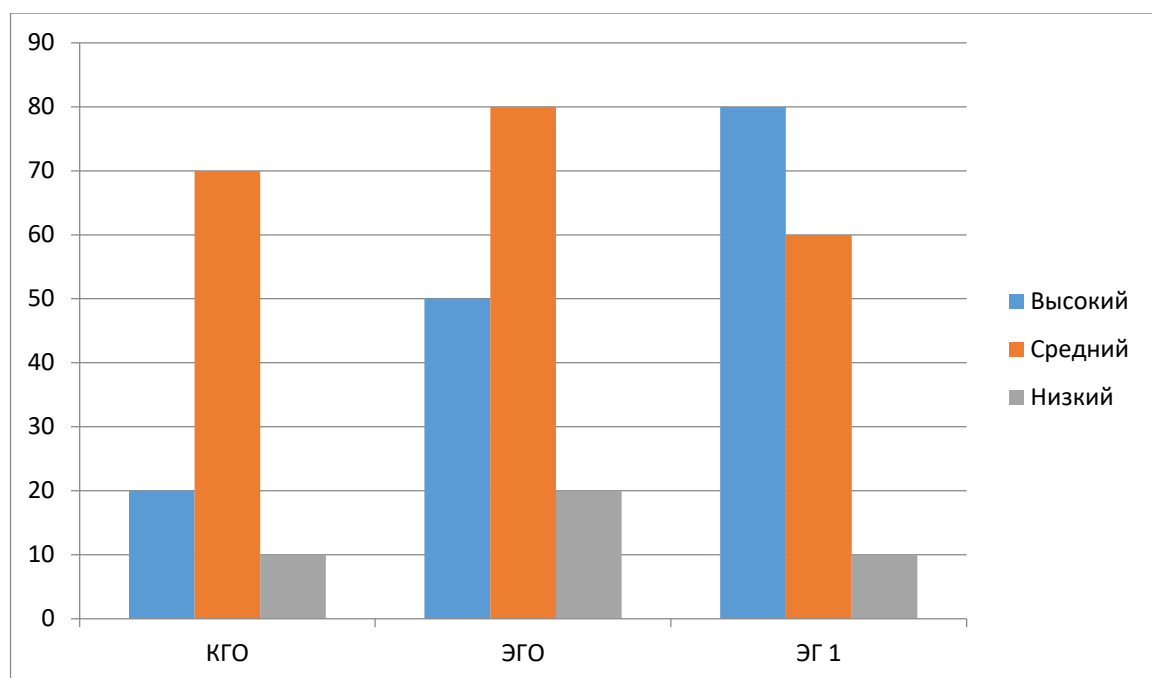


Рисунок 3– Уровни развития критического мышления обучающихся в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента

При сопоставлении результатов, полученных в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе уровень умений критического мышления изменился. Число обучающихся с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось с 30% до 10%. Количество обучающихся со средним уровнем сформированного критического мышления изменилось на 20%, при условии, что на высоком уровне показатель выработанного умения повысился с 40% до 80%.

Положительных изменений в контрольной по сравнению с экспериментальной группой выявлено не было.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе, где реализовывалась система развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению, при соблюдении комплекса выявленных педагогических условий, обучающиеся продемонстрировали высокие показатели уровня развития критического мышления по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, мы можем заключить, что разработанная нами педагогическая система по развитию критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению обнаружила свою эффективность.

Выводы по второй главе

1. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что обучающиеся обладали умениями критического мышления в недостаточной степени, так как в рамках традиционной системы организации учебно-воспитательного процесса, работа по развитию критического мышления осуществляется косвенно. Это проявилось, прежде всего, в том, что в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы обучающиеся имели весьма расплывчатое представление об инструментах развития критического мышления.

2. В ходе экспериментальной работы нами были выделены три уровня развития критического мышления обучающихся – высокого, среднего и низкого. Результаты в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе по уровню сформированности критического мышления были приблизительно одинаковыми.

3. Формирующий этап заключался в апробации разработанной нами педагогической системы и проходил в естественных условиях в рамках образовательного процесса дополнительного образования. Комплекс выявленных педагогических условий реализовывался в экспериментальной группе посредством применения приемов развития критического мышления в процессе обучения говорению.

4. Результаты реализации разработанной нами педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению на основе выявленного комплекса педагогических условий показали положительную динамику в развитии уровня сформированности данного умения в экспериментальной группе. Образовательный процесс в

контрольной группе осуществлялся по традиционной системе подготовки обучающихся. Сравнительный анализ данных начальной и контрольной диагностики в экспериментальной группе позволил сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-поисковой работы по развитию критического мышления, процент обучающихся с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшился с 20% до 10%. Количество обучающихся со средним уровнем сформированного критического мышления изменилось на 10%, при условии, что на высоком уровне показатель выработанного умения повысился с 20% до 40%. В контрольной группе существенных изменений выявлено не было.

5. На обобщающем этапе эксперимента результаты показали повышение уровня развития критического мышления в процессе обучения говорению. Расхождения в уровне сформированности умений критического мышления в контрольной и экспериментальной группах доказали, что установленные педагогические условия, способствуют достижению более высокого уровня развития вырабатываемого умения. Соответственно, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективного функционирования разработанной нами педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

Таким образом, проведя оценку полученных результатов, мы пришли к выводу о том, что ориентация обучающихся на критическое мышление как на ценность находится на достаточно высоком уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению определяется необходимостью повышения качества дополнительного образования. Способность будущего специалиста к критическому мышлению формируется в рамках преобразования знаний в теорию «преобразующей практики»; разработки системы развития критического мышления педагогических условий ее эффективного функционирования.

Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и комплексные понятия:

- мышление – активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, научных теориях и гипотезах;
- развитие – это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов;
- критическое мышление – способность человека (субъекта) к оценке результатов мыслительной деятельности;
- обучающийся – субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания;
- формирование – личностное становление под влиянием различных факторов, достижение определенной зрелости, способствующей качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях;
- умение – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков.
- говорение – одно из средств усвоения языка, общения, обмена информацией и идеями, представляющее собой сложное взаимодействие между текстом и читателем, формируемое на основе предварительных знаний,

опыта и отношения читателя с языковой общностью, обусловленное культурно и социально;

– дополнительное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ.

Система развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению будет функционировать на основе системного, личностно-деятельностного и технологического подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, определяет общие свойства системы и характеристики ее компонентов; деятельностный подход дает возможность выявить наиболее эффективные условия для личностного развития в процессе деятельности; технологический подход позволяет изучить систему с точки зрения производственно-технологического процесса.

Система развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению включает в себя 4 блока: мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и рефлексивно- оценочный.

Условиями эффективного развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению являются: учет отбора текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; разработка методического инструментария развития критического мышления. Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что обучающиеся обладали умениями критического мышления в недостаточной степени, так как в рамках традиционной системы организации учебно-воспитательного процесса, работа по развитию критического

мышления осуществляется косвенно. Это проявилось, прежде всего, в том, что в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы обучающиеся имели весьма расплывчатое представление об инструментах развития критического мышления.

В ходе экспериментальной работы нами были выделены три уровня развития критического мышления обучающихся – высокого, среднего и низкого. Результаты в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе по уровню сформированности критического мышления были приблизительно одинаковыми.

Формирующий этап заключался в апробации разработанной нами педагогической системы и проходил в естественных условиях в рамках образовательного процесса дополнительного образования. Комплекс выявленных педагогических условий реализовывался в экспериментальной группе посредством применения приемов развития критического мышления в процессе обучения говорению.

Результаты реализации разработанной нами педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению на основе выявленного комплекса педагогических условий показали положительную динамику в развитии уровня сформированности данного умения в экспериментальной группе. Образовательный процесс в контрольной группе осуществлялся по традиционной системе подготовки обучающихся. Сравнительный анализ данных начальной и контрольной диагностики в экспериментальной группе позволил сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-поисковой работы по развитию критического мышления, процент обучающихся с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшился с 20% до 10%. Количество обучающихся со средним уровнем сформированного критического мышления изменилось на 10%, при условии, что на высоком уровне показатель выработанного умения повысился с 20% до 40%. В контрольной группе существенных изменений выявлено не было.

На обобщающем этапе эксперимента результаты показали повышение уровня развития критического мышления в процессе обучения говорению. Расхождения в уровне сформированности умений критического мышления в контрольной и экспериментальной группах доказали, что установленные педагогические условия, способствуют достижению более высокого уровня развития вырабатываемого умения. Соответственно, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективного функционирования разработанной нами педагогической системы развития критического мышления обучающихся в процессе обучения говорению.

Таким образом, проведя оценку полученных результатов, мы пришли к выводу о том, что ориентация обучающихся на критическое мышление как на ценность находится на достаточно высоком уровне.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аллахвердов В. М. Когнитивная психология сознания / В. М. Аллахвердов // Философия, этика, религиоведение. – 2012. – С. 50-59.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. Новополюцк: ПГУ, 2011 – 388 с.
3. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / Л.В. Астахова; РАН – Москва: Издательство РАН, 2012. – 136 с.
4. Аюпова Р. Как будет выглядеть онлайн-образование в 2030 году: названы 5 сценариев 13.08.2021 / Skillbox Media – URL: <https://skillbox.ru/media/education/kak-budet-vyglyadet-onlaynobrazovanie-v-2030/> (дата обращения: 19.11.2022).
5. Бахарева, С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: учебно-методическое пособие / С. Бахарева; НИПКиПРО – Новосибирск: Издательство НИПКиПРО, 2005. – 94 с.
6. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: книга / А.С. Белкин; Просвещение – Москва: Издательство Просвещение, 1991. – 176 с.
7. Современный словарь иностранных слов / А.Н. Булыко – Москва: Мартин, 2006 – 848 с.
8. Белобородова Н.С., Мельникова Н.А. Использование метода проектов в развитии критического мышления студентов колледжа / Н. С. Белобородова, Н. А. Мельникова // Педагогические науки. – 2015. – №10. – С.75-77.
9. Библер, В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога: книга / В.С. Библер; Медиа – Москва: Издательство Медиа, 2012. – 199 с.

10. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход: книга / И. В. Блауберг; Эдиториал УРСС– Москва: Издательство Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
11. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: книга / Л. И. Божович; МПСИ– Москва: Издательство МПСИ, 2001. – 349 с.
12. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы / В. Болотов, Д. Спиро // Директор школы. – 2009. – № 4. С. 67-73.
13. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: учебник / Н. В. Бордовская, С. И. Розум; Питер – Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2014. – 624 с.
14. Борзова Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам / Е. В. Борзова// Иностранные языки в школе. – 2013. – №7. – С.10-17.
15. Бочарникова С. В., Бредихин П. В. Проектная методика как средство повышения эффективности урока английского языка / С. В. Бочарникова, П. В. Бредихин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 821-825.
16. Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация / В. Н. Брюшинкин // Критическое мышление, логика, аргументация – 2007. – С. 29-34.
17. Виландеберк А.А., Шубина Н.Л. Инновационная образовательная среда как необходимое условие формирования современного гуманитарного знания: монография / А. А. Виландеберк, Н. Л. Шубина; ЛЕМА – Санкт-Петербург: Издательство ЛЕМА, 2010. – 109 с.
18. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. Том 1: учебник / Б. М. Величковский; Юрайт – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 405 с.
19. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление: книга / М. Вертгеймер; Оникс – Москва: Издательство Оникс, 2012. – 336 с.

20. Выготский Л.С. Мышление и речь: книга / Л. С. Выготский; АСТ – Москва: Издательство АСТ, 2011. – 637 с.
21. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы: книга / О. С. Газман; МИРОС – Москва: Издательство МИРОС, 2002. – 296 с.
22. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учебное пособие / П. Я. Гальперин; КДУ – Москва: Издательство КДУ, 2011. – 400 с.
23. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2012. – №9. – С.2-9.
24. Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность / Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2012. – №1. – С.3-11.
25. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез; Наука – Москва: Издательство Наука, 2009. – 336 с.
26. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная учебная деятельность на специальном факультете: учебное пособие / И. А. Гиниатуллин; Академия – Екатеринбург: Издательство Академия, 2012. – 95 с.
27. Григорович Л. А. Педагогика и психология: учебное пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская; Гардарики – Москва: Издательство Гардарики, 2003. – 480 с.
28. Гуревич П.Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки / П. Б. Гуревич // Иностранные языки в школе. – 2013. – №4. – С.3-10.
29. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования: Автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Дахин. – Новосибирск, 2010. – 46 с.
30. Джемс У. Мышление: книга / У. Джемс; АСТ – Москва: Издательство АСТ, 2008. – 190 с.

31. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий / М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2011. – №9. – С.3-10.
32. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически: пособие / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская; Альянс Дельта – Санкт-Петербург: Издательство Альянс Дельта, 2003. – 192 с.
33. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская; Просвещение – Москва: Издательство Просвещение, 2011. – 223 с.
34. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – №6. – С.2-12.
35. Казанцева Д.Б., Развитие творческого потенциала личности и общества / Казанцева Д.Б. // Материалы международной научно-практической конференции. – 2013 – С. 69 – 71.
36. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. // Социолингвистика. – 2008 – С. 3-8.
37. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С 3-10.
38. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В. М. Козубовский – Москва: Издательство Амалфея, 2011. – 368 с.
39. Колесников А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2013. – №7. – С.17-24.
40. Колесников А.А. Этапы развития профориентационной компетенции в системе иноязычного филологического образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2013. – №11. – С. 8-14.

41. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204040022?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 01.03.2023).
42. Корнилова В.Ф. Индивидуализация обучения иностранному языку / В. Ф. Корнилова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С.93-99.
43. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие / Н. Ф. Коряковцева; Академия – Москва: Издательство Академия, 2010. – 192 с.
44. Куклина С.С. Формирование информационной компетенции выпускника общеобразовательной школы средствами предмета иностранный язык / С. С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2013. – №6. – С.6-13.
45. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие / А. А. Леонтьев; Смысл – Москва: Издательство Смысл, 2008. – 365 с.
46. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, Р. Ф. Томпсон, К. С. Халл // Хрестоматия по психологии: психология мышления / сост. Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва: АСТ, 2008. – С. 111-114.
47. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С.4-10.
48. Мерзликин, Н. И. Учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов: дис. канд. пед. наук / Н. И. Мерзликин. – М., 2007. – 141 с.
49. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики: монография; Самарский университет – Самара: Издательство Самарский университет, 2013. – 164 с.
50. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С.39-47.

51. Мурзич А.Н., Сергеева Н.Н. Организационная модель подготовки студентов педагогического языкового ВУЗа к осуществлению культурно-образовательной деятельности / А. Н. Мурзич, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2015. – №2. С. –99-103 с.
52. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 29.03.2023).
53. Никитенко З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе: учебное пособие / З. Н. Никитенко; Педагогический университет «Первое сентября» – Москва: Издательство Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 125 с.
54. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка: методическое пособие / Е. И.Пассов, Н. Е. Кузовлева; Глосса-Пресс – Москва: Издательство Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
55. Психологический краткий словарь / сост. С. Я.Подопригора, А. С. Подопригора: Ростов- на-Дону: Феникс, 2012. – 318 с.
56. Пургина, Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учебное пособие / Е. И. Пургина; Уральский государственный педагогический университет – Екатеринбург: Издательство Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 275 с.
57. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: официальный сайт. – Москва – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: .03.03.2023)
58. Селиверстова М.В., Беляева Д. А. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях / М. В. Селиверстова, Д. А. Беляева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichestva-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 30.03.2023)

59. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни: книга / Э. П. Селигман Мартин; София – Москва: Издательство София, 2006. – 368 с.
60. Серякова, С.Б. О моделировании психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования / С.Б. Серякова//Наука и культура России. – 2013. – Т. 1. – С. 197-199.
61. Сычев И. А., Сычев О. А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий: монография / И. А. Сычев, О. А. Сычев; Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина – Бийск: Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина, 2011. – 161 с.
62. Теплов Б.М. Практическое мышление: хрестоматия по общей психологии: / Б. М. Теплов – Москва, 1998.
63. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. – 163 с.
64. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие / О. К. Тихомиров; Московский государственный университет – Москва: Издательство Московский государственный университет, 1984. – 272 с.
65. Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования пр.№ 467 от 03.09.2019 г.
66. Чатфилд Т. Критическое мышление: анализируй, сомневайся, формируй свое мнение: книга/ Т. Чатфилд; Альпина Паблишер – Москва: Издательство Альпина Паблишер, 2019. – 328 с.
67. Ширяева, В. А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции/ В. А. Ширяева. – URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf. Дата доступа: 10.03.2018.
68. Ягодяк Ю. Л. Развитие творческих способностей учащихся посредством использования элементов проектной технологии в обучении

иностранным языкам в средней школе / Ю. Л. Ягодяк // Интерактивная наука. – 2022. - №7. – С. 88-91.

69. Atkinson W. William The Art of Logical Thinking / William W. Atkinson. – NC.: LuluPress, 2012. – 227 с.

70. Devine, T. (1962). Critical Thinking in the English Class. Peabody Journal of Education, 39(6), 359-365. URL: <http://jstor.org/stable/1490093> (дата обращения: 23.03.2023).

71. McNerny D. Q. Being Logical: A Guide to Good Thinking / D.Q. McNerny. – LA.: the Hardcover edition, 2012. – 301 с

72. Radulović, L., & Stančić, M. (2017). What is needed to develop critical thinking in schools? CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 7(3), 9- 26.

73. Smith M. (2020). Is critical thinking really critical? A Research Study of the Intentional Planning for the Teaching of Critical Thinking in the Middle Grades. National College of Education National Louis University.

Приложение 1

Анкетирование, использованное на констатирующем этапе эксперимента.

1 блок

1. Знаете ли вы что такое критическое мышление?	Да	Иногда	Нет
2. Умеете ли вы сравнивать предметы, находить общие признаки и отличия?	Да	Иногда	Нет
3. Вы выражаете свое мнение основываясь на личном опыте?	Да	Иногда	Нет
4. Выражаете ли вы собственные мысли уверенно и корректно по отношению к окружающим?	Да	Иногда	Нет
5. Считаете ли вы необходимым развивать у себя критическое мышление?	Да	Иногда	Нет

2 блок

1.Какие из приведенных ниже высказываний являются, на ваш взгляд, аргументированными?

а) Ученые утверждают, что комедианты, как правило, чаще страдают от депрессивного состояния, чем обычные люди.

б) Не увлекайтесь виртуальной жизнью, лучше окунитесь в реальную.

в) Согласно новым исследованиям британских ученых, чем больше времени мы проводим в интернете, тем хуже мы себя чувствуем.

г) Ученые разработали принципиально новый принцип построения квантового компьютера

д) Инфрмагентства сообщали об открытии нескольких землеподобных планет в зоне обитаемости одной из звезд

	А	Б	В	Г	Д	
--	---	---	---	---	---	--

Я считаю, что аргументированным является ответ:						Ни одно из высказываний не аргументировано
---	--	--	--	--	--	--

2. Агентство «Новости» сообщает, что фермер из Камеруна готов отдать свою лошадь любому бесплатно, кто пожелает стать ее новым владельцем, но при условии: если новый хозяин будет ухаживать за ней и перечислит деньги на транспортировку лошади до места нового ее владельца. Школьники города N согласились принять это предложение и перечислили на ее транспортировку до места 37 тыс. рублей. Согласны ли Вы с тем, как поступили школьники?

а) Да, согласен

б) Нет, не согласен Кратко поясните свой ответ _____

3. Предположим, вы являетесь водителем автобуса. На первой остановке к вам в автобус вошли 6 мужчин и 2 женщины. На второй остановке 2 мужчин вышли из автобуса и 1 женщина вошла. На третьей остановке вышел 1 мужчина, а вошли 2 женщины. На четвертой — вошли 3 мужчин, а 3 женщины вышли из автобуса. На пятой остановке 2 мужчин вышли, 3 мужчин вошли, 1 женщина вышла и 2 женщины вошли.

Как зовут водителя автобуса? _____

4. Если в ящике шкафа перемешаны носки черного и коричневого цветов в соотношении 4 к 5, то сколько носков вам надо достать из ящика, чтобы быть уверенным, что найдется хотя бы одна пара одинаковых носков? Нужно достать из ящика _____

5. Как присяжный в суде, примите ли вы во внимание слова защиты обвиняемого о том, что он из хорошей семьи, его родители заслуженные и уважаемые люди, а сам он хорошо учился в школе и институте и имеет благодарности? Кратко поясните свой выбор _____

3 блок Проанализируйте представленные числовые ряды и определите 2 числа, которые продолжают каждый ряд.

1. 1, 2, 4, 8, 16, 32 _____

2. 4, 5, 8, 9, 12, 13_____

3. 19, 16, 14, 11, 9, 6_____

4. 29, 28, 26, 23, 19, 14_____

5. 1, 4, 9, 16, 25, 36 _____

4 блок

1. Какое слово будет противоположным по смыслу слову «забывать»?

а) учить

б) помнить

в) терять

2. Когда Коле было столько же лет, сколько Наташе сейчас, Аня была старше его. Кто моложе всех?

а) Коля

б) Наташа

в) Аня

3. Больше всего общего со «льдом, паром, снегом» имеет:

а) зима

б) буря

в) вода

4. Какое слово не подходит к двум остальным?

а) часто

б) никто

в) все

5. Из ВГЛЖ получили ГВЖЛ. Что получится из ШТФБ?

а) ФБШТ

б) ФШТБ

в) ТШБФ

5 блок Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника.

В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1 – абсолютно неверно;

2 — неверно;

3 – скорее неверно;

4 – не знаю;

5 – скорее верно;

6 – верно;

7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами.

Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.	
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.	
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.	
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.	
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.	

Подсчет итогов анкетирования.

1 блок - ответы «да» оцениваются в 2 балла, ответы «частично (иногда)» - 1 балл, «нет» - 0 баллов.

Количество баллов больше 7 показывает высокий уровень мотивации к развитию критического мышления.

Количество баллов от 3 до 7 показывает средний уровень мотивации к развитию критического мышления.

Количество баллов меньше трех показывает низкий уровень мотивации к развитию критического мышления.

2 блок – правильные ответы.

Задание 1 – в. Проверялись умения опознавать аргументированные высказывания от всех прочих.

Задание 2 – Из того, что фермер готов отдать свою лошадь после перечисления ему денег на ее транспортировку вовсе не следует, что он так и поступит, т.е. выполнит свое обещание.

Задание 3 – Водителя, разумеется, зовут так же, как и вас, поскольку задача начиналась со слов: «Предположим, вы являетесь водителем автобуса». Вся другая информация о перемещениях пассажиров была нерелевантной (неважной для решения задачи). Часто такая, не относящаяся к существу задачи, информация запутывает человека и направляет его по тупиковому пути.

Задание 4 – три носка, поскольку два из них должны составить пару, если изначально в ящике находились только черные и коричневые носки. Информация о соотношении количества носков не имеет отношения к делу и лишь запутывает условие задачи. Эту задачу было бы легче решить, если представить себя на самом деле достающим из ящика носки.

Задание 5 – В данном случае это серия доводов, рассчитанных на жалость, но не имеющих непосредственного отношения к делу.

3 блок правильные ответы.

1. 64, 128

2. 16, 17

3. 4, 1

4. 8, 1

5. 49, 64

Оценка результатов по таблице:

Время выполнения задания	Количество ошибок	Баллы	Уровень развития логического мышления
2 мин. и менее	0	5	Очень высокий уровень логического мышления
2 м. 10 с – 4 м 30 с	0	4	Хороший уровень, выше чем у большинства людей
4 м 35 с – 9 м 50 с	0	3+	Хорошая норма большинства людей

4 м 35 с – 9 м 50 с	1	3	Средняя норма
4 м 35 с – 9 м 50 с	2-3	3-	Низкая норма
2 м 10 с – 15 м	4-5	2	Ниже среднего уровень развития логического мышления
10 мин. – 15 мин	0-3	2+	Низкая скорость мышления, «тугодум»
Более 15 мин.	более 5	1	Дефект логического мышления либо высокое переутомление

4 блок правильные ответы. 1 - б, 2 - б, 3 - в, 4 - а, 5 - в,

Самостоятельность мышления	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
	0-1	2-3	4-5

5 блок.

Вопросы 1,3,4,5 являются прямыми. Второй вопрос обратный. В прямых вопросах ответы испытуемых суммируются, в обратных значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Количество баллов от 25 и больше свидетельствует о высоком уровне развития рефлексивности.

Количество баллов от 18 до 24 свидетельствует о среднем уровне рефлексивности.

Количество баллов меньше 18 свидетельствует о низком уровне рефлексивности.