



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

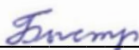
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Технология развития критического мышления в процессе  
формирования умений чтения

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: 73,42% авторского текста Работа рекомендована к защите «31» января 2024 г. зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ  Быстрая Е. Б.	Выполнил (а): Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1 Зубкова Любовь Алексеевна  Научный руководитель: зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ, д.п.н. профессор Быстрая Елена Борисовна
--	---

Челябинск  
2024

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	13
1.1. Состояние проблемы развития критического мышления у обучающихся в современной теории и практике педагогики.....	13
1.2. Модель развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения.....	35
1.2.1. Методологические подходы построения модели технологии развития критического мышления в процессе формирования умений чтения.....	36
1.2.2. Характеристика и содержание модели развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения.....	44
1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели технологии развития критического мышления у обучающихся .....	55
Выводы по первой главе.....	62
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	65
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по технологии развития критического мышления у обучающихся неязыковых специальностей.....	65
2.2. Реализация модели и комплекса педагогических условий технологии развития критического мышления у обучающихся.....	81
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по технологии развития критического мышления у обучающихся.....	91
Выводы по второй главе.....	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	102

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	105
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	117
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	126

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Согласно ФГОС СОО от 17.05.2012г., ФГОС ООО от 31.05.2021г., ФГОС педагогическое образование с двумя профилями подготовки 44.03.05 от 22.02.2018г. (с изменениями и дополнениями от 26.11.2020г., 08.02.2021г.), ФЗ «Об образовании в РФ» от 21.12.2012г. одной из главных задач на всех этапах современного образования является формирование и развитие личности, способной в короткий период адаптироваться к новым ситуациям, находить максимально верные ответы на поставленные вопросы, решать нестандартные задачи, гибко мыслить и проявлять креативность. Современные выпускники должны стремиться к самообразованию и саморазвитию [85;86].

Формирование творческой активности и интеллектуальных умений обучающихся требует разработки новейших образовательных технологий, новых форм и методов обучения. В современных условиях одной из новых и востребованных технологий для обучения школьников и студентов является технология развития критического мышления.[9]

Идея разработки технологии критического мышления является новой для отечественной педагогики [31]. В российской системе образования эта технология была разработана в 1997 году. Пионерами в становлении данной технологии стали американские ученые Ч.Темпл, К.Мереди и Д.Стил [81;82]. Технология развития критического мышления развивалась при поддержке Консорциума демократической педагогики и Международной ассоциации чтения. Сотрудничество последователей технологии и учителей-практиков, в том числе российских академиков В.Н. Брюшинкина, В.Н. Бутенко, И.О. Загашева, С.И. Заир-Бека, И.В. Муштавинской, Е.А. Ходоса и других российских ученых позволило адаптировать предложенную модель к российской педагогике [12;13;29;31].

Технология развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения – это совокупность различных методов и

приемов, направленных на мотивацию обучающихся, создание условий для понимания текста, творческого осмысления и обобщения полученной информации. Известно, что обучение пониманию прочитанного является важным методическим вопросом при обучении чтению. Для этого необходимо создать педагогические условия, стимулирующие чтение текста с оценочной точки зрения. В свою очередь анализ образовательной практики в школах показывает, что такие условия часто отсутствуют [60;61;67].

Мы считаем, что это связано с тем, что задания, традиционно связанные с этим видом учебной деятельности, обычно не предназначены для того, чтобы поднять мышление обучающихся на уровень критического суждения. Другими словами, обучающиеся, и, следовательно, будущие студенты, не развивают умения критического чтения, или развивают их в недостаточной степени.

Теоретический анализ научных трудов современных педагогов показал наличие накопленного опыта в вопросах применения технологии развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения преимущественно в высшей школе. С одной стороны, это показывает нам актуальность исследуемой проблемы, с другой стороны говорит о недостаточной разработанности путей ее решения в рамках реформирующейся системы среднего общего образования.

Государственный и социальный заказ общества на подготовку высококвалифицированных кадров, определяемый федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктриной развития образования до 2025 г.», федеральными государственными образовательными стандартами СОО, ВПО, ориентирует среднюю и высшую школы на применение технологии развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения.

Опираясь на анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также на собственный опыт преподавания в старших классах, мы выделили следующие противоречия:

– *на социально-педагогическом уровне:* между объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных к самоанализу и критическому мышлению, и недостаточной обращенностью системы образования к подготовке выпускников, отличающихся умением мыслить системно;

– *на научно-теоретическом уровне:* между необходимостью реализации процессов, способствующих развитию критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения и наличием слабых теоретических разработок по данному вопросу в педагогической науке;

– *на научно-методическом уровне:* между потребностью в обновлении методического инструментария по развитию критического мышления у обучающихся старшей школы в процессе формирования умений чтения и недостаточно разработанным комплексом методических средств его реализации в образовательном процессе среднего общего образования.

На основе анализа исследований в области подготовки обучающихся, анализа методической, психологической и педагогической литературы были сформулированы цель, объект, предмет и задачи исследования по теме «Технология развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения».

**Объектом исследования** является образовательный процесс в старших классах средней общеобразовательной школы.

**Предмет исследования:** технология развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

**Основная цель исследования** – разработка и апробация модели и развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования

умений чтения на английском языке и педагогических условий ее функционирования.

Наше исследование основано на **гипотезе**, согласно которой образовательный процесс в старших классах средней общеобразовательной школы будет наиболее эффективным, если при формировании умений чтения будет обеспечено развитие критического мышления обучающихся:

– на основе системного, деятельностного и технологического **подходов**, в контексте которых будет создана и внедрена модель развития критического мышления обучающихся, включающая мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;

– на основе раскрытия и реализации следующих **педагогических условий**:

– использование аутентичных текстов для развития критического мышления;

– соответствия сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся;

– подбор методического инструментария для развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования необходимо было поставить и решить следующие задачи:

– изучить и проанализировать проблему развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения;

– разработать, теоретически обосновать и апробировать модель развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения, разработанную на основе системного, деятельностного и технологического подходов;

– определить и апробировать педагогические условия эффективной реализации модели развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и положения теории системного подхода (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В. Н. Садовский, В.А. Сластенин и др.), деятельностного (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, Э.Г. Юдин и др.), технологического (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.А. Сластенин, М.А. Чошанов и др.); психологопедагогических теорий (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.); технологии критического мышления (А.В. Брушлинский, Н.А. Менчинская, Д. Халперн 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 методологической и психолого-педагогической литературы, сравнение, уточнение понятийно-терминологической базы модели: 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.** В связи с тем, что большинство выпускников 11-х классов, это будущие первокурсники высшей школы неязыковых специальностей, наша опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СОШ №28 им. Героя России Молодова С.Г. г. Челябинска» в период с 2021 по 2024 гг. в естественных условиях



образовательного процесса. В эксперименте приняло участие 30 обучающихся.

**Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:**

**На первом этапе (2021-2022 гг.)** нами был проведен анализ литературы и изучены диссертационные исследования по проблеме развития критического мышления в рамках формирования умений чтения у обучающихся в образовательном процессе старшей школы, проводился анализ существующих подходов, разрабатывался понятийный аппарат. Результатом данного этапа стало определение цели, задач и гипотезы нашего исследования.

**На втором этапе (2022-2023 гг.)** мы изучили различные подходы к исследованию проблемы развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения. Для нашего исследования были выбраны системный, деятельностный и технологический подходы.

На этом этапе была разработана модель развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения, определены педагогические условия для её эффективного функционирования. На формирующем этапе проводился педагогический эксперимент: апробация модели развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения, проверка и уточнение полученных результатов, анализ итогов эксперимента и оценка его эффективности. На втором этапе использовались следующие методы: теоретические, эмпирические, социологические и статистические методы обработки данных.

**На третьем этапе (2023-2024 гг.)** мы проводили проверку и обрабатывали результаты проведенной работы, анализировали эффективность развития критического мышления при формировании умений чтения. На этом этапе были обобщены, систематизированы и описаны результаты экспериментально-исследовательской работы, конкретизированы теоретические и практические выводы, оформлено диссертационное

исследование и результаты исследования внедрены в образовательный процесс среднего общего образования.

**На защиту выносятся следующие положения:**

- критическое мышление – сложный мыслительный процесс, в котором обучающийся приобретает умение анализировать информацию, принимать решение самостоятельно, приводя различные доводы и аргументы;
- модель развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения построена в соответствии с государственным и социальным заказом, ФГОС СОО и возрастными особенностями обучающихся старших классов на базе системного, деятельностного и технологического подходов и состоит из четырех взаимосвязанных блоков: мотивационного, содержательного, деятельностного и рефлексивно-диагностического;
- комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность функционирования модели, включает: использование аутентичных текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; подбор методического инструментария для развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

**Научная новизна диссертационного исследования:**

1. Определены методологические подходы к решению проблемы развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.
2. Разработана модель развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения, которая создана на базе системного, деятельностного и технологического подходов объединяет в себе следующие блоки: мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-диагностический.

3. Выявлены, научно обоснованы и реализованы педагогические условия функционирования разработанной нами модели:

- использование аутентичных текстов для развития критического мышления;
- соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся;
- подбор методического инструментария для развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

1. Уточнены понятия «технология развития критического мышления», «критическое мышление», «формирование» в ракурсе учета уровня языковой подготовки обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

2. Определены компоненты технологии развития критического мышления.

3. Проведен анализ проблемы развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения и ее современное состояние в теории и практике педагогики.

4. Теоретически обоснована модель развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения с точки зрения системного, деятельностного и технологического подходов и педагогические условия ее функционирования.

**Практическая значимость исследования:**

1. Разработана модель развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

2. Внедрен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование авторской модели.

3. Разработаны критерии, способствующие оценке уровня развития критического мышления.

4. Подобран диагностический инструментарий по исследованию развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством:

– подбор комплекса практических занятий по проблеме исследования, которые в дальнейшем могут быть использованы для обучения обучающихся школ старших классов;

– публикации двух научных статей по проблеме исследования: «Технология развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку в школе» (Саранск, 2023г.), «Применение технологии развития критического мышления для формирования компетенции командной работы и лидерства на уроке английского языка» (Москва, 2023г).

– участия в Российской педагогической конференции «Исследовательское образование в школе: первый этап. Проблемы, задачи, перспективы» с докладом на тему «Современные технологии и психолого-педагогические приемы, используемые при реализации проектной и исследовательской деятельности школьников младшего и раннего подросткового возраста», где было озвучено применение технологии развития критического мышления при формировании умений чтения на уроке английского языка (Москва, 2023г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений. Текст изложен на 132 страницах и содержит 17 таблиц, 18 рисунков, 2 приложения.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

1.1. Состояние проблемы развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения в современной теории и практике педагогики

Технология развития критического мышления была разработана Международной ассоциацией чтения в Университете Северной Айовы и колледже Хобарта и Уильяма Смита. Авторами программы являются Ч. Темпл, Д. Стил и К. Мередит – члены Консорциума «За демократическое образование». С 1996 года Институт "Открытое общество", Международная ассоциация чтения, Консорциум по гуманитарной педагогике совместно работают над распространением этой технологии, и она реализуется в школах многих стран. В российской образовательной практике технология развития критического мышления стала известна в 1997 году [30;31]. Данная педагогическая технология может быть применена на всех ступенях обучения, начиная с начальной школы, заканчивая обучением старшеклассников, а для студентов вузов технология развития критического мышления должна стать одной из ведущих [7].

В истории применения технологии развития критического мышления на западе Ричард Пол выделяет три наиболее значимых этапа. Каждый этап по-своему уникален, поскольку представляет собой качественно новые исследовательские подходы, новые методы, которые существенно отличаются от тех, что были раньше. Активные исследования в этой области начались в 1970-х годах.

На первом этапе исследований (1970-1982 гг.) особое внимание уделялось изучению логики, которая является основой критического мышления.

Большинство работ, подготовленных в этот период, были написаны учеными, специализирующимися на изучении логики и истории ее развития. Критическое мышление на первом этапе сравнивали с сократовским методом мышления и обучения с точки зрения постановки вопросов и изучения основ мышления. Недостатком этого подхода была узость контекста, что вызвало вопросы о взаимосвязи критического мышления с эмоциями и интуицией. Затем последовали трудности с внедрением программ по критическому мышлению в учебный план. Теоретики первого этапа не исследовали роль мышления в чтении, письме, говорении и слушании. Данный подход стал слишком формальным.

Второй этап исследований (1980-1994) состоял из ряда несогласованных исследовательских областей, отличающихся разнообразием дисциплинарных приложений. На этом этапе работало очень большое количество исследователей и практиков. По этой причине их разработки оказались неполными. Второй этап был большой противоположностью первому: эмоции, интуиция, воображение, креативность заполнили критическое мышление, из-за чего был утрачен уровень строгости. Понятие «критическое мышление» потеряло свои содержательные границы. Положительным качеством этих разработок стало определенное приближение метода к педагогике, утрата неясной глубины [108].

В настоящее время идет третий этап исследований. Представители этого этапа стараются не только избежать недостатков и слабых мест первых двух этапов, но и стремятся сохранить глубину исследования первого этапа и доступность второго. На этом этапе наблюдается тенденция к определению характеристик критически мыслящих людей. Например, П. Фазиони утверждает, что человек должен быть любознательным, информированным на достаточно высоком уровне, непредубежденным, гибким, беспристрастным, честным в отношении своих предубеждений, точным в своих рассуждениях и настойчивым в поиске необходимой информации [106].

Изучение проблемы применения технологии развития критического мышления в высшей школе нашей страны также неуклонно развивается, в отличие от применения данной технологии в средней школе.

С целью более глубокого проникновения в проблему технологии развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения нами был составлен ее понятийный аппарат. В структуру понятийного аппарата проблемы технологии развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения мы включаем базовые и комплексные понятия [92]. К базовым мы относим понятия «педагогическая технология», «развитие», «мышление», «обучающиеся», «умение», «формирование», «чтение», к комплексным – «критическое мышление», «формирование умений чтения», «технология развития критического мышления в процессе формирования умений чтения».

Структура понятийного аппарата исследуемой нами проблемы приведена на рисунке 1, где номерами отмечен порядок рассмотрения в тексте диссертации указанных понятий.

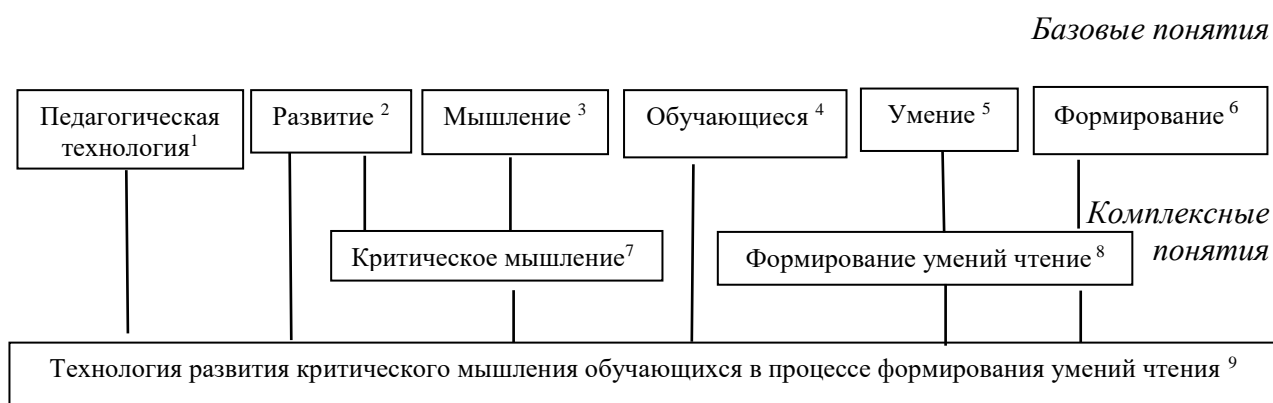


Рисунок 1 – Понятийный аппарат проблемы технологии развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения

В данном исследовании рассматриваются способы применения технологии развития критического мышления в процессе обучения умений чтения, поэтому мы постараемся раскрыть эти понятия.

*Первое базовое понятие – педагогическая технология.* Согласно Е.В. Яковлеву, педагогическая технология – это объединение основных функций, которые постоянно и циклически сменяют друг друга при планировании, организации и осуществлении учебного процесса. Педагогическая технология включает в себя следующие функции: диагностика, целеполагание, информирование и прогнозирование, проектирование (планирование), принятие решений, организация и реализация, коммуникация, контроль, модификация [102].

Педагогические технологии используются, в частности, для «использования возможностей различных дисциплин, сотрудничающих с педагогикой», «повышения эффективности обучения» и «способностью довести всех обучающихся до общего, заранее запланированного уровня овладения знаниями, умениями и навыками» [94].

Педагогическая технология представляет собой объединение основных функций, которые осуществляются непрерывно и циклично во время планирования, организации и осуществление процесса обучения.

Общими чертами технологий являются «ориентация на процесс, фокус на разработке и использовании эффективных и экономичных процессов, репрезентативность набора методов»; «специфические особенности разнообразны: формирование диагностических целей, оперативность, результативность, целостность; гарантированное достижение целей»; «проектирование, корректировка, управление, визуализация» [5;102].

*Перейдем к следующему базовому понятию – развитие.* Развитие личности в педагогике – процесс закономерного изменения личности в результате ее социализации [56]. Развитие личности происходит с принятием опыта, культурных и материальных благ, но также не исключает своего личного жизненного опыта и развитие своей внутренней личной позиции.

*Перейдем к следующему базовому понятию – мышление.* Мышление – это активный психический процесс в сознании человека. Оно отражает



реальность через понятия, рассуждения, создание новых идей и предсказание хода событий [57].

Проблема мышления получила внимания психологов в XX веке. До XX века популярностью пользовалась ассоциативная психология, построенная на ассоциациях – чувственных восприятиях.

В современной психологии мышление – это процесс, отражающий отношение к реальности для решения различных задач.

Основные различия между протеканием такого процесса мышления заключаются в следующем:

- познание отдельных предметов и явлений в реальном мире;
- связь с жизнью;
- мышление неразрывно связано с речью;
- наличие проблемных ситуаций и неясных ответов [58;78].

В педагогике мышление рассматривается как аналитическая и синтетическая деятельность обучающегося, направленная на достижение целей обучения через решение познавательных задач и приобретение новых знаний.

Таким образом, знания, полученные в результате мышления, способствуют развитию этого мышления. Мышление – это мыслительная деятельность, которая осуществляется с помощью интеллектуальных умений [63].

Ж. Пиаже уделял особое внимание развитию мышления. В своих трудах он разделил развитие мышления на следующие этапы:

- 1 – дооперационный этап. На этой стадии ребенок воспринимает мир через игру. За этим, казалось бы, простым процессом скрывается сложный процесс овладения логикой восприятия.
- 2 – этап конкретных операций. На этой стадии ребенок более логичен, но ему не хватает гибкости мышления.
- 3 – этап формальных операций. На этой стадии у детей происходит формирование логического мышления [59].

Л.С. Выготский, проанализировав теории Ж. Пиаже и В. Штерна ссылаясь на то, что речь не является выражением подготовленной мысли, напротив, мысль превращается в речь и в ней выражается.

Мысль – не последняя инстанция во всем этом процессе. Сами мысли возникают не из других мыслей, а из движущей области нашего сознания, состоящее из наших эмоций и воли, наших потребностей. По мнению Л.С. Выготского, сознание выражается в словах, а слова являются наименьшей единицей отражения человеческого мысли [18].

В своих работах о мышлении А.М. Матюшкин уделяет особое внимание анализу, сравнению, оценке, обобщению, умению делать выводы и творческому аспекту [45]. П.П. Лузан делает акцент на новом знании как теоретической основе для развития прикладных инноваций.

Таким образом, когнитивные процессы мышления, которые возникают при решении познавательных и интеллектуальных задач, будут следующими:

- анализ, синтез, обобщение и абстрагирование;
- мыслительное поведение при решении задач;
- понятия, суждения и другие формы мышления [42].

В настоящее время ценными в педагогике признаны логическое, творческое и критическое мышление, поскольку они отражают высокий уровень интеллектуальных способностей человека [69].

Основным воспроизведением мышления является речь, а речь – это сложная когнитивная деятельность. Говоря, мы выбираем слова и стараемся грамматически правильно строить свою речь. И наоборот, будучи слушателями, мы извлекаем слова из речи оратора, которые затем воспринимаются нами, и мы узнаем, что мы думаем. Люди, которые умеют думать, также умеют задавать вопросы. Это положительно влияет как на говорящего, так и на слушающего. Обучающиеся лучше усваивают новый материал, когда они задают наводящие вопросы. Необходимо задавать соответствующие вопросы во время беседы, чтобы проверить понимание

обучающимся соответствующего текста. Процесс будет более продуктивным, если обучающиеся смогут сами задавать вопросы и отвечать на них. Это положительно влияет на усвоении и запоминании материала [81;89].

Таким образом, было проанализировано понятие «мышление» в психологии и педагогике, мы смогли выделить следующие функции мышления в обучении:

- продуктивность – получение и преобразование новых знаний в классе, которые накладываются на имеющийся опыт;
- аналитичность – способность анализировать собственную деятельность, и источники информации;
- прогностичность – способность прогнозировать результат своей деятельности [11;17].

*Следующее базовое понятие – «обучающийся».* Согласно п. 2 ч. 1 ст. 33 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ к обучающимся относятся лица, осваивающие образовательные программы начального общего, основного общего и/или среднего общего образования, дополнительные общеобразовательные программы [86]. В нашем исследовании обучающимися выступили ученики среднего звена одиннадцатых классов.

*Что касается определения «умения»* – психологи рассматривают их как компоненты автоматизированной, сознательно, полусознательно и бессознательно контролируемой деятельности, которые они называют соответственно умениями, навыками, привычками. Умение – это элемент деятельности, который позволяет нам делать что-то с высоким качеством, например, точно и корректно выполнить действие или операцию, или серию действий или операций [56;63].

Когнитивные умения включают в себя способности, связанные с извлечением информации, восприятием, запоминанием и с обработкой информации. Они относятся к основным ментальным процессам и

подразумевают формирование знаний. Теоретические умения и навыки относятся к абстрактному интеллекту. Они проявляются как способность анализировать, обобщать материал, выдвигать гипотезы, строить теории и преобразовывать информацию из одной знаковой системы в другую. Эти умения и навыки лучше всего проявляются в творческой работе, ведущей к созданию идеальных продуктов мысли. Практические умения и навыки развиваются с помощью различных упражнений и важны для других видов навыков и упражнений. [19].

Безусловную ценность для сегодняшних обучающихся представляют практические умения. К сожалению, среди старшеклассников наблюдается тенденция желая приобрести определенные навыки и умения без знания теории.

*Если говорить о категории «формирования»,* отметим, что она является одной из ведущих научных категорий в педагогике и рассматривается в литературе как итоговая оценка развития человека. В педагогической литературе формирование трактуется как использование конкретных методов, средств, способов и приемов воздействия на личность обучающегося, с целью выработки у него определенных ценностей, знаний, умений, навыков, склада памяти и мышления [56].

Мы рассматриваем **формирование** как развитие личности под влиянием различных факторов и достижение определенного уровня зрелости для качественного и ответственного выполнения социальных ролей в конкретных ситуациях [19].

*Рассмотрим комплексное понятие – критическое мышление.* Само по себе критическое мышление не подразумевает негативных суждений или критики, а скорее разумное рассмотрение различных подходов с целью вынесения обоснованных суждений и решений [9].

Ч. Темпл, К. Мередит и Дж. Стил определяют критическое мышление как: «Думать критически означает проявлять любознательность и

использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [81;82].

Рассмотрим наиболее известных педагогов и психологов, которые дают определение к раскрытию понятия критического мышления.

Д. Халперн считает, что для критического мышления, «характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений» [89].

Дж. Дьюи, выдвигает тезис о том, что критическое мышление – это «процесс мышления, направленный на принятие решений, на представление своей позиции в контексте исследования, решения проблем, в форме определенного суждения, при рассмотрении возможных других вариантов решений проблем, задач».

Что касается образовательного процесса, Дж. Дьюи психологически обосновал этапы познавательной деятельности обучающихся в ситуации решения проблем:

- осознание трудности;
- идея, предположение о ее разрешении (гипотеза);
- наблюдение или эксперимент, подтверждающие или опровергающие гипотезу;
- формулирование выводов, основанных на доказанной гипотезе.

Поведение обучающихся на каждом этапе процесса разрешения возникающих проблем становится инструментом их собственного познания.

Эта психологическая концепция Дж. Дьюи воплощена в образовательной практике им и его последователями и активно используется в педагогике. Она лежит в основе теории проблемного обучения и непосредственно связана с формированием критического мышления обучающихся [24].

Д.А. Браус в области психологии определяет критическое мышление как рациональное рефлексивное мышление с акцентом на принятие решения о том, во что верить и что делать. Те, кто может мыслить критически, придумывают интересные решения для поставленных задач и видят новые возможности, и это важно при решении проблемных вопросов [10].

В.А. Шамис и Л.А. Мальц считают, что критическое мышление заключается в поиске и исправлении ошибок [97].

И.А. Пшонковская рассматривает критическое мышление как сложный процесс размышления и оценки, который является основой для творческого мышления. [62].

В.М. Брюшинкин подробно остановился на концепции критического мышления, отметив, что «критическое мышление – последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям» [12].

Н.А. Менчинская настаивает, что критическое мышление характеризуется мнением не поддаваться суггестивному влиянию чужих идей и мыслей, а строго и более точно оценивать их, видеть их сильные и слабые стороны, выявлять то, что в них ценно, а что ошибочно [46].

Опираясь на вышеупомянутые определения, мы также обращаем внимание на трактовку Л.С. Выготского, определяющего критическое мышление как вид интеллектуальной деятельности человека, которая «характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания и объективного анализа реалий, чтобы оттолкнуться от них, уяснить пути собственных поисков и составить предварительные рабочие гипотезы» [18].

В теории А.Н. Леонтьева деятельность личности рассматривается в качестве предмета анализа. Психика не способна отделяться от порождающих и опосредствующих ее моментов деятельности. В процессе решения вопроса о соотношении сознания и практической деятельности человека, принимается положение о прекращении изначально практических действий, попутно критически выделяя наиболее важные из них. Совместная деятельность ученика и взрослого должна ознаменовать самостоятельную, автономную и независимую деятельность обучающегося в дальнейшем [41].

Критическое мышление нельзя развить, просто читая книги; необходимо ставить конкретные цели и задачи для его развития. Развитию критического мышления в образовательном процессе должно уделяться внимание на всех занятиях, а учителя должны научиться применять методы и приемы развития критического мышления на практике. Кроме того, развитие этого мышления бессмысленно, если его нельзя использовать и развивать в будущем. Необходимо постоянно уделять внимание критическому мышлению и развивать навыки и умения критического мышления [71;72].

А. Сирс и Дж. Парсонс подчеркивали важность развития у обучающихся способности ставить цели для продуктивной работы на каждом занятии и уделяли этому особое внимание. Основная проблема заключается в том, что обучающихся не готовы мыслить критически. А. Сирс и Дж. Парсонс выделили следующие качества, которые формируются в процессе развития критического мышления:

- готовность планировать,
- гибкость,
- настойчивость,
- готовность исправлять свои ошибки,
- самоосознание собственных мыслительных процессов,
- поиск компромиссных решений [109].

Умения и навыки развития критического мышления развиваются для достижения желаемого результата. Для этого уроки должны быть разделены на значимые части, на каждом этапе которых развиваются конкретные умения и навыки критического мышления [107].

Это, в свою очередь, положительно влияет на уроки, поскольку учителя знают, какие навыки и приемы они отрабатывают в данный момент. Для этого им необходимо применять их систематически. Обучение в классе запоминается лучше, если оно понятно, практикуется и имеет смысл для обучающегося [16].

Критическое мышление – это независимое мышление. Отправной точкой для этого типа мышления является получение новой информации, задавание вопросов и нахождение необходимых умозаключений, исходя из взгляда на решаемую проблему. Аргументация состоит из трех элементов. Главным критерием является основная идея. Утверждение подкрепляется аргументом. В качестве доказательства используются выдержки из текстов и личного опыта. Под всеми этими элементами аргументации есть основа – утверждение, аргумент и доказательство. Доказательство является основой для всего аргумента [36].

Система среднего общего образования призвана помочь обучающимся «найти себя», выбрать и построить свой собственный мир ценностей, научиться творческим способам решения научных и жизненных проблем, а также помочь им открыть свой собственный мир, рефлексировать и управлять им [21;77]. В то время как традиционная парадигма в основном рассматривает вопрос развития личности на уровне интеллектуального роста, то личностно–ориентированное образование сосредоточено на развитии личностно–смысловой сферы обучающегося. Оно характеризуется отношением к воспринимаемой им действительности, осознанием ее ценности, исследованием причин и смысла происходящего вокруг, другими словами, способностью к рефлексии – способностью критически мыслить [70;73].



Определим основные элементы стиля критического мышления обучающихся старших классов:

- способность ориентироваться в представленном материале и оценить достоверность представленной информации;
- открытость к нестандартным способам решения известных и новых задач, а также готовность учиться новому;
- активное участие в конструктивном диалоге с учителями и обучающимися;
- способность отстаивать собственную позицию и, при необходимости, пересматривать ее, когда другая сторона приводит неопровержимые контраргументы;
- способность проводить самодиагностику уровня достижения различных навыков и качеств путем сравнения собственных достижений с установленными эталонами;
- способность четко выражать философскую и мировоззренческую позиции [30;31;37].

Ориентация на критическое мышление означает, что ничто не может признаваться догмой, как утверждают С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская. Каждый обучающийся вырабатывает свое собственное мнение в контексте образовательной программы. *Критическое мышление* – это способность анализировать информацию с логической, личностно-ориентированной точки зрения и применять полученные результаты к стандартным и нестандартным ситуациям, проблемам и задачам, а также задавать новые вопросы, приводить различные аргументы и принимать решения самостоятельно и обдуманно [31]. Для нас данное определение критического мышления является ключевым.

*Перейдем к следующему комплексному понятию – формирование умений чтения.* Чтение – это рецептивная языковая деятельность, которая связана с визуальным восприятием звукового сообщения, закодированного графическими символами, называемыми буквами. Суть процесса чтения

заключается в декодировании (расшифровке) графических символов и их преобразовании в мыслеобразы. Таким образом, процесс чтения складывается из двух основных этапов: этапа зрительного восприятия текста и этапа понимания прочитанного [26].

На мотивационном этапе ставятся или уточняются цели, т.е. решается вопрос, для чего читать. Существует множество различных целей чтения текстов: знакомство с книгой, извлечение ключевой информации (о чем или о ком), критическое размышление, оценка представленной информации и т.д.

На этапе анализа и синтеза планирование деятельности зависит не только от постановки цели, но и от объема текста, продолжительности и типа работы (например, если это реферат или конспект, необходимо делать заметки). Происходит процесс осмысления и интерпретации прочитанного.

На этапе мониторинга результаты деятельности анализируются в соответствии с поставленными целями.

В зависимости от поставленной цели различают просмотровое чтение, ознакомительное чтение, изучающее и поисковое. Развитое понимание прочитанного подразумевает как владение всеми видами чтения, так и способность легко переключаться с одного вида чтения на другой в зависимости от меняющихся задач и целей извлечения информации из текстов.

Цель просмотрового чтения – дать совокупный обзор материала, который вы читаете, а также получить самое общее представление о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение для ознакомления с ключевыми деталями или частями текста.

При ознакомительном чтении все речевое произведение (книга, статья или рассказ) становится центром внимания читателя, без ожидания получить конкретную информацию. Это чтение «для себя», без какого-либо конкретного предварительного намерения использовать или воспроизвести полученную информацию.

Изучающее чтение – это наиболее полное и точное понимание всей информации, которая содержится в тексте и ее критическое осмысление. Изучающее чтение предполагает внимательное и неторопливое чтение, целенаправленный анализ содержания текста с учетом языковых и логических связей. Данный вид чтения направлен на развитие навыка самостоятельно преодолевать трудности в понимании иноязычных текстов. При этом виде чтения объектом «изучения» является не языковой материал, а информация, содержащаяся в тексте.

Поисковое чтение сосредоточено на чтении газет и специальной литературы. Цель – быстро найти в тексте или текстах достаточно конкретные данные: факты, признаки, цифры, указания и т.д., т.е. найти в тексте точную информацию. Читатель знает из других источников, что эта информация содержится в конкретной книге или статье. Поэтому, исходя из типичной структуры этих текстов, они сразу же обращаются к определенной части или разделу и начинают читать, не прибегая к их детальному анализу [20;75;76].

*Заключительное комплексное понятие – технология развития критического мышления в процессе формирования умений чтения.* Данная технология является надпредметной, применимой к любой программе и любому предмету. В нашем исследовании развитие критического мышления у обучающихся происходит в процессе формирования умений чтения.

В ней объединены идеи и методы отечественных, коллективных и групповых методов обучения, сотрудничества, развивающего обучения [67].

Технология развития критического мышления – это целостная модель, формирующая навыки работы с информацией при чтении и письме. Она направлена на:

- развитие основных умений и навыков личности, находящейся в открытом информационном пространстве.
- развитие качеств гражданина открытого общества, участвующего в межкультурном обмене. Технология развития критического мышления

предоставляет возможность для решения различных проблем в образовательной сфере. Существуют различные параметры по классификации технологии развития критического мышления, они представлены в таблице 1 [29;61].

Таблица 1 – Классификационные параметры технологии развития критического мышления по Г.К. Селевко

<b>Виды классификаций</b>	<b>Параметры технологии развития критического мышления</b>
Философская основа	гуманистическая, природосообразная
Методологический подход	коммуникативный
Ведущие факторы развития	социогенные
Научная концепция освоения опыта	ассоциативно-рефлекторная
Ориентация на личностные сферы и структуры	информационная
Характер содержания	адаптивно-вариативный
Вид социально-педагогической деятельности	сопровождения
Тип управления учебно-воспитательным процессом	взаимообучение
Преобладающие методы	диалогические
Организационные формы	любые
Вид социально-педагогической деятельности	сопровождения
Преобладающие средства	Вербальные, программированные, аудиовизуальные, электронные
Подход к ребенку и характер воспитательных взаимодействий	интерактивный, демократический, сотрудничества
Направление модернизации	активизации
Категория объектов	все категории

Технология развития критического мышления представляет собой систему стратегий и приемов, разработанных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы. Она позволяет достичь таких результатов обучения, как:

- способность справляться с возрастающими и постоянно обновляющимися информационными потоками в различных областях знаний;
- способность выражать свои идеи (устно и письменно) ясно, уверенно и правильно по отношению к другим;

- способность формировать собственное мнение на основе анализа разного опыта и идей;
- способность разрешать различные проблемы;
- способность брать на себя ответственность за собственное обучение;
- способность работать и сотрудничать в группах;
- способность строить конструктивные отношения с другими людьми.

В последние годы преподаватели-практики в обучении различным предметам чаще применяют технологию развития критического мышления и достигают определенных успехов, особенно в системе высшего образования. Цель данной технологии – обеспечить развитие критического мышления через интерактивное включение обучающихся в учебный процесс [4;28].

Опираясь на вышеизложенное, мы можем сказать, что основная идея технологии развития критического мышления в процессе формирования умений чтения заключается в создании такой атмосферы обучения, благодаря которой обучающиеся активно включаются в работу, сознательно размышляют, следят, подтверждают, опровергают или расширяют свои знания. Основой технологии развития критического мышления является творческое сотрудничество обучающихся и преподавателей, и формирование аналитического подхода к любому тексту или информации [9;10].

Переходя к заключительному комплексному понятию, мы можем сделать вывод, что **технология развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения** – сложный динамический процесс, в ходе которого субъект приобретает способность к рефлексии через набор умственных способностей и стратегий, позволяющих осуществлять процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Продуктом этого процесса является критическое мышление, как интегративное качество личности [9;29;31;105].

Обратимся к работам других авторов, которые занимались проблемой развития критического мышления у студентов и обучающихся.

Диссертационное исследование Л.В. Хохловой посвящено проблеме развития критического мышления обучающихся в процессе обучения философии. Автор разрабатывает модель формирования технологии критического мышления, которая базируется на методологических подходах: положениях критической философии И. Канта, критического рационализма (К. Поппер), критической теории Франкфуртской школы, герменевтики и экзистенциализма [90].

Диссертационное исследование Н.В. Саяпина по теме «Профессиональная подготовка студентов педвуза к развитию критического мышления школьников» основано на методологической базе работ Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Ж. Пиаже, доказавших, что усвоение знаний и операций связано с особенностями процесса мышления и ведет к его развитию. В ходе исследования была разработана и научно обоснована модель профессиональной подготовки студентов для развития критического мышления школьников.; создан адекватный по содержанию и структуре модели диагностический аппарат, позволяющий объективно оценивать ее эффективность. Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки гипотезы применялась совокупность эмпирических и теоретических методов исследования, взаимообогащающих и дополняющих друг друга. Педагогические условия реализации модели представляют собой внешние стимулы (внешние условия) и потенциальные возможности (внутренние условия), способствующие более эффективному протеканию процесса профессиональной подготовки обучающихся и его последующего развития. Среди внешних стимулов выделены следующие: личная свобода выбора форм и методов овладения критическим мышлением; эффективное взаимодействие преподавателя со студентами - субъектами профессиональной подготовки; психологический комфорт и благоприятный микроклимат на занятиях;

интерес к личности обучающегося в сочетании с адекватной оценкой его достижений в профессиональном становлении [66].

Диссертационное исследование М.А. Егорова на тему «Формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления» ставит задачу разработать модель формирования патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления, которая включает в себя следующие подходы:

- системный подход, предусматривающий формирование патриотических качеств военнослужащих как целостной совокупности взаимосвязанных элементов целевой направленности, структуры, содержания и этапов определенной последовательности действий, их рефлексия при оптимальном сочетании обучения и развития личности (И. В. Блауберг, В. В. Валенцов, В. Н. Садовский, С. И. Фоменко и др.);

- личностно-деятельностный подход (В. А. Беликов, И. А. Зимняя и др.), позволяющий рассмотреть личность военнослужащего как субъекта деятельности, формируемой в общении и взаимодействии;

- аналитико-конструктивный подход, обеспечивающий достоверную оценку рассматриваемых взглядов с сохранением их позитивной, рациональной составляющей и одновременной выработкой новых идей (В. А. Окладной, Н. П. Шаталова и др.).

Для решения перечисленных задач использованы методы: теоретический анализ философской, психологической, педагогической, военной, исторической и научно-методической литературы по проблеме исследования; педагогическое моделирование; анализ программ, учебных пособий, методических материалов и практик военно-профессионального и специального обучения; наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, тестирование; комплекс диагностических методик и условия их применения и др.

Модель включает четыре блока: целевой, концептуально-методологический, содержательно-технологический и оценочный.

Целевой блок отражает направленность модели на формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления и аналитико-конструктивного подхода к любой информации, фактам, процессам и явлениям как основную цель.

Концептуально-методологический блок представляет оптимальное сочетание системного, личностно-деятельностного, аналитико-конструктивного методологических подходов и принципов диалогичности, контактности, интерактивности, профессиональной ориентированности.

Содержательно-технологический блок содержит описание педагогического инструментария формирования патриотических качеств военнослужащих, включающего патриотический потенциал информационно-образовательной среды в развитии критического мышления военнослужащих; применение ситуативно-диалоговой, ситуативно-ролевой, ситуативно-должностной педагогических технологий и реализацию модульной целевой программы «Патриотизм и критическое мышление».

Оценочный блок содержит критерии оценки уровня сформированности патриотических качеств военнослужащих (когнитивно-критический, мотивационно-потребностный, деятельностно-поведенческий и рефлексивно-критический).

Педагогические условия включают: учет объективных и субъективных условий формирования патриотических качеств военнослужащих; придание информационно-воспитательной среде патриотического потенциала в развитии критического мышления; опора на традиционные отечественные ценности; субъект-субъектное педагогическое взаимодействие; разработка и анализ применения адаптированных педагогических проектов и программ развития критического мышления в реализации путей саморазвития личности в сфере военно-профессиональной деятельности [24].



Диссертация И.А. Бердниковой «Обеспечение качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления» включает в себя систему обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления посредством специально разработанной технологии, включающей следующие этапы: подготовительный, операционный и оценочный. Теоретико-методологической основой данного исследования послужили: философские идеи Д. Дьюи и положения критического рационализма К. Поппера; идеи и положения, разработанные в теории систем (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.); теории педагогических систем (В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.); теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); идеи обеспечения качества образования и обучения (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.В. Усова и др.). Для решения поставленных задач в данной работе применялись следующие методы исследования: теоретические (анализ нормативных документов об образовании, теоретико-методологический анализ, понятийно-терминологический анализ, системный анализ; практические (экспериментальное исследование, в ходе которого широко использовались различные диагностико-формирующие методы: анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов интеллектуальной деятельности студентов, сравнение, интерпретация; метод экспертных оценок; методы математической статистики). Разработанная система основана на системном, деятельностном, технологическом и личностно-ориентированном подходах. Данная система включает три компонента:

- содержательный, включающий когнитивный и управляющий учебный материал;
- организационно-деятельностный, представленный методами, приемами, средствами и основными формами работы;

– диагностико-коррекционный, подразумевающий диагностику качества усвоения учебного материала студентами и необходимую коррекцию процесса усвоения с учетом соответствия полученных результатов результатам-эталонам усвоения учебного материала студентами, наполняющим содержанием воспроизводящий, интерпретирующий и творческий уровни усвоения [6].

Диссертационное исследование Н.Ю. Тулысановой также посвящено проблеме развития критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку. Автор разрабатывает и апробирует технологию развития критического мышления студентов на основе системного, когнитивно-коммуникативного, личностно-ориентированного, деятельностного подходов и принципов коммуникативности, текстоцентричности, дополнительности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к жизненной ситуации, рефлексии. В процессе исследования были реализованы следующие педагогические условия развития критического мышления студентов (формирование познавательных мотивов, стимулирующих мыслительную деятельность студентов; создание учебно-исследовательской среды; интеграция современных информационных технологий с активными формами и методами обучения иностранному языку (дискуссией, проектной деятельностью, игрой, мозговым штурмом, проблемным, эвристическим, исследовательскими методами и др., способствующими развитию критического мышления, повышающими их познавательные интересы). Методы исследования, которые были применены в данном исследовании: теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы; изучение реально складывающегося опыта через наблюдение, беседу, тестирование, анкетирование студентов; теоретическая и методическая интерпретация педагогического эксперимента; анализ собственного опыта работы со студентами; математическая и статистическая обработка результатов исследования [84].

Работа над понятийно-категориальным аппаратом технологии развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения старших классов позволила нам глубже рассмотреть ее аспекты в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Проведенный анализ подтверждает, что в педагогике и смежных с ней дисциплинах накоплен положительный опыт в вопросах применения технологии развития критического мышления, что является предпосылкой для формирования исследуемой нами технологии развития критического мышления в процессе формирования умений чтения. Однако, мы не можем просто перенести результаты этих исследований в нашу работу, так как они должны быть адаптированы к нашему исследованию и сфокусированы на его предмете. Кроме того, существует мало работ, посвященных развитию технологии критического мышления в процессе формирования умений чтения обучающихся старшего школьного возраста. Данный факт свидетельствует о том, что исследуемый нами вопрос не нашел в должной степени отражения в теории и практике образования. Исходя из вышесказанного, в связи с недостаточной научно-методической разработанностью проблемы можно утверждать о необходимости создания целостной, эффективно функционирующей модели развития критического мышления в процессе формирования умений чтения обучающихся старших классов и педагогических условий ее эффективного функционирования.

#### 1.2. Модель развития критического мышления у обучающихся при формировании умений чтения

Современный образовательный процесс стремится прежде всего развивать и формировать компетентную личность обучающегося. В рамках учебной деятельности акцент делается на формировании универсальных учебных навыков и умений. Одним из таких умений, согласно ФГОС СОО, является способность к системному и критическому мышлению у обучающихся [85].

Исследование научной литературы показывает, что проблема развития критического мышления обучающихся является актуальной. Опыт, накопленный в теории и практике, подтверждает это. Однако современная педагогика еще не полностью решила эту проблему, поскольку нет единой модели для ее решения. Учитывая этот факт, необходимо разработать авторскую модель развития данного умения и определить комплекс педагогических условий, которые соответствуют особенностям данного возрастного периода. В первую очередь в разработке модели развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения обучающихся старших классов стали теоретико-методологические подходы, которые являются основой ее построения.

#### 1.2.1. Методологические подходы построения модели технологии развития критического мышления в процессе формирования умений чтения

Определение теоретико-методологической основы как стратегии рассмотрения объекта исследовательской работы является важным этапом создания модели развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения [85]. 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 [7], Ю.А. Конаржевский [38], Н.В. Кузьмина [39], В. Н. Садовский [65], В.А. Сластенин [74], Н.С. Шкитина [100] и др.);

– деятельностный подход: основа, средства и условия развития представлены в деятельности, где главным является активность личности (Л.С. Выготский [18], А.Н. Леонтьев [41], С.Л. Рубинштейн [63] и др.);

– компетентностный подход ориентируется на способность и готовность личности к решению различных проблем (В.А. Болотов [9], Э.Ф. Зеер [32], И.А. Зимняя [33], Хуторской [91] и др.);

– технологический подход позволяет превратить обучение в особый производственно-технологический процесс, отличающийся гарантированным результатом (В.П. Беспалько [7], М.В. Кларин [36], М.А. Чошанов [94] и др.).

– партисипативный подход: ориентация результатов образовательного процесса на соучастие и соуправление его субъектов (Е.Б. Быстрой [14], Е.Ю. Никитина [50] и др.).

Проанализировав диссертационные исследования, мы смогли констатировать необходимость выбора ряда взаимосвязанных методологических подходов к рассмотрению проблемы развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения комплексно. Использование нескольких взаимодополняющих подходов определяется в нашей работе особенностью организации образовательной деятельности с учетом обучения, проектирования и организации образовательного процесса. В соответствии с целями данного исследования в основу авторского построения модели вошли системный, деятельностный и технологический подходы. Выбор данных методологических подходов обусловлен следующими причинами:

– для того, чтобы определить структуру, выявить блоки авторской модели и определить их внутренние взаимосвязи, мы обратились к системному подходу;

– для того, чтобы определить процесс обучения чтению как педагогическую деятельность, а чтение как речевую деятельность, мы обратились к деятельностному подходу. Следуя концепции деятельности, принятой И.А. Зимней и А.Н. Леонтьевым, мы можем утверждать, что чтение предполагает внутренний механизм создания иноязычных мыслей, формирующихся через иностранные языки [33;41];

– для того, чтобы достичь эффективные образовательные результаты мы определили технологический подход, который позволяет рассматривать формирование критического мышления как педагогическую технологию.

Проанализируем каждый из этих подходов согласно нашему исследованию.

Системный подход является методологической основой нашего педагогического исследования.

Содержание данного подхода отражено в работах И.В. Блауберга [8], Т.Г. Камяновой [35], Ю.А. Конаржевского [38], Н.В. Кузьминой [39], В.А. Слостенина [74], Т.Г. Трушниковой [83], В.Д. Шадрикова [96], Э.Г. Юдина [101] и др. Системный подход представляет собой такое направление в методологии научного познания, которое основано на рассмотрении любого объекта как системы. Методология данного подхода представлена в работах А.Н. Аверьянова [1], В.Г. Афанасьева [3], И.В. Блауберга [8] и др. Педагогическая интерпретация отражена в работах В.П. Беспалько [7], Н.В. Кузьминой [39], В.А. Слостенина [74].

Сущность системного подхода заключается в рассмотрении объекта исследования как системы взаимосвязанных элементов, в выявлении их свойств и характеристик и определении принципов эффективной организации учебного процесса. Это подразумевает анализ отношений между элементами, определение их влияния друг на друга и понимание того, как они функционируют в контексте целого [35;39]. Важным аспектом системного подхода также является развитие критического мышления обучающихся через формирование умений чтения, которые рассматриваются как единый процесс. Таким образом, системный подход способствует комплексному развитию обучающихся, позволяя им глубже понять взаимосвязи между различными аспектами изучаемого предмета и применять полученные знания в практической деятельности.

В рамках педагогических исследований применение системного подхода требует определения изучаемого нами феномена как педагогической модели. Мы понимаем педагогическую модель как модель, которая реализует определенный аспект педагогического процесса [38].

Таким образом, при разработке педагогической модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения был использован системный подход, который позволил осуществить следующие действия:

- рассмотреть исследуемое явление как явление, имеющее иерархическую структуру;

- рассматривать данное явление как целое, в котором развитие критического мышления обучающихся при формировании навыков чтения является системообразующим фактором;

- выделить четыре структурных блока модели: мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-диагностический;

- установить неразрывные связи между блоками модели, взаимодействие которых способствует достижению поставленных целей и задач исследования [38;101];

- определить функции авторской модели для каждого из структурных блоков: для мотивационного блока – мотивационная, ориентационная и ценностно-смысловая функции; для содержательного блока – организационная, координирующая, описательная функции; для деятельностного блока – мотивационная, информационная, коммуникационная функции; для рефлексивно-диагностического блока – оценочная, аналитическая и корректирующая функции.

Выводы, сделанные на основе системного подхода, позволяют нам представить развитие критического мышления как сложную педагогическую систему, которая обладает всеми перечисленными характеристиками и свойствами.

Определяя структурные элементы авторской модели, системный подход не позволяет нам исследовать их содержательно-деятельностное наполнение, которое реализуется в процессе образования в старших классах и направлено

на разработку применения исследуемой технологии. Для этого обратимся к деятельностному подходу.

В рамках данного подхода рассматриваются и описываются различные предметы с точки зрения их влияния на деятельность. Важной характеристикой деятельности является мотивированность, особое внимание уделяется начальному моменту деятельности – предпосылке или потребности, которая находит себя в предмете и становится ее мотивом. Внутренний мотив входит в структуру деятельности и обуславливает смысл и значимость действий [96].

Внутренняя мотивация – это сама структура деятельности. Она является ее частью [34]. Понимание С.Л. Рубинштейном мотива деятельности: «Всякое поведение возникает на основе мотива, т.е. переживание чего-то важного, что побуждает к действию». Другими словами, именно переживание чего-то важного побуждает к действию. В этом определении фактор переживания связан со «встречей» с предметом. Он может не существовать как реальность, хотя может включать в себя импульс, как будто человек оказывается в нем». [63].

В целом деятельностный подход в обучении направлен на развитие гармоничной, нравственно совершенной, социально активной и профессионально компетентной личности, учитывая ее прошлый опыт и индивидуальные особенности. Обучение строится на основе мотивов, ценностных ориентаций, целей, интересов и перспектив обучающегося, соразмеряясь с ними и принимая их во внимание.

Основными принципами деятельностного подхода являются:

- каждый предмет, который выступает как деятельность и это позволяет анализировать его структуру и происхождение;
- психологические процессы, которые изучаются в системе деятельности субъекта.



Становление личности происходит в процессе той деятельности, в которой она проявляется, и требует особого отбора и организации деятельности. Данный подход позволяет рассматривать деятельность педагогов и обучающихся с единых методологических позиций, прояснить характер их взаимодействия и выявить уникальные особенности их деятельности, основываясь на принципах деятельностного подхода [2].

О представлении результатов применения деятельностного подхода для исследования того или иного педагогического явления, прежде всего необходимо уточнить содержание ключевых понятий «деятельность» и «педагогическая деятельность».

В общефилософском аспекте деятельность – это конкретный способ взаимодействия человека с миром, с помощью которого он может творчески преобразовывать окружающую его действительность, становиться субъектом деятельности и делает осваиваемую им часть окружающего мира ее объектом [33]. Мы определяем действие как структурный элемент деятельности, которая является относительно завершенной ее частью.

Таким образом, педагогическая деятельность является профессиональной деятельностью, которая осуществляется в процессе обучения с целью поддержания его эффективного функционирования и дальнейшего развития. В настоящее время в профессиональной педагогике все чаще рассматривается педагогическая деятельность как развивающийся феномен. Однако для успешной реализации любой деятельности необходимо иметь четкую технологию данного процесса. Поэтому мы прибегаем к технологическому подходу.

Технологический подход – это не столько способ получения новых знаний, сколько практический подход к построению обучения в целом. Основными составляющими технологического подхода являются:

– четкое определение целей, чтобы было ясно, что требуется достичь в процессе обучения;

- полное сосредоточение на учебных целях, чтобы каждый шаг обучения был направлен на их достижение;
- приоритетное внимание на достижение результатов, чтобы гарантировать их реализацию;
- оценка текущих результатов и корректировка обучения, чтобы убедиться, что поставленные цели будут достигнуты;
- окончательная оценка результатов, чтобы оценить достижения на завершающем этапе.

Технологический подход в настоящее время достаточно популярен в педагогике. Зарубежные публикации показывают, что особое внимание проблеме технологии уделяется с 30-х годов нашего века, после появления первых аудиовизуальных образовательных программ. С тех пор сам термин претерпел несколько изменений – и «технологии в образовании» к «технологии образования»; далее к «педагогической технологии». Несмотря на развитие концепции, ее использование за рубежом пока ограничивается лишь получением знаний.

Также следует обратить внимание на точку зрения В.Ю. Питюкова, который считает, что комплекс технологических решений уже присутствовал в работах античных мыслителей (Демокрит, Квинтилиан) и классиков педагогики (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Д. Локк и др.) [60].

В отечественной педагогике большой вклад в развитие идей технологического подхода внесли такие ученые, как В.П. Беспалько, И.С. Дмитрик, М.А. Верб и др. В.П. Беспалько первым обосновал необходимость овладения учителем педагогической технологией, определив ее как проект деятельности обучающегося и подчеркнув, что реализация технологического решения всегда связана с личностью конкретного учителя. Это позволяет осуществить различные варианты практической реализации задумки и повысить качество и результативность работы [7].

И.С. Дмитрик определяет педагогическую технологию как систему знаний, которая помогает учителю решать стратегические и тактические задачи. Эта модель реализуется на практике через оптимальные действия, которые выполняются учителем и обучающимися в организованном учебном процессе.

При использовании данного подхода организация образовательного процесса направлена на достижение поставленной цели, учитывая особенности субъектов обучения и внешние факторы. Алгоритмы работы организации подобраны в соответствии с актуальными образовательными целями, а также информационными, временными и межличностными характеристиками. По мнению М.В. Кларина, технологический подход позволяет превратить обучение в особый производственно-технологический процесс с гарантированным результатом [36]. Педагогическая технология является ключевым понятием для данного подхода и представляет собой систему технологических единиц, целью которых является определенный педагогический результат. Достижению этого результата способствуют психолого-педагогические установки, которые определяют выбор и группировку воспитательных средств, их формы, методы, способы воздействия и приемы.

Такой подход позволяет раскрыть процесс развития критического мышления как технологический процесс. И определяет средства и формы алгоритмов, позволяющие понять текст в процессе его смысловой обработки. Как уже говорилось, процесс внедрения технологии развития критического мышления включает в себя три этапа. На этапе вызова обучающимся задается проблемный вопрос, актуализируются имеющиеся знания и возникает потребность в получении новой информации. На этапе осмысления обучающиеся работают с источниками информации, ищут основную идею, ее анализ, понимание и синтез первичных выводов. На третьем этапе – рефлексии

– оценивается полученная информация, делаются собственные выводы и заключения.

Важно определить основные когнитивные процессы на каждом этапе развития критического мышления. Для этого можно обратиться к таксономии Б. Блума. В 1956 году Бенджамин Блум создал таксономию образовательных целей, которая включает шесть уровней мышления. Эта систематизация была адаптирована и применялась в различных условиях. Когнитивные процессы описаны иерархически, начиная с простого припоминания знаний и заканчивая формулированием суждений о ценности и значимости идеи [103].

В таблице 2 представлена таксономия когнитивных процессов Б. Блума.  
Таблица 2 – Таксономия когнитивных процессов Б. Блума

Когнитивный процесс	Действия	Умения критического мышления
Знание	Припоминание информации	Определять, называть, описывать, узнавать, воспроизводить, маркировать, следовать
Понимание	Понимать смысл, интерпретировать главную мысль	Обобщать, защищать, преобразовывать, интерпретировать, давать примеры, перефразировать.
Применение	В новой ситуации использовать концепцию или информацию	Выстраивать, конструировать, воздавать, предсказывать, моделировать, готовить
Анализ	Для лучшего понимания разделять информацию на части	Противопоставить/сравнить, выделить, разбить, разграничить, отобрать.
Синтез	Соединить идеи для создания чего-то нового	Реконструировать, группировать, обобщать.
Оценка	Делать суждения относительно ценности	Судить, оценивать, критиковать, оспаривать, оправдывать, поддерживать.

Таким образом мы разработали модель для развития критического мышления в процессе формирования умений чтения, основываясь на методологических подходах и таксономии Бенджамина Блума. Все блоки и содержание системы определены методологией исследования.

1.2.2. Характеристика и содержание модели развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения

Использование системного, деятельностного и технологического подходов позволяет нам начать построение авторской педагогической модели. Логичность и наглядность формирования являются основными признаками данной модели, и обеспечивают возможность ее реализации в рамках образовательного процесса в старшем звене средней школы и на неязыковых специальностях высшей школе. Соглашаясь с суждением А.Н. Дахина о возможности увеличения истинности педагогической системы, мы отмечаем потребность формирования комплексной модели, в которой объединятся взаимозависимые элементы [23]. Созданная нами авторская модель развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения, состоит из четырех структурных блоков: мотивационного, организационного, деятельностного и рефлексивно-диагностического. Далее мы раскроем смысл каждого из них более подробно.

Мотивационный блок направлен на обнаружение у обучающихся уровня готовности к коммуникативной деятельности и способности думать критически в рамках установленной речевой задачи. Мы анализировали мотивы и интересы обучающихся с точки зрения педагогики и возрастной психологии. Анализ психологических исследований показал, что на этапе обучения в старшей школе создаются ключевые когнитивные процессы свойственные критическому мышлению.

Для побуждения обучающегося к сознательному применению своей учебной активности, с целью заинтересовать его в развитии критического мышления в процессе формирования умений чтения, нужно воздействовать на его мотивационную сферу деятельности, побуждать его к познавательной активности, и в результате чего у обучающихся старшей школы сформируются начальные представления о критическом мышлении и появится стремление к его развитию. Мотивационный компонент определяет для обучающихся необходимость познаваемого и облегчает изучение материала. Он влияет на их отношение к учебной деятельности, ее

содержательному компоненту и результатам. Мотивация – это источник направленной активности человека на реальное явление или объект, уровень которой определяет степень включенности обучающегося в образовательный процесс и его результаты.

Опрос преподавателей иностранных языков общеобразовательной школы показал, что существует проблема нежелания обучающихся читать тексты на иностранном языке и строить собственные устные высказывания на основе прочитанного. Исследователь мотивации Е.П. Ильин считает, что основными причинами, лежащими в основе мотивации, являются потребность в получении новых впечатлений в процессе приобретения знаний и желание получить похвалу для удовлетворения тщеславия. Получение образования само по себе может быть мотивацией. Это объясняется тем, что многие обучающиеся понимают необходимость образования в своей жизни. Это отношение к процессу обучения и учебной деятельности, которое мотивирует обучающихся напрягать свои умственные и физические силы и использовать свой опыт, знания и способности для достижения качественных и количественных результатов [34]. Все теории успеха и мотивации к обучению предполагают, что обучающиеся высоко подготовлены к активной учебной деятельности. Это может произойти только в том случае, если обучающийся переживает ситуации успеха в ходе этой деятельности и, если реальная ситуация на уроках иностранного языка соответствует позитивным представлениям обучающегося. Личностные качества, необходимые для оптимизации учебной и речевой деятельности – это толерантность, открытость, гибкость, коммуникативная компетентность и эмпатия в решении коммуникативных задач. Эти качества и формирование высокой мотивации являются способом достижения эффективного и устойчивого развития критического мышления [37]. В мотивационном блоке авторской модели были учтены исходные потребности, интересы и представления обучающихся старших классов общеобразовательной школы, а также определена важность

развития критического мышления с помощью карт интересов, тестов и диагностики по типу анкеты. Применение этих методов позволило выявить этапы формирования мотивации и связанные с ними методы и формы, как показано в таблице 3.

Таблица 3 – Этапы формирования мотивации осуществления коммуникативного взаимодействия обучающихся основной школы

<b>Этап формирования мотивации</b>	<b>Методы</b>	<b>Формы</b>
Анализ интересов обучающихся	Карта интересов А.Е. Голомштока	Тестирование, анкетирование
Позитивный опыт взаимодействия	Текстовый тренинг (палиндром, рассказ на одну букву)	Беседа
Оптимизация мотивации	Иллюстративно-воспроизводительная деятельность	Анализ обсуждаемого явления в устной форме

Конструирование этапов и применяемых на каждом из них основных методов и форм во многом соответствует мотивационной модели А. Эллиса, основанной на выявлении отрицательных мыслей, их связи с неудачей и негативными эмоциями. Трансформация данных страхов в позитивный опыт, основанный на субъект-субъектном взаимодействии обучающегося и учителя, позволяет сформировать и оптимизировать мотивационный фон обучающихся, занимающихся любым видом коммуникативной деятельности в процессе развития критического мышления, в том числе на иностранном языке. Базирующийся на этой модели подход М. Селигмана заключается в умении трансформировать деструктивные и негативные мысли в позитивные и конструктивные утверждения [48;68]. Таким образом, мотивация является «спусковым механизмом» для развития критического мышления обучающихся. Мотивационный блок, реализованный в образовательном процессе, выполняет функции мотивации, ориентации, ценностного смысла.

Следующим компонентом авторской модели является содержательный блок, который определяет этапы работы с текстами, уровень процесса понимания и связанные с ними стадии распределения когнитивных операций и видов речевой деятельности. В этом блоке мы смогли выделить следующий

методологический принцип: развитие критического мышления при обучении чтению должно основываться на структуре языка (овладение его структурными элементами). Понимание прочитанного является и когнитивной операцией, и одним из условий применения критического мышления при чтении, предоставляет возможность возродить смысловой замысел автора, но при условии, что оно опирается на знание структурных особенностей иностранного языка. Именно оно предоставляет возможность объединять отдельные части текста в более сложные смысловые построения скоро и правильно. Кроме того, происходящее сличение полученного смысла с представленной языковой формой опирается на материальные средства выражения смысловых связей. Этот методический принцип определяет структуру речевой деятельности обучающегося на этапе развития критического мышления, связанный с каждой стадией изучаемой технологии видов речевой деятельности, этапов работы с текстом, фаз понимания текста, когнитивных операций, совершаемых обучающимся и методических приемов [20;31;55].

Мы смогли выделить основные элементы развития критического мышления у обучающихся при обучении чтению, рассмотрев перечисленные компоненты. Они представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Элементы развития критического мышления у обучающихся при формировании умений чтения.

Структура речевой деятельности	Вид чтения	Этапы работы с текстом	Когнитивные операции	Приемы технологии критического мышления	Стадии технологии критического мышления
Мотивационно-побудительная фаза	Просмотровое чтение	Предтекстовый	Знание	«Корзина идей» «Верные - неверные утверждения» «Кластер»	Вызов
Аналитическая фаза	Изучающее чтение	Текстовый	Анализ, понимание	«Кластер» «Зигзаг»	Осмысление
Оценочная фаза	Поисковое чтение	Послетекстовый	Оценка, применение	«Денотатный граф» «Кластер» «Синквейн»	Рефлексия



Мотивационно-побудительной фазе соответствует предтекстовый этап работы с текстом и стадия вызов. Происходит идентификация замысла автора, вспоминание информации. Знание является основным когнитивным этапом. Когнитивные умения на данном этапе – это определять, описывать, называть, маркировать, узнавать, воспроизводить, следовать. Чаще всего применяется просмотровое или ознакомительное чтение. Самыми удобными приемами формирования критического мышления на наш взгляд будут «Кластер», «Корзина идей», «Верные-неверные утверждения», «Зигзаг», «Денотатный граф», «Синквейн».

Фазе аналитической речевой деятельности соответствует текстовый этап работы с текстом и стадия осмысления содержания. На данном этапе происходит реализация авторского замысла и его ассимиляция читателем, используется изучающее чтение. Основные когнитивные процессы фазы – это анализ, понимание и синтез. Когнитивные умения фазы – это разбить, выделить, обобщить, преобразовывать, группировать, реконструировать. Приемы развития критического мышления на этом этапе могут быть «Чтение с остановками», «Толстый и тонкий вопросы», «Зигзаг».

Оценочной фазе сопутствует послетекстовый этап работы с текстом, а также стадия рефлексии. На данном этапе читатель дает комментарии прочитанному, применяет поисковое чтение. Основными видами когнитивных операций являются оценка и применение. Умения когнитивной фазы – это оценка, критика, умение судить, оправдывать, оспаривать, обобщать, преобразовывать, защищать, выстраивать, конструировать, предсказывать. Читатели могут применять полученные знания при создании своих собственных устных высказываний. Методические приемы данной фазы это – «Синквейн», «Кластер», «Денотатный граф» [29;30;31]. Содержательный блок отражает содержание, ключевые ориентиры и базовые элементы, для обеспечения продуктивности организации процесса развития критического

мышления и выполняет организационную, координирующую, обучающую функции.

Деятельностный блок – представляет собой реализацию обучающимися полученных знаний в коммуникативных ситуациях на практике. Данный блок позволяет реализовать все стадии технологии развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения и соотнести их с фазами чтения:

- стадия вызова выполняет мотивационные функции, а именно повышение интереса к теме, поощрение к работе с новой информацией, информационную и коммуникационную функции;
- стадия осмысления содержания выполняет информационную функцию – получение новой информации по теме, систематизационную – категоризация полученной информации;
- стадия рефлексии выполняет коммуникационную функцию – обмен мнениями о новой информации, оценочную функцию – соотнесение новой информации с существующими знаниями, информационную и мотивационную функции.

Функции трех стадий технологии развития критического мышления можно представить в виде таблицы 5, которая построена на основе таблицы, разработанной С. И. Заир-Беком [31].

Таблица 5 – Функции трех стадий технологии развития критического мышления

Стадия вызова	Стадия осмысления содержания	Стадия рефлексии
<p><b>Мотивационная функция</b> пробуждение интереса к теме, к работе с новой информацией</p> <p><b>Информационная функция</b> вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме</p> <p><b>Коммуникационная функция</b> бесконфликтный обмен мнениями</p>	<p><b>Информационная функция</b> получение новой информации по теме</p> <p><b>Систематизационная функция</b> классификация и ранжирование полученной информации</p>	<p><b>Коммуникационная функция</b> обмен мнениями о полученной новой информации</p> <p><b>Информационная функция</b> приобретение нового знания</p> <p><b>Мотивационная функция</b> побуждение к дальнейшему расширению информационного поля</p> <p><b>Оценочная функция</b> соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса</p>

Обозначив стадии применения техники развития критического мышления, отметим виды деятельности, которые обучающиеся выполняют в процессе развития критического мышления. К ним относятся:

- гносеологическая деятельность, связанная с расширением к предметным и междисциплинарным знаниям, их трансформации и их использование в процессах межкультурной коммуникации (например, сравнительные таблицы, плакаты);

- коммуникативная деятельность, ориентированная на коммуникацию, в ходе которой применяют критическое мышление при взаимодействии с иностранцами (демонстрации, проблемные ситуации и участие в таких мероприятиях, методы прогнозирования, методы языкового погружения);

- аналитическая деятельность, связанная с использованием аналитических методов и оценивание коммуникативных этапов, корректировка модели поведения при иноязычном общении (ретроспективный, интроспективный рефлексивный тренинг, сенсорные наброски и т.д.) [52;79;99].

Представим содержание элементов технологии формирования критического мышления у обучающихся при формировании умений чтения, стадии ее применения, этапы формирования умений в таблице 6.

Таблица 6 – Содержание компонентов технологии развития критического мышления у обучающихся и процессов его формирования

Стадии технологии развития критического мышления	Компоненты технологии развития критического мышления	Задачи	Этапы формирования умений
Вызов	Когнитивный – знания обучающихся, их познавательные способности	Вспоминают, что им известно по изучаемому вопросу. Выдвигают гипотезы, классифицируют информацию до её изучения, задают вопросы	Идентификация аргументов, идей. Исследование идей
Осмысление	Деятельностный и компонент – умения способствующие развитию критического мышления	Прослушивание и работа с текстом, используя предложенные преподавателем приемы, работа с новой информации, корректирование первоначальных знаний по теме	Ранжирование по категориям, прояснение смысла
Рефлексия	Личностный компонент  Аналитический компонент – формы мышления: логичность, рефлексия	Сопоставление полученной информации с ранее известной, прибегая к знаниям, полученным на стадии осмысления. Разграничить, отобрать	Оценивание полученной информации, самокорректирование

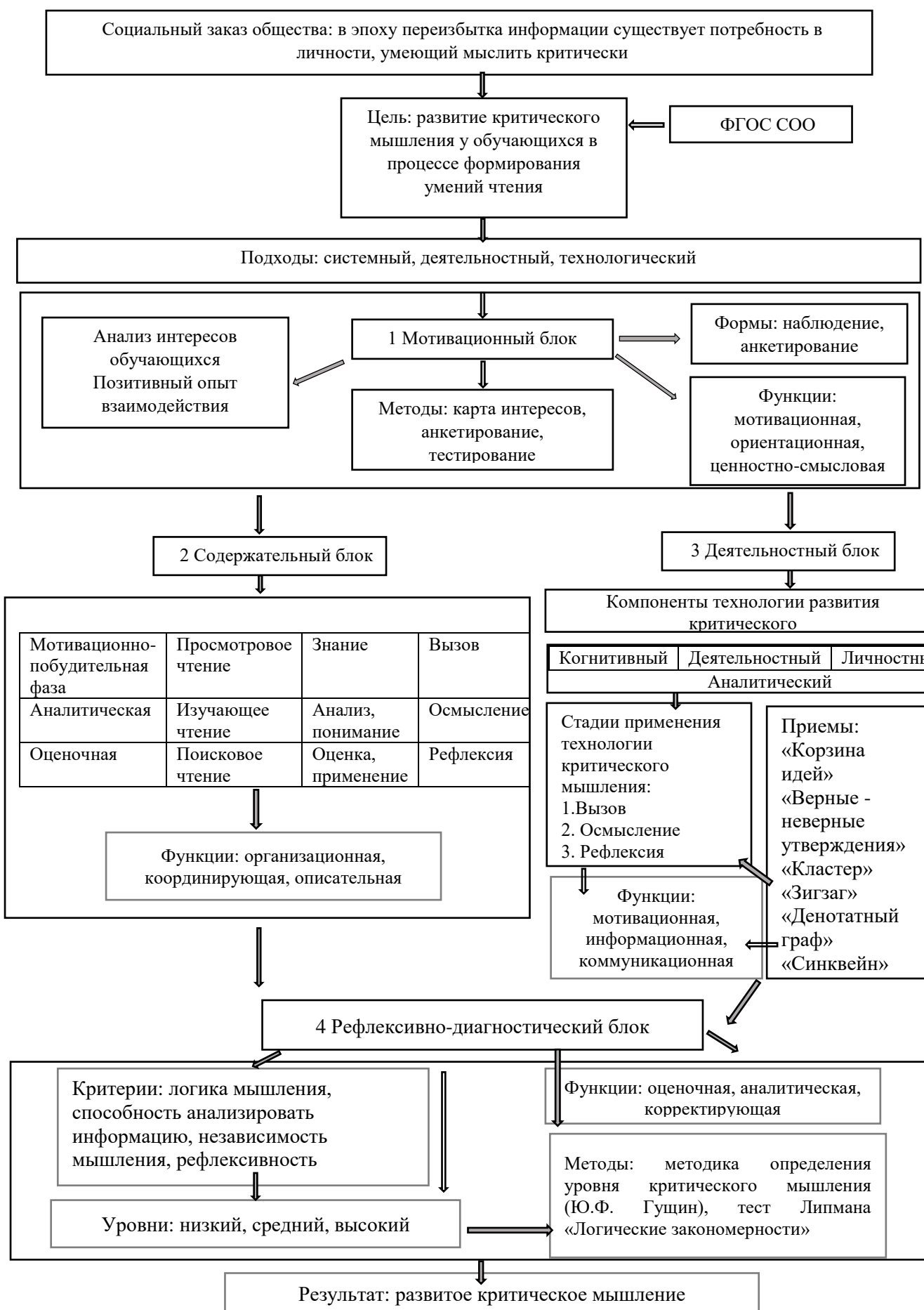
Таким образом, этапы вызова, осмысления содержания и рефлексии базовой модели формируют технологический цикл. Самое важное – создать условия для постановки обучающимися своих целей обучения, оказать им помощь в определении маршрута для их достижения и посредством разнообразных стратегий, методов и приёмов сопровождать обучающихся по выбранному маршруту. Далеко не всегда можно реализовать все три стадии в рамках одного урока, поэтому имеет смысл курсовое планирование. На

изучение темы (а значит, и сам технологический цикл) может потребоваться несколько уроков, при этом стадии могут многократно повторяться.

С помощью рефлексивно-диагностического блока можно оценить уровни развития критического мышления у обучающихся. Рефлексивно-диагностический блок связан со всеми остальными блоками и при проведении диагностики и включает в себя несколько уровней:

- первичная диагностика (предоставляет возможность узнать на начальном этапе мотивацию и потребности обучающегося);
- промежуточная диагностика (связывает все три блока модели);
- итоговая диагностика (выявляется уровень развития критического мышления) [47].

В рефлексивно-диагностическом блоке определяется уровень развития критического мышления у обучающихся, при необходимости принимается решение проведения корректировки. Разработанная модель развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения представлена на странице 54.



### 1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели технологии развития критического мышления у обучающихся

Любая модель может развиваться и функционировать только при определенных условиях. Поэтому, чтобы педагогический процесс был эффективным, необходимо выявить, обосновать и создать специальные педагогические условия. Понятие «условия» в философии выражает связь между предметом и окружающими его явлениями, без которых предмет не может существовать.

Условия – это та среда и обстановка, в которых возможно их возникновение, существование и развитие. В трудах В.И. Андреева, С.А. Дыниной, М.В. Зверевой, Н.В. Ипполитовой, Б.В. Куприянова, А.Я. Найна, Н.М. Яковлевой и других, категория «условие» отражается во множестве определений понятия «педагогические условия». Педагогические условия интерпретируются как комплекс мер, направленных на оптимизацию педагогического процесса с целью повышения его результативности. Эти меры всегда являются внешними факторами [40;49]. Предметом рассмотрения является как правило педагогическая система, искусственная по своей сути, функционирование которой становится возможным благодаря непосредственному участию людей, а условия, определяющие ее эффективное функционирование, специально создаются и дополняются извне в контексте деятельности. Анализ определения «педагогические условия», данного различными исследователями, позволяет выделить положения, уточняющие данное явление:

- условия являются неотъемлемой частью педагогической системы;
- ими отражается совокупность возможностей образовательной среды, включая способ взаимодействия субъектов с образовательным процессом, и элементы окружающей среды, включающих оборудование, природное окружение и т.д., которые оказывают положительное или отрицательное влияние на функционирование системы в целом;

- педагогические условия могут быть внутренними, затрагивающими личностную сферу субъектов образования, или внешними, формирующими процессуальные элементы системы;

- правильный выбор и реализация педагогических условий обеспечивает эффективное функционирование всего педагогического процесса как системы [27].

Анализ исследований показывает, что педагогические условия можно разделить на следующие категории:

- организационно-педагогические (С.Н. Павлов [54], Т.А. Степаненко [80] и др.);

- психолого-педагогические (И. В. Георге [22], Н.В. Журавская [28], А.В. Лысенко [43], А.О. Малыхин [44] и др.);

- дидактические условия (М.В. Рутковская [58] и др.).

Организационно-педагогические условия включают: возможности обучения населения; организационные формы и материальные возможности, а также факторы, влияющие на взаимодействие субъектов образовательного процесса, и являются результатом произведенного выбора и использованных приемов, для достижения целей педагогической деятельности. Данный тип условий обладает рядом признаков:

- эти условия рассматриваются как совокупность возможностей содержания, адресно созданных форм и методов интегрированного образовательного процесса;

- управление педагогической системой осуществляется на основе воздействий, отражающих эти условия;

- эффективность решения поставленных образовательных задач обеспечивается единством данных мер, характеризующихся взаимосвязью и взаимозависимостью;



– организация целенаправленного управления педагогическим процессом является основной функцией организационно-педагогических условий;

– структура процесса определяет формирование комплекса условий данного типа [54;80].

Анализ материалов исследований, рассмотренные в работах Н.В. Журавской, А.О. Малыгина и др. показывает, что вторая категория, включающая в себя психолого-педагогические условия влияет на развитие личности учителя и обучающихся, вовлеченных в образовательный процесс, и являются средством специального педагогического воздействия, ведущего к оптимизации образовательного процесса. К отличительным особенностям данного вида педагогических условий относятся:

– рассмотрение данных условий как возможность образовательной среды, которые можно использовать для повышения эффективности всего образовательного процесса;

– сосредоточение внимания на личностном развитии тех, кто вовлечен в образовательный процесс, обеспечивает успех образовательного процесса;

– организация мер взаимодействия в педагогическом процессе, которые приводят к изменению определенных особенностей развития личности, является основной функцией психолого-педагогических условий;

– выбор комплекса психолого-педагогических условий происходит при учете изменяющейся характеристики личности субъекта педагогического процесса [28;44].

Особую группу условий составляют дидактические условия, которые определяются как наличие обстоятельств, учитывающих существующие условия обучения и предусматривающих возможности их изменения для достижения обучающих целей. Они также определяют способ выбора, разработки и использования содержания, методов и организационных форм обучения с учетом принципов оптимизации [64].

Выбор педагогических условий для эффективного функционирования модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения определяется социальным заказом общества и требованиями ФГОС СОО [85]. Этот выбор также учитывает содержательное наполнение модели, возможности образовательной и материально-пространственной среды, влияющие на личностные аспекты модели и способствующие ее развитию.

При определении педагогических условий функционирования модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения были учтены следующие факторы:

- современные тенденции общего образования;
- процессы глобализации в контексте иноязычного взаимодействия;
- возрастные особенности школьного подросткового периода;
- возможности образовательного пространства современных учебных учреждений;
- этапы развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения;
- системный, деятельностный и технологический подходы;
- личный опыт педагогической работы в школе;
- результаты опросов и констатирующего этапа эксперимента.

Объективность, достаточность и эффективность выбранных нами педагогических условий будут доказаны в ходе опытно-экспериментальной работы. Для оптимального функционирования модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения были использованы следующие педагогические условия:

- использование аутентичных текстов для развития критического мышления;

- соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся;
- подбор методического инструментария для развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

Далее будет дано описание каждого из выбранных педагогических условий.

*Первым педагогическим условием* нашей модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения является отбор аутентичных текстов для развития критического мышления, особенно в отношении их содержания. Работа с оригинальными текстами способствует развитию критического мышления и универсальных учебных навыков обучающихся. Кроме того, это интересный и актуальный материал для изучения, так как позволяет обучающимся почувствовать себя частью естественной языковой среды. Важно научить обучающихся извлекать полезную информацию из прочитанного текста и заинтересовать их самостоятельным чтением на иностранном языке.

Тексты являются продуктом мыслительной деятельности индивида, и раскрывают взаимоотношения между реальными объектами, отношение к ним автора, а также отношения автора к возможным читателям. Соответственно текст при развитии критического мышления имеет несколько функций: когнитивную, информативную, креативную. Способность обучающихся развивать критическое мышление в значительной степени зависит от их умения эффективно выполнять эти функции текста в процессе чтения. Соответствующий отбор и организация материала для чтения очень важны. [20;94].

*Вторым педагогическим условием* нашего исследования является соответствие между сложностью текста и языковой подготовкой обучающихся с целью развития критического мышления. Методологическим принципом, определяющим реализацию данного условия, является принцип

посильности. Мы также подчеркиваем принцип актуальности текста для обучающихся. Критерии отбора аутентичных текстов мы разделили на два основных направления: во-первых, требования, связанные с содержанием текста, и, во-вторых, требования, связанные с языковым оформлением текста. Обращаясь к содержательному аспекту текстов, можно выделить три основных требования. Первое требование – это познавательная ценность текста. Это требование основано на воспитательном и учебном потенциале текста. Информация, содержащаяся в тексте, должна дополнять и углублять фактические знания обучающихся и формировать их ценностные ориентации. Второе требование к выбору текстов – учет интересов обучающихся. Это связано с тем, что важность информации, содержащейся в тексте, определяет успех или неудачу процесса обучения, способствует повышению интереса обучающихся, что, в свою очередь, повышает их мотивацию к деятельности. Этот интерес определяется когнитивными и эмоциональными потребностями обучающегося в связи с его возрастными особенностями и индивидуальным уровнем интеллектуального развития. Третье требование к содержанию текста – культурная ценность. В обучении иностранным языкам социокультурный компонент является обязательным условием содержания, а текст – основным средством, с помощью которого обучающиеся знакомятся с другими культурами [87;88].

С точки зрения языка, доступность материала является важным условием для успешного чтения. Она создает благоприятные условия, поскольку влияет на концентрацию внимания обучающегося на материале, создает и усиливает мотивацию к деятельности. Для этого лингвистическое содержание текста не должно вызывать ненужных трудностей. Лингвистическую трудность текста можно охарактеризовать с учетом двух факторов: грамматического и лексического аспектов. Лексическое содержание текста не должно содержать слишком много неизвестного для обучающегося материала, что отрицательно скажется на качестве чтения и, следовательно, на

понимании. Существуют также определенные трудности в понимании грамматических явлений в тексте, но эта проблема менее разработана в методике, чем лексический аспект. На начальном и среднем этапах обучения - обучение чтению должно опираться на изученный грамматический материал. [87;98].

Третьим педагогическим условием в нашей работе является подбор методического инструментария, а именно подбор приемов для развития критического мышления. Выбор комплекта заданий должен обеспечить развитие критического мышления у обучающихся при формировании умений чтения в три этапа:

- мотивационном (предтекстовом);
- аналитико-синтетическом (текстовым);
- оценочном (послетекстовом).

На первом этапе (предтекстовом) учителя облегчают обучающимся процесс понимания, устраняя важные лексические и грамматические трудности в понимании текста. На этом этапе развиваются такие навыки понимания прочитанного, как:

- умение выбирать варианты и способы решения проблемы, формулировать гипотезы для решения проблем;
- умение определять основную проблему;
- умение понимать смысл текста в целом.

На втором этапе (текстовом), текст читается для достижения целей первого этапа и удовлетворения потребности в информации. Основным видом чтения на этом этапе является изучающее чтение или, если работа с текстом подразумевает два прочтения текста, ознакомительное. На этом этапе развиваются следующие умения чтения:

- умение находить в тексте информацию в соответствии с целями работы;
- умение понимать общий смысл целого текста;

- умение разбивать текст на структурные элементы;
- умение анализировать существующие и планировать будущие результаты.

Третий этап (послетекстовый) включает повторное чтение текста, которое является поисковым чтением. Его цель – понять детали и скрытую информацию. Основными когнитивными операциями на этом этапе являются оценка и применение. Основные умения чтения, формируемые на этом этапе, включают:

- умение делать простые выводы о главной идее текста;
- умение находить решения в учебном процессе, ответственно относиться к ним, определять причины успеха или неудачи своей деятельности и находить выход из неудачных ситуаций [15;31].

Таким образом, нами были выявлены педагогические условия обеспечения функционирования модели развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения. Только когда все три педагогических условия будут реализованы комплексно, модель развития критического мышления обучающихся будет эффективно функционировать в процессе формирования умений чтения.

#### Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования критического мышления обучающихся при формировании умений чтения определяется необходимостью повышения качества среднего общего образования в условиях информатизации общества, а также социокультурными и психолого-педагогическими предпосылками. Способность будущих студентов к критическому мышлению формируется в рамках трансформации знаний в теорию «преобразующей практики»; а развитие системы критического мышления – это развитие педагогических условий для ее эффективного функционирования.

2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает в себя следующие основные и комплексные понятия:

– мышление – активный процесс отражения мира в понятиях, суждениях, научных теориях и гипотезах;

– развитие – это процесс количественных и качественных изменений в физической, психической, интеллектуальной и духовной сферах человека под влиянием внешних и внутренних, контролируемых и неконтролируемых факторов;

– критическое мышление – способность человека оценивать результаты мыслительной деятельности;

– обучающийся – субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания;

– формирование – развитие личности под влиянием различных факторов, достижение определенного уровня зрелости, способствующего качественному и ответственному выполнению социальной роли в конкретной ситуации;

– умение – приобретенный субъектом способ выполнения определенного действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и умений;

– чтение – одно из средств овладения языком, общения и обмена информацией и идеями, представляющее собой сложное взаимодействие между текстом и читателем, которое формируется на основе предшествующих знаний, опыта и отношения между читателем и языковой общностью, обусловленное культурно и социально;

– технология – специальная совокупность форм, методов, способов, приёмов обучения и педагогических средств, систематически используемых в образовательном процессе;

– развитие критического мышления обучающихся при формировании умений чтения – сложный динамический процесс, в ходе которого субъект

приобретает способность к рефлексии через набор умственных способностей и стратегий, позволяющих осуществлять процесс обучения и адаптации к новым ситуациям.

3. Модель развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения сможет функционировать на основе системного, деятельностного и технологического подходов. Системный подход определяет структуру данной модели, раскрывает целостность всех ее компонентов и определяет общие характеристики модели. Деятельностный подход позволяет выявить наиболее эффективные условия развития личности в процессе деятельности. Технологический подход предоставляет возможность изучить модель со стороны технологических процессов.

4. Модель развития критического мышления обучающихся в процессе развития формирования умений чтения состоит из четырех блоков: мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-диагностический.

5. Условием эффективного развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения являются:

- использование аутентичных текстов для развития критического мышления;
  - соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся;
  - подбор методического инструментария для развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.
- Выявление и обоснование вышеперечисленных педагогических условий будет способствовать успешности разработанной нами модели по развитию критического мышления обучающихся при формировании умений чтения, о чем пойдет речь во второй главе. Практическая часть данного исследования направлена на подтверждение вышеизложенных утверждений.



## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по технологии развития критического мышления у обучающихся неязыковых специальностей

В первой главе нашего исследования обсуждались аспекты развития критического мышления. Критическое мышление является одним из ключевых навыков, который определяется государственным и социальным заказом нашего общества. Нами была разработана модель развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения при помощи различных приемов технологии развития критического мышления; определен комплекс педагогических условий для эффективного функционирования разработанной модели. Для того, чтобы подтвердить достоверность выдвинутых нами теоретических положений нами был проведен педагогический эксперимент, который был направлен на проверку эффективности авторской модели в условиях реализации в рамках выделенных нами трех педагогических условий.

В нашем исследовании эксперимент – это метод познания, который гарантирует исследование реальности явления в контролируемых и управляемых условиях [55]. Метод педагогического эксперимента представлен в работах С.И. Архангельского, В.И. Загвязинского, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Михеева, А.И. Пискунова.

На данном этапе развития педагогики педагогический эксперимент интерпретируется как метод исследования, используемый для выявления уровня эффективности реализации отдельных методов, приемов и технологий в процессе преподавания и воспитания [55].

При проведении педагогического эксперимента определяются его этапы, составляется программа, которая включает в себя организационную модель и содержание субъектов эксперимента. Важным является вовлечение экспериментатора в процесс эксперимента для того, чтобы проверить выдвинутую им прежде гипотезу. Исследователь вместе с испытуемыми осуществляет совместную деятельность, в результате которой осознанно претерпевают изменения педагогические условия, которые воздействуют на обучающихся образовательного процесса.

По мнению П.И. Образцова, одним из обязательных требований к организации педагогического эксперимента являются:

- точное определение целей и задач эксперимента;
- точное описание педагогических условий эксперимента;
- характеристика контингента обучающихся в связи с целями исследования;
- постановка проблемы исследования и ее описание [53].

При невыполнении данных условий эксперимент потеряет свою функцию критерия истинности научного познания. В литературе по методологии различают следующие виды педагогических экспериментов:

- по целям выделяют формирующий и констатирующий эксперименты;
- по условиям организации эксперимента – естественные, лабораторные и комплексные эксперименты;
- по степени публичности – открытые и закрытые;
- по назначению – исследовательские, основные и контрольные эксперименты;
- по логической структуре доказательства гипотезы – линейные и параллельные;
- по продолжительности – краткосрочные и долгосрочные [22].

Сравнение между экспериментальной и контрольной группами осуществляется согласно модели педагогического эксперимента, предполагающей наличие трех этапов. Изменения, которые происходят в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, являются результатами эксперимента. Показатели равенства начальных условий, значимые с точки зрения исследования, позволяют нам оценивать результаты проведенной экспериментальной работы.

Наиболее распространенными методами исследования при проведении педагогического эксперимента являются: беседа, наблюдение, тестирование, интервьюирование, анкетирование, опрос и др., которые выбираются, исходя из специфики задач исследования. На начальных этапах педагогический эксперимент помогает получить общее представление об изучаемом явлении, провести анализ предмета исследования и связанных с ним условий, а также проанализировать текущее состояние педагогической практики в рамках изучаемого явления. В ходе эксперимента накапливаются данные, позволяющие конкретизировать и проверить обоснованность гипотезы, выдвинутой исследователем, появляются возможности определить уровень типичности или случайности педагогических явлений, наблюдаемых в ходе эксперимента.

В нашем исследовании мы определяем наш эксперимент как долгосрочный (в период с 2021 по 2024 год); формирующий (в рамках планируемого внедрения и регистрации изменений); естественный, в соответствии с условиями и местом проведения, при сохранении традиционного содержания деятельности обучающихся.

Наш педагогический эксперимент был направлен на проверку эффективности разработанной нами авторской модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения и педагогических условий. Исходя из поставленной цели, были сформулированы задачи основной экспериментальной работы:

- изучение исходного состояния педагогического процесса, в рамках которого предполагается развитие авторской модели;
- разработка критериев и определение уровней развития критического мышления, а также реального уровня освоения испытуемыми изучаемого явления;
- разработка и апробация содержательного и деятельностного блоков авторской модели по развитию критического мышления при формировании умений чтения;
- исследование влияния, обозначенных нами педагогических условий на эффективность деятельности авторской модели и записи данных о движении эксперимента;
- фиксирование итогов экспериментальной работы и обобщение достигнутых результатов.

При организации экспериментальной работы были приняты во внимание следующие положения:

исследование заключалось в целенаправленном изменении учебного процесса в соответствии с целями и гипотезами;

- экспериментальная работа проводилась в соответствии с утвержденной образовательной программой по английскому языку в естественных для обучающихся условий;
- экспериментальная работа была направлена на изучение влияния и эффективности разработанной автором модели развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения.

Для решения поставленных задач с целью проверки гипотезы использовались следующие методы педагогического исследования:

- эмпирический (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование);
- социологические (анкетный опрос);

– статистические методы обработки данных, с целью изучения и интеграции полученного педагогического опыта [46].

Применение определенных нами методов педагогического исследования предоставляет возможность установить степень развития критического мышления обучающегося в процессе формирования умений чтения на всех ступенях экспериментальной работы.

Экспериментальная работа проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий, с соблюдением требований к проведению педагогического эксперимента, изложенных в психолого-педагогических источниках [22; 55; 62].

В таблице 7 описаны все этапы работы, задачи, использованные методы и предполагаемый результат работы.

Таблица 7 – Этапы экспериментальной работы

	Этапы	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
1.	Констатирующий	Выбор экспериментальной и контрольной групп. Разработка критериев оценки уровня развития критического мышления. Контроль уровня развития умений чтения. Определение варьируемых и не варьируемых условий, подведение результатов.	Анкетирование, контроль, анализ	Выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Установление критериев оценки уровня развития критического мышления. Определение исходного уровня сформированности умений чтения. Перечень варьируемых и не варьируемые условия.

*Продолжение таблицы 7*

2.	Формирующий	Апробирование комплекса заданий и методических приемов, направленных на развитие критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения	Тестирование, анализ, систематизация полученных результатов	Повышение уровня критического мышления у обучающихся
3.	Обобщающий	Итоговый контроль Расчеты и выводы по проделанной работе	Контроль, анализ, систематизация и обобщение	Подтверждение выдвинутой гипотезы

Констатирующий – это первый этап. На заданном этапе исследования нами изучались становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования, педагогическая работа учителя средней общеобразовательной школы, уровень понимания обучающимися необходимости направления процесса обучения на развитие критического мышления в процессе формирования умений чтения; была изложена теоретико-методологическая основа исследования, объект, предмет, цель и задачи, гипотеза и методы исследования; разрабатывался понятийный аппарат; проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Цель констатирующего этапа эксперимента – диагностика фактического состояния развития критического мышления у обучающихся.

Задачи констатирующего этапа эксперимента заключались в следующем:

- определить экспериментальную и контрольную группы;
- проконтролировать уровень развития критического мышления у обучающихся;
- определить условия, которые изменяются, и те, которые не изменяются,

- сделать выводы;
- подобрать методический инструментарий, направленный на развитие критического мышления при формировании умений чтения.

Основными методами первого этапа были тестирование, анкетирование, наблюдение и анализ отечественной и зарубежной литературы.

Формирующий – второй этап. Содержание этого этапа основывалось на внедрении авторской модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа была проверка реализуемости разработанной нами модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения и педагогических условий.

Задачами формирующего этапа экспериментальной работы стали:

- корректировка методов обучения в контексте развития критического мышления;
- апробация модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения;
- реализация педагогических условий, которые обеспечивают эффективность развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения.

Одними из основных методов исследования на данном этапе были наблюдение, беседа, педагогический эксперимент и тестирование.

Обобщающий – третий этап. Он заключался в обработке результатов исследования и подведении итогов эксперимента, оформлении диссертационного исследования. Целью обобщающего этапа эксперимента была оценка уровня развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения в рамках разработанной авторами модели.

Задачи обобщающего этапа экспериментальной работы:

- сравнить уровень развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения до и после обучения, с применением в экспериментальной группе разработанной нами модели;
- оценить эффективность разработанной системы в экспериментальной группе;
- оценить эффективность разработанной нами модели при реализации педагогических условий в экспериментальной и контрольной группах;
- обработать и оформить результаты исследования, применяя методы статистической обработки данных;
- определить практическое значение нашего исследования.

Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях учебного процесса МБОУ «СОШ №28 им. Героя России Молодова С.Г. г. Челябинска» в период с 2021 по 2024 гг. в г. Челябинске.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. В начале эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная (15 обучающихся) и контрольная (15 обучающихся). Таким образом, в эксперименте приняли участие 30 человек – обучающиеся 11а и 11б классов. В данных группах уровень владения иностранным языком (английским) был приблизительно на одинаковом уровне.

На констатирующем этапе экспериментальная работа была организована с целью определения уровня развития критического мышления у обучающихся в соответствии с компонентами критического мышления, представленными в деятельностном блоке, и критериями, учитываемыми в рефлексивно-диагностическом блоке разработанной нами авторской модели. На этом этапе мы оценивали мотивацию обучающихся к развитию критического мышления. Для оценки уровня мотивации обучающихся попросили ответить на восемь вопросов в первой части анкеты. Эти вопросы включали три общих вопроса о критическом мышлении и пять вопросов,



которые помогают оценить отношение обучающихся к этому понятию. Примеры вопросов приведены в анкете, Приложение 1.

Анализ первой части анкеты на констатирующем этапе показал, что только 50% респондентов контрольной и экспериментальной групп имели информацию о критическом мышлении и мотивации к его развитию. Таким образом, данный анализ подчеркивает необходимость нашего исследования.

Критерии, составляющие основу для оценки развития критического мышления обучающихся во время формирования умений чтения в данном исследовании, являются: «логика мышления», «способность анализировать информацию», «независимость и рефлексивность мышления».

**«Логика мышления»** включает в себя способность обучающихся делать логические выводы, оценивать логические рассуждения и их связность, способность принимать обоснованные решения в деятельности на основе своих логических рассуждений.

**«Способность анализировать информацию»** – это способность находить основную информацию из избыточной, находить недостающую информацию, а также определять сильные и слабые стороны утверждений, мнений и их ошибок.

**«Независимость мышления»** – способность обучающихся самостоятельно задавать вопросы, выдвигать гипотезы и уточнять цель своей работы; способность признавать ошибки и умение брать на себя ответственность.

**«Рефлексивность мышления»** – это стадия развития рефлексивных способностей (адекватная саморефлексия и самооценка, способность оценивать личность индивида и его мыслительные процессы в ходе индивидуальной и групповой деятельности) [26].

Характеристика критериев и уровней развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Критериально-уровневая характеристика развития критического мышления в процессе формирования умений чтения

	Критерии	Показатели	Уровни			Диагностика
			Высокий	Средний	Низкий	
1	Логика мышления	Логичность рассуждений	Обучающиеся с легкостью находят интересующую их информацию и оценивают последовательность своих рассуждений	Обучающиеся не всегда находят интересующую их информацию и оценивают последовательность своих рассуждений	Обучающиеся не способны делать логические выводы	Тест-опросник для оценки показателей логического мышления основана на методике определения уровня критического мышления, Ю.Ф. Гущин
2	Способность анализировать информацию	Анализ информации	Деятельность обучающегося осмысленна. Он может оценить содержание текста и, на фоне избыточной информации, найти ключевую информацию	Обучающийся не всегда может оценить содержание текста и не могут найти ключевую информацию	Обучающийся не в состоянии оценить содержание текста и проявляет мало критического мышления при анализе информации. Не может выделить ключевую информацию на фоне избыточной	Метод исследования уровня сформированности информационно-аналитического умения был выбран анкетный опрос на основе теста У. Липпмана «Логические закономерности»
3	Независимость мышления	Самостоятельность мышления и принятия решений	Высокая организованность и самостоятельность в процессе принятия решений	Не всегда демонстрирует достаточно высокий уровень самостоятельности и независимости при выполнении многих задач	Не способен к самостоятельности и независимости при выполнении заданий	Тест для оценки самостоятельности мышления в методическом комплексе «Прогноз и профилактика проблем обучения», Л.А. Ясюкова

*Продолжение таблицы 8*

4	Рефлексивность мышления	Способность к самоанализу	Обладает рефлексивной компетентностью на высоком уровне, способен к самоанализу и самооценке своего мыслительного процесса	Не всегда обладает рефлексивной компетентностью на высоком уровне, способен к самоанализу и самооценке своего мыслительного процесса	Слабые рефлексивные навыки, обучающийся не может посмотреть на себя со стороны, оценить собственное поведение	Анкета, основанная на методике диагностики рефлексивности, А.В. Карпов
---	-------------------------	---------------------------	--	--	---	--

Для того чтобы определить уровень развития критического мышления обучающихся в период формирования умений чтения по критерию «логика мышления», нами был проведен тест – опросник. Вторая часть вопросов на определение показателей логики мышления основана на методике диагностики развития критического мышления Ю.Ф. Гуцина. Тест-опросник интеллектуальных умений для старшеклассников, Приложение 1.

Результаты теста, проведенного на констатирующем этапе с целью определения уровня развития критического мышления по критерию «логика мышления» отражены в таблице 9.

Таблица 9 – Характеристика уровней развития критического мышления обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы («Логика мышления», в %)

Группа	Количество человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Количество человек	%	Количество человек	%	Количество человек	%
ЭГ	15	3	20	8	53	4	27
КГ	15	3	20	7	47	5	33

Распределение обучающихся контрольной и экспериментальной групп по уровням развития критического мышления представлен на рисунке 2 в виде диаграммы.

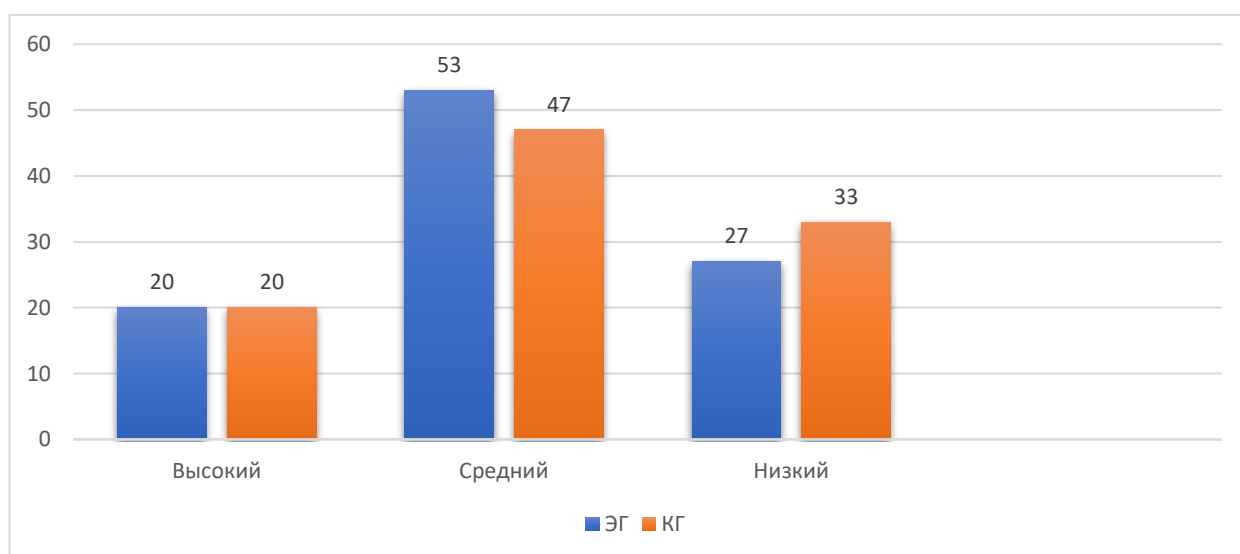


Рисунок 2 – Распределение обучающихся по критерию «Логика мышления» в %

Результаты теста на констатирующем этапе показывают уровень развития критического мышления по критерию «логика мышления» в контрольной и экспериментальной группах: 27 – 33% обучающихся имеют низкий уровень развития критического мышления по критерию «логика мышления», 47 – 53 % – средний уровень и 20% – высокий уровень.

Следующий критерий – **«способность анализировать информацию»**. Критерий включает в себя способность обучающегося анализировать, синтезировать и соотносить информацию и имеет большое значение для ведения продуктивной коммуникативной деятельности на иностранном языке.

В качестве ведущего метода исследования данного критерия был выбран анкетный опрос. Для этого мы воспользовались третьей частью анкеты на основе теста У. Липпмана «Логические закономерности», Приложении 1.

В таблице 10 представлены результаты теста, проведенного на констатирующем этапе с целью изучения степени развития критического мышления у обучающихся по критерию «способность анализировать информацию».

Таблица 10 – Характеристика уровней развития критического мышления обучающихся на констатирующем этапе («Способность анализировать информацию»; в %)

Группа	Количество человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Количество человек	%	Количество человек	%	Количество человек	%
ЭГ	15	5	34	8	53	2	13
КГ	15	4	27	10	66	1	7

Для того, чтобы наглядно показать ранжирование обучающихся по показателю «способность анализировать информацию» в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования представлены в виде диаграммы на рисунке 3.

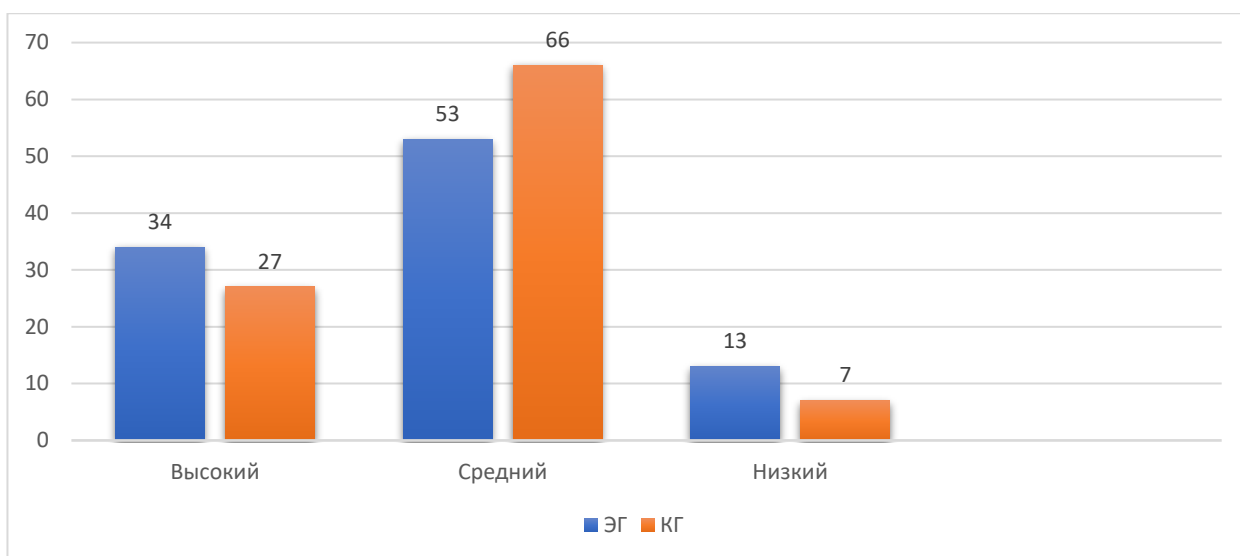


Рисунок 3 – Распределение обучающихся по критерию «способность анализировать информацию» (в %)

Анализ результатов третьей части анкеты на констатирующем этапе показывает, что уровни развития критического мышления обучающихся по критерию «способность анализировать информацию» в процессе формирования умений чтения в указанных группах отличаются незначительно: низкий уровень составляет от 7 – 13%, 53 – 66% соответствует среднему уровню и 27 – 34% – высокому уровню.

Следующий критерий, рассматриваемый в нашем исследовании, – **независимость мышления**, его самостоятельность. Перед тем как перейти к характеристике развития критического мышления с учетом данного критерия, обратим внимание на то, что независимое, самостоятельное мышление является одним из компонентов познавательных универсальных учебных действий и выражается в навыках саморегуляции обучающихся.

Четвертая часть анкетирования, для измерения уровня развития критического мышления по критерию «независимость мышления», опирается на тест для оценки независимости мышления в методическом комплексе «Прогноз и профилактика проблем обучения» Л.А. Ясюковой, Приложение 1. Результаты теста, проведенного на констатирующем этапе нашего

эксперимента для выявления уровня развития критического мышления по критерию «независимость мышления», представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Характеристика уровней развития критического мышления обучающихся на констатирующем этапе («Независимость мышления»; в %)

Группа	Количество человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Количество человек	%	Количество человек	%	Количество человек	%
ЭГ	15	3	20	10	67	2	13
КГ	15	3	20	9	60	3	20

На рисунке 4 показано распределение обучающихся в экспериментальной и контрольной группах по уровню развития критического мышления по критерию «независимость мышления» в экспериментальной и контрольной группах.

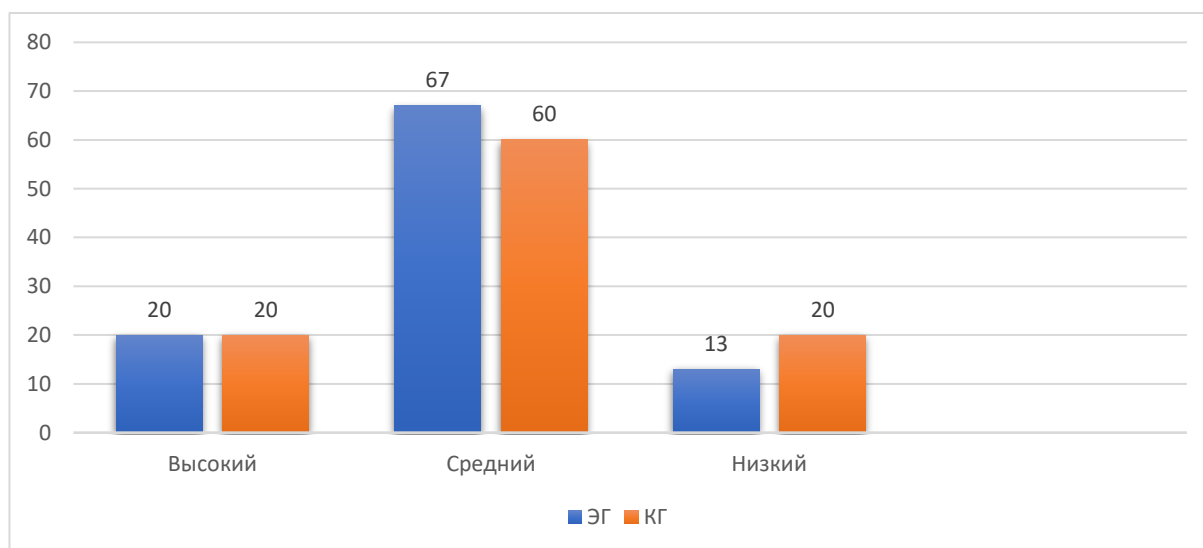


Рисунок 4 – Распределение обучающихся по критерию «независимость мышления» (в %)

На констатирующем этапе в период проведения анализа уровень развития независимости (самостоятельности) мышления находился на среднем уровне (в экспериментальной группе обучающихся показатель с низким уровнем составил 13%, со средним – 67%, с высоким – 20%; в контрольной группе количество обучающихся с низким и высоким уровнем составило 20%, со средним – 60%).

Завершающим критерием уровня развития критического мышления у обучающихся является **«рефлексивность мышления»**.

Для определения уровня развития критического мышления обучающихся по критерию «рефлексивность мышления» нами была добавлена пятая часть в анкете, которая основа на диагностике рефлексивности А.В. Карпова, Приложение 1.

Результаты анкетирования, определяющие уровень развития критического мышления в аспекте рефлексивности мышления как критерия на констатирующем этапе нашего эксперимента зафиксирован в таблице 12.

Таблица 12 – Характеристика уровней развития критического мышления обучающихся на констатирующем этапе («Рефлексивность мышления»; в %)

Группа	Количество человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Количество человек	%	Количество человек	%	Количество человек	%
ЭГ	15	2	13	9	60	4	27
КГ	15	2	13	10	67	3	20

Для наглядной иллюстрации показателей по критерию «рефлексивность мышления» в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования представлены в виде диаграммы на рисунке 5.

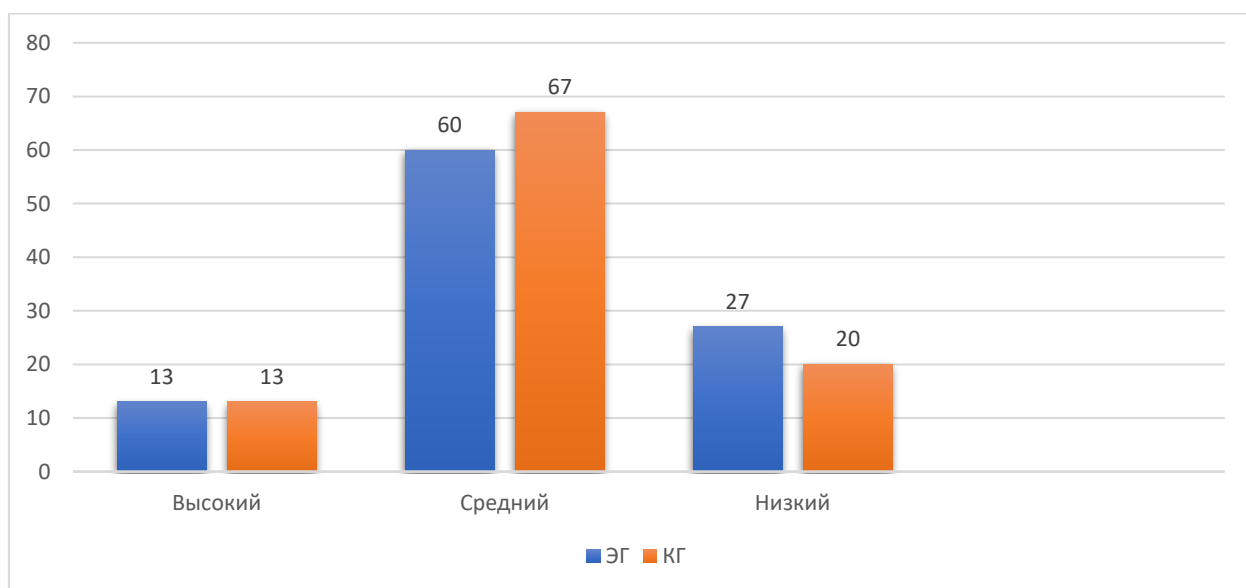


Рисунок 5 – Распределение обучающихся по критерию «Рефлексивность мышления» (в %)



Анализ данных показал следующее – уровень развития критического мышления по критерию «рефлексивность мышления» был средним (низкий уровень развития критического мышления обучающихся экспериментальной группы по критерию «рефлексивность мышления» составил 27%, средний – 60%, высокий 13%. У контрольной группы низкий уровень – 20%, 67% – средний уровень, высокий уровень также составил 13%).

Таким образом, реализация констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволила прийти к выводу, что большинство обучающихся старших классов имеют средний уровень развития критического мышления. Анализ приведенных результатов дал нам основание утверждать, что в старших классах экспериментальной группы необходимо апробировать разработанную нами модель развития критического мышления в процессе формирования умений чтения и комплекса педагогических условий.

2.2. Реализация модели и комплекса педагогических условий развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения

Авторская педагогическая модель развития критического мышления у обучающихся при формировании умений чтения была апробирована через реализацию выявленного комплекса педагогических условий.

Таким образом, целью формирующего этапа была экспериментальная проверка эффективности модели формирования критического мышления обучающихся.

Данная модель была введена на основе когнитивных, деятельностных, личностных и аналитических компонентов технологии развития критического мышления, которые представлены в деятельностном блоке авторской модели.

Модель была внедрена с использованием ряда педагогических условий, внутри которых мы определили требования к отбору аутентичного материала

с учетом возраста обучающихся, выбрали методический комплекс заданий и поддерживали обучающихся на всех этапах их выполнения.

Авторская модель развития критического мышления в процессе формирования умений чтения была апробирована в учебном процессе экспериментальной группы. В контрольной группе работа по развитию критического мышления не проводилась, обучение проводилось вне выбранных педагогических условий, для контроля результатов на обобщающем этапе эксперимента.

*Первое педагогическое условие*, представленное в нашем исследовании, было использование аутентичных текстов для развития критического мышления.

Текст, который был взят для авторской модели, должен был выполнять три функции: когнитивную, информационную и креативную.

В условиях *когнитивной* функции текста обучающиеся вспоминают, что им известно по данному вопросу (делают предположения), в результате происходит реализация когнитивного компонента технологии развития критического мышления обучающихся на каждом этапе ее использования.

*Информативная* функция текста заключается в том, что каждый текст содержит продуманный автором смысл и раскрывает отношения между различными объектами действительности и отношение автора к ним, к высказанным мыслям, отношение автора к читателю. Намерения автора, его замысел, на которые направлен процесс понимания текста, возможен только при развитии критического мышления. Замысел автора несет в себе главную информацию по тексту, который окружен другой, избыточной информацией.

Таким образом, содействуя развитию умения выделять главное на фоне лишнего, информативная функция текста соответствует требованиям аналитической составляющей технологии развития критического мышления.

*Креативная* – следующая функция текста. Она выражается в том, что каждый текст касается важного явления действительности обучающихся и

подталкивает к творческой или креативной деятельности. Эта функция текста одновременно выполняет требования двух компонентов техники критического мышления: личностного компонента и деятельностного компонента. Личностный компонент реализуется в рамках того, что текст повышает мотивацию и усиливает познавательную активность обучающегося за счет обращения к проблемам реальной жизни, тем фактам, которые интересны и волнуют обучающегося, а это в свою очередь повышает их мотивацию и усиливает познавательную активность. Деятельностный компонент осуществляется мотивацией обучающегося к коммуникации (продуктивной речевой деятельности) на основе прочитанного.

Тем не менее важно помнить, что обучающиеся, согласно их возрасту, имеют различный уровень знаний и осведомленности о мире, различный уровень языковой подготовки, различные интересы и отношение к происходящей действительности.

Анализ первого педагогического условия показывает, что реализация этого условия напрямую связана со *вторым педагогическим условием*, а именно с *соответствием между сложностью текстов для развития критического мышления обучающихся и их языковой подготовкой*.

Основным принципом отбора аутентичных текстов является принцип доступности и посильности. Таким образом, предоставляемые обучающимся тексты должны быть для них интересны согласно их возрасту и языковым знаниям.

Языковая сложность текста включает в себя грамматический и лексический аспекты.

В лексическом составе текста может быть от 10% до 25% незнакомой лексики. Согласно рекомендации С.К. Фоломкиной, для успешного понимания текста необходимо не более 2-3 новых слов на страницу текста. Особую трудность для обучающихся представляет состав грамматических явлений в тексте, но этот вопрос методически изучен меньше, чем лексический

аспект. На начальном и среднем этапах обучение формированию умений чтения происходит на основе грамматического материала. При адаптации текстов неизвестные грамматические структуры удаляются или изменяются с сохранением главной сути. [59]

Эксперимент проводился в МБОУ «СОШ №28 г. Челябинска». Обучающиеся в экспериментальной и контрольной группах имели уровень языка А2-В1, поэтому работа по формированию умений чтения в экспериментальной группе проводилась с одновременным применением технологии развития критического мышления в рамках апробации авторской модели.

Исходя из первого и второго педагогических условий функционирования авторской модели, мы выбрали учебный информационный текст на иностранном языке, взятого из журнала NewScientist, September, 2022. *Третьим педагогическим условием* в данном исследовании являлась *подбор методического инструментария для развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения*. Данное педагогическое условие реализовывалось с учетом первых двух условий, а также содержательного и деятельностного блоков авторской модели развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения.

Текст статьи, который нами был взят, об опасностях, которые таят в себе совершение покупок в мобильных приложениях и на сайтах. В наше время цифровизации данная статья является достаточно актуальной для любого обучающегося, поскольку современное поколение достаточно много времени проводит онлайн. Мы совершаем просмотр веб-страниц, оплачиваем товары на «плей-маркетах», с помощью банковской карты, СБП или куар-кода. Ежедневно, совершая различные действия онлайн, мы предоставляем свою личную информацию сторонним компаниям. Как защитить свои персональные данные и стоит ли их защищать, об этом данный текст.

Тематика статьи была знакома обучающимся и каждый из них обладал определенными знаниями по данной теме. Новая информация выполняла информативную функцию текста. Лексический и грамматический аспекты текста подходили уровням А2-В1 и были доступными для обучающихся.

Пример текста продемонстрирован на рисунке 6.



Рисунок 6 – фрагмент текста статьи из журнала NewScientist, September, 2022

Для начала, на стадии вызова, мы предложили обучающимся просканировать взглядом всю статью целиком. Посмотреть на:

- заголовок;
- подзаголовок;
- подзаголовки внутри статьи;
- короткие выноски из текста;
- картинки и иллюстрации (если есть).

На рисунке 7 вы можете увидеть другие фрагменты статьи.

stores that want to know exactly how much the people in your category are willing to pay for those shoes. This is the fuel of the internet economy, and it is why search engines, social networking and many apps are free.

#### Data mine

There have always been people who cried foul. "What we see is this commercial surveillance industry that has sprung up in the last decade and a half," says Peter Eckersley, a director at the Electronic Frontier Foundation, a digital

shop to establish whether you are a credit risk. Scouring Facebook led a US insurance company to deny mental health coverage to a woman whose status updates, executives said, belied her claim of depression.

#### Losing control

That's not all. Granular knowledge can lead to "behavioural pricing", a consequence economists began to worry about earlier this year, in which your "personalised prices" would be a reflection of the frequency of your

valuable. "Right now, everybody's monetising your data except for you," says Josh Galper of Washington DC-based Personal. But people are becoming aware that their data is actually worth something.

#### Sell yourself

In research to be published, Sarah Splekermann at Vienna University of Economics and Business, Austria, asked 1000 online participants what they would do if their Facebook profile were to be deleted

with search engines, social media sites and other websites are constantly changing, so the average user has a lot to keep up with," she says.

As McDonald and Cranor have found, it would take the average person almost 250 hours per year to read the privacy policies of the websites they visit in that time.

The only way to keep information perfectly private is to stop generating it, which is next to impossible. Eckersley says you would essentially have to live like a criminal. Online,

"It would take almost 250 hours per year to read the privacy policies you sign each year"

### **Выноска из текста**

Рисунок 7 – фрагмент текста статьи из журнала NewScientist, September, 2022

Читая заголовки, обучающиеся воспользовались несколькими приемами на стадии вызова или предтекстовом этапе:

- «корзина идей», где предлагались варианты того, о чем будет данный текст;
- «верные-неверные утверждения». Результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13 – «Верные -неверные утверждения» согласно текста

Statements	Before	After
	Reading text	
loyalty cards seem like a good deal		
commercial surveillance industry companies collect data		
public opinion has begun to shift		
companies have created tools to help take control		
governments are attempting to protect consumers rights online		

Данные утверждения записываются обучающимися, и они отвечают на них, пробуя аргументировать свои предположения. На стадии рефлексии обучающиеся возвращаются к этим утверждениям и проверяют свои ответы.

Также на стадии вызова мы воспользовались приемом «Кластер». Где обучающиеся записывали информацию, которую они знают о политике конфиденциальности. Это являлось темой урока, в нее входили также и новые слова, которые обучающиеся встретили далее при чтении статьи.

Обучающиеся добавляли и расширяли список слов, согласно имеющимся знаниям, идеям и фактам, которыми они владели по данной теме. Пример кластера вы можете увидеть на рисунке 8.

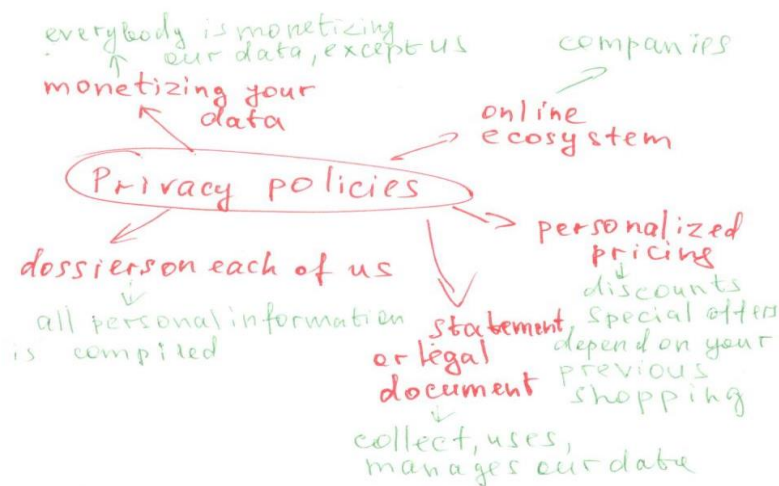


Рисунок 8 – Пример кластера, составленного при работе с темой «Политика конфиденциальности»

На этапе осмысления текста был применен прием «Зигзаг». Обучающимся было предложено разделиться на группы по 3 человека и каждой группе прочитать свой текст: темы 1-5. Параллельно с чтением текста обучающиеся по своему тексту составляют кластер, заданный на стадии вызова, дополняя его новой информацией. Затем создаются группы экспертов, в которых входят обучающиеся – специалисты по отдельным вопросам. Их задачей является представить свой фрагмент текста в своих рабочих группах с дальнейшей презентацией всем остальным группам. Пример «Кластера» на текстовом этапе работы вы можете увидеть на рисунке 9.

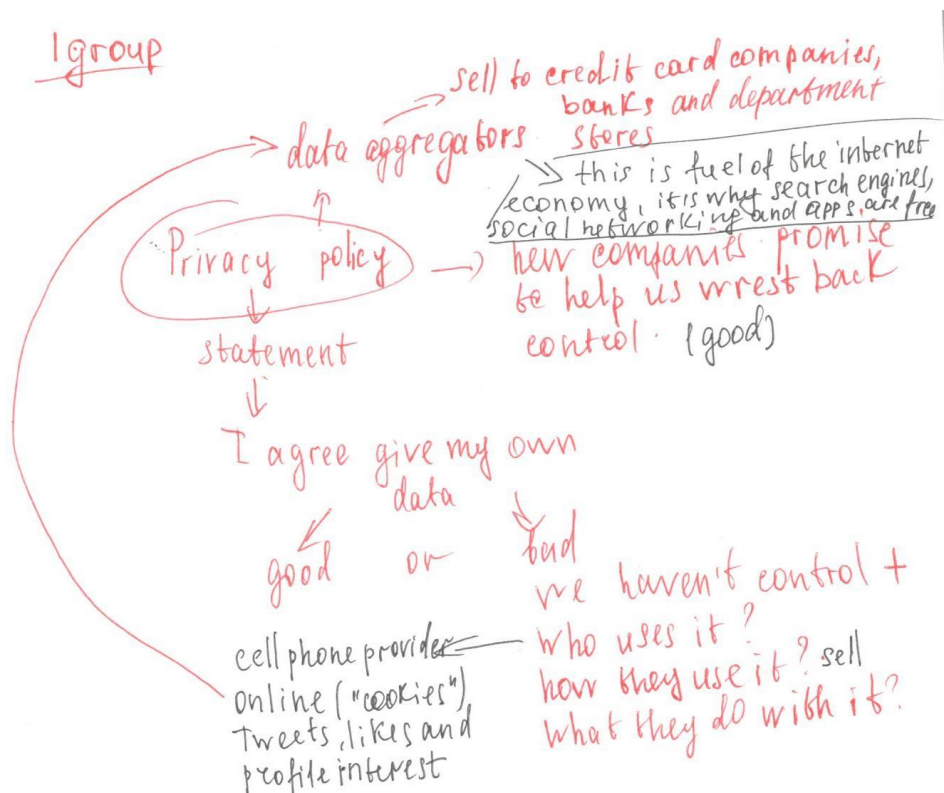


Рисунок 9 – Пример кластера, составленного при работе с темой «Политика конфиденциальности», 1 группа

Переходя к стадии рефлексии, мы возвращаемся к «Кластеру» и заполняем общий «Кластер» по прослушанной информации, добавляем, конкретизируем информацию, исключаем то, что не подтвердилось делаем выводы, проверяем ответы на «верные-неверный утверждения», которые были даны на стадии вызова. Делаем выводы по полученной информации. Пример полученного кластера на стадии рефлексии, представлен на рисунке 10.



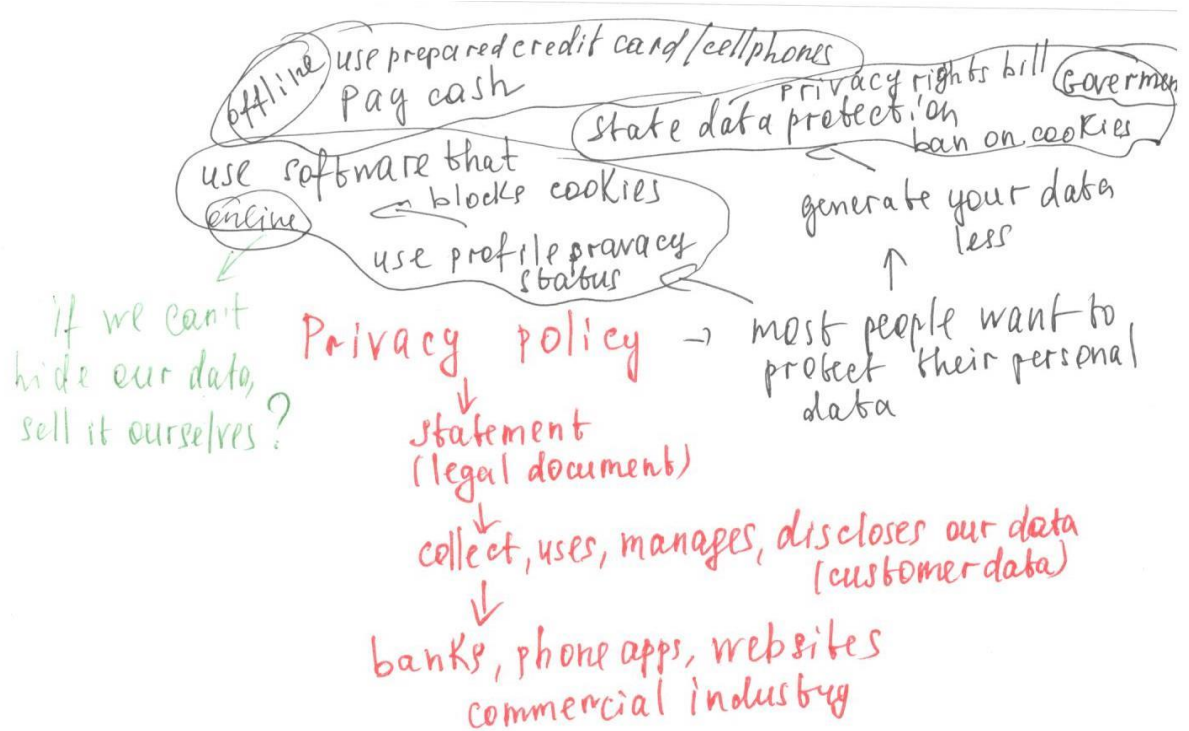


Рисунок 10 – Пример кластера, составленного при работе с темой «Политика конфиденциальности», стадия рефлексии

Кроме этого, на стадии рефлексии мы воспользовались приемом денотатный граф, который заключался в поиске в статье существенных признаков ключевого понятия «Privacy policy». Затем из текста подбираются глаголы, которые связывают данное понятие и его существенные признаки, обозначающие действия. К глаголам подбираются характеристики (прилагательные, существительные). «Денотатный граф» на стадии рефлексии, представлен на рисунке 11.

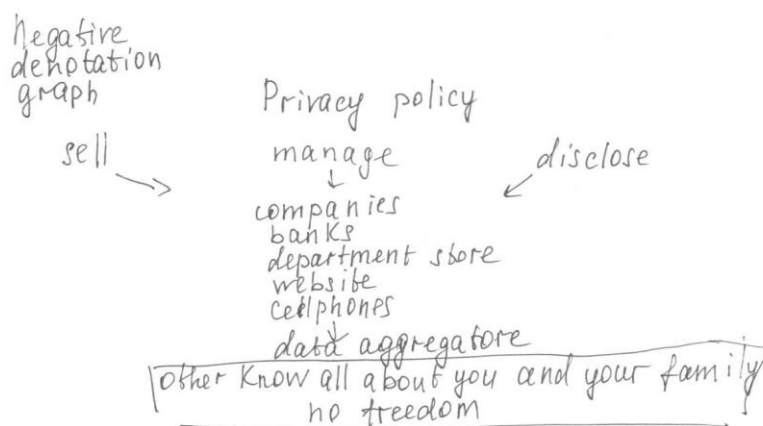
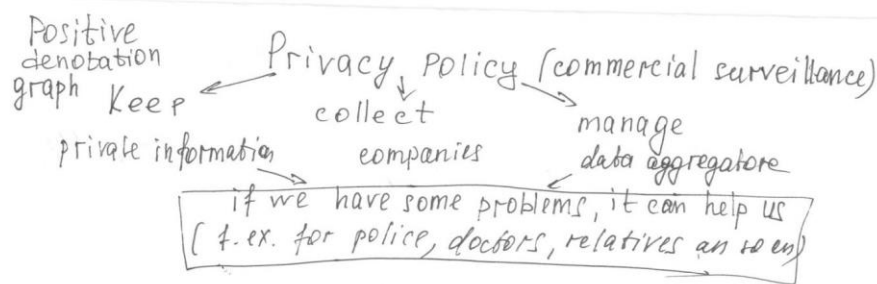


Рисунок 11 – Денотатный граф, составленного при работе с темой «Политика конфиденциальности», стадия рефлексии

Также одним из приемов на стадии рефлексии стал «Синквейн», который помогает обучающимся осуществлять рефлексия в отношении действий по решению познавательных задач, развивает способности к анализу, обобщению и целостному восприятию темы, помогает учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве.

При написании синквейна важно соблюдать следующие правила В первой строке должно быть написано название темы одним словом. В нашем эксперименте эта строка была выбрана учителем; во второй строке необходимо дать описание темы в виде двух прилагательных, относящихся к теме; в третьей строке – использовать три глагола для описания характерного действия; четвертая строка – фраза, описывающая характеристику понятия. Последняя, пятая строка – синоним, повторяющий суть темы. «Синквейн» изображен на рисунке 12.

Privacy policy  
PERSONAL NECESSARY  
Keep, use, manage  
People don't know, who uses their data  
Use agreement

Рисунок 12 – Синквейн, составленный при работе с темой «Политика конфиденциальности», стадия рефлексии

Описанный выше методический инструментарий позволил повысить эффективность процесса развития критического мышления в контексте интеллектуальной культуры современного общества. Реализация трех педагогических условий позволила повысить эффективность процесса развития критического мышления при формировании умений чтения, о чем свидетельствуют полученные данные, которые представлены в следующем разделе данной работы.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения

Повторная диагностика уровня развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения в контрольной и экспериментальной группах была проведена на обобщающем этапе эксперимента.

Для того, чтобы оценить уровень развития критического мышления, а также мотивацию обучающихся к развитию критического мышления в процессе формирования умений чтения, которую мы проверяли на констатирующем этапе нашей работы, мы предоставили обучающимся

возможность повторного прохождения анкетирования и тестирования, состоящего из пяти частей, Приложение 2.

Аналогичное анкетирование и тесты были предоставлены обучающимся на первом, констатирующем этапе. Анализ первой части анкеты позволил нам определить, как изменилась мотивация обучающихся к развитию критического мышления. Мы констатируем тот факт, что мотивация обучающихся экспериментальной группы оказалась выше, чем контрольной.

Вторая часть анкеты – определение уровня развития критического мышления обучающихся по критерию «логика мышления», в процессе формирования умений чтения, Приложение 2 (часть 2). Результаты по данному критерию размещены в таблице 14.

Таблица 14 – Характеристика уровней развития критического мышления обучающихся на обобщающем этапе экспериментальной работы («Логика мышления»; в %)

Группа	Количество человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол- во человек	%	Кол- во человек	%	Кол- во человек	%
ЭГ	15	4	27	9	60	2	13
КГ	15	3	20	8	53	4	27

Распределение уровня развития критического мышления по показателю «логика мышления» в экспериментальной и контрольной группах показано на рисунке 13 в виде диаграммы.

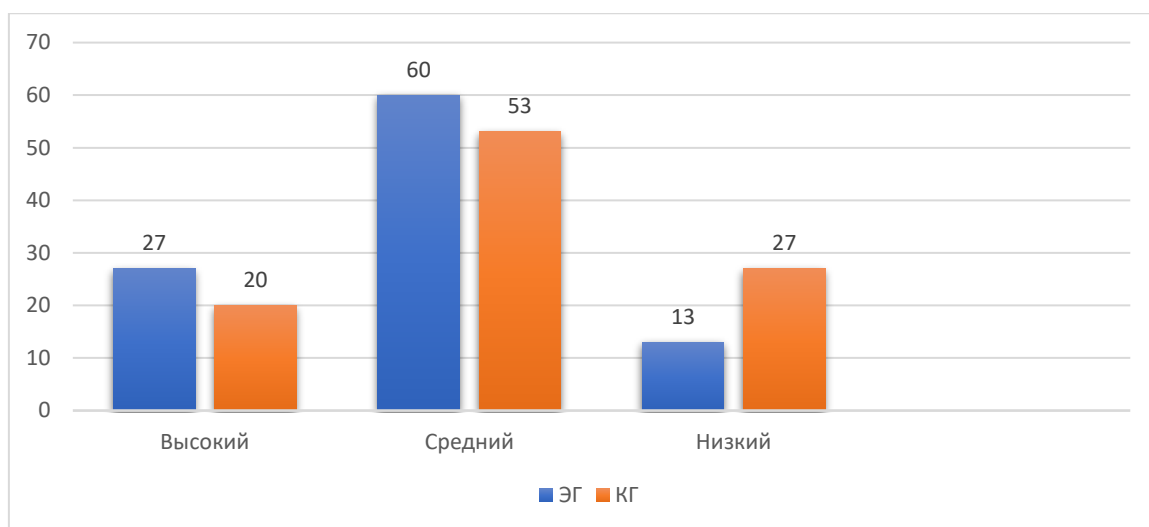


Рисунок 13 – Распределение обучающихся по критерию «логика мышления» (в %)

Из диаграммы видно, что процент обучающихся в экспериментальной группе по критерию «логика мышления» с высоким уровнем развития критического мышления составил 27 %, со средним уровнем 60%, с низким – 13%. Динамика контрольной группы на высоком уровне составила – 20%, на среднем – 53%, на низком – 27%.

Для того, чтобы определить уровень развития критического мышления по критерию «способность анализировать информацию» мы предложили обучающимся пройти аналогичный тест, который они проходили на констатирующем этапе, Приложение 2 (часть 3).

В таблице 15 представлены результаты теста, проведенного на обобщающем этапе эксперимента с целью определения уровня развития критического мышления обучающихся по критерию «способность анализировать информацию».

Таблица 15 – Характеристика уровней развития критического мышления обучающихся на обобщающем этапе экспериментальной работы («Способность анализировать информацию»; в %)

Группа	Кол – во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол– во человек	%	Кол– во человек	%	Кол– во человек	%
ЭГ	15	8	53	6	40	1	7

КГ	15	6	40	8	53	1	7
----	----	---	----	---	----	---	---

Представляем результаты анкетирования обучающихся по критерию «способность анализировать информацию» в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе в виде диаграммы, рисунок 14.

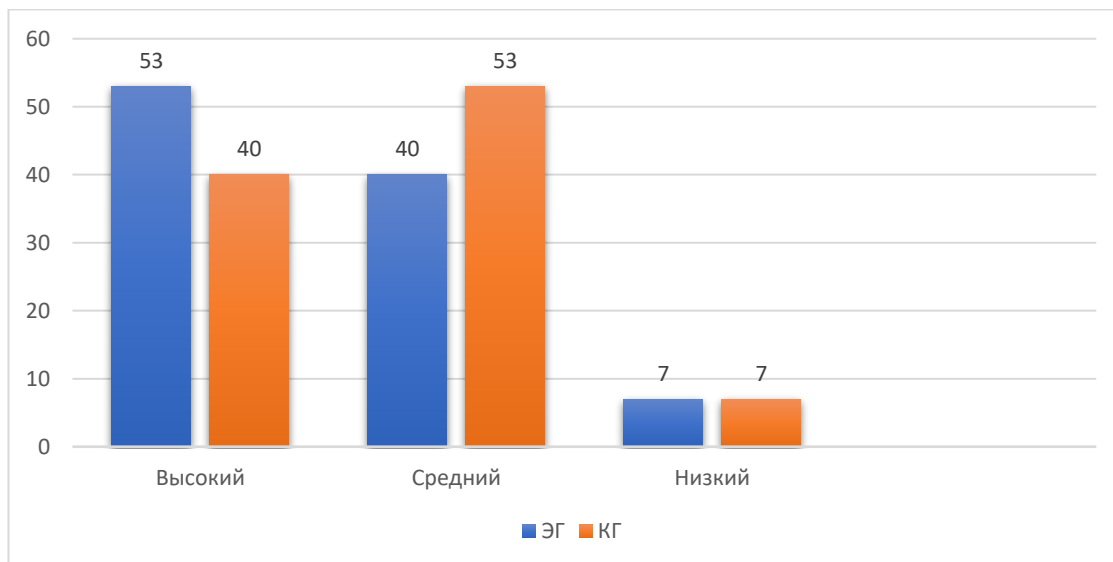


Рисунок 14 – Распределение обучающихся по критерию «способность анализировать информацию» (в %)

Анализ показателей на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы определил следующие изменения в результатах экспериментальной группы в отношении уровня развития критического мышления по критерию «способность анализировать информацию»: количество обучающихся с высоким уровнем составило 53%, на среднем уровне 40, количество обучающихся с низким уровнем способности анализировать информацию в экспериментальной группе составило 7%. Результаты контрольной группы на высоком уровне – 40%, на среднем уровне – 53%, на низком – 7%.

Для того, чтобы определить уровень развития критического мышления обучающихся по критерию «независимость мышления», мы воспользовались четвертой частью анкеты, структурированной по тем же принципам, которые использовались на констатирующем этапе, Приложение 2 (часть 4). Результаты работы, проведенной на обобщающем этапе эксперимента по

определению уровня развития критического мышления по критерию «независимость мышления», представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Характеристика уровня развития критического мышления обучающихся на обобщающем этапе экспериментальной работы («Независимость мышления»; в %)

Группа	Кол – во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол– во человек	%	Кол– во человек	%	Кол– во человек	%
ЭГ	15	6	40	8	53	1	7
КГ	15	4	27	8	53	3	20

На диаграмме, рисунок 15, показано распределение обучающихся по уровню развития критического мышления по критерию «независимость мышления» в экспериментальной и контрольной группах.

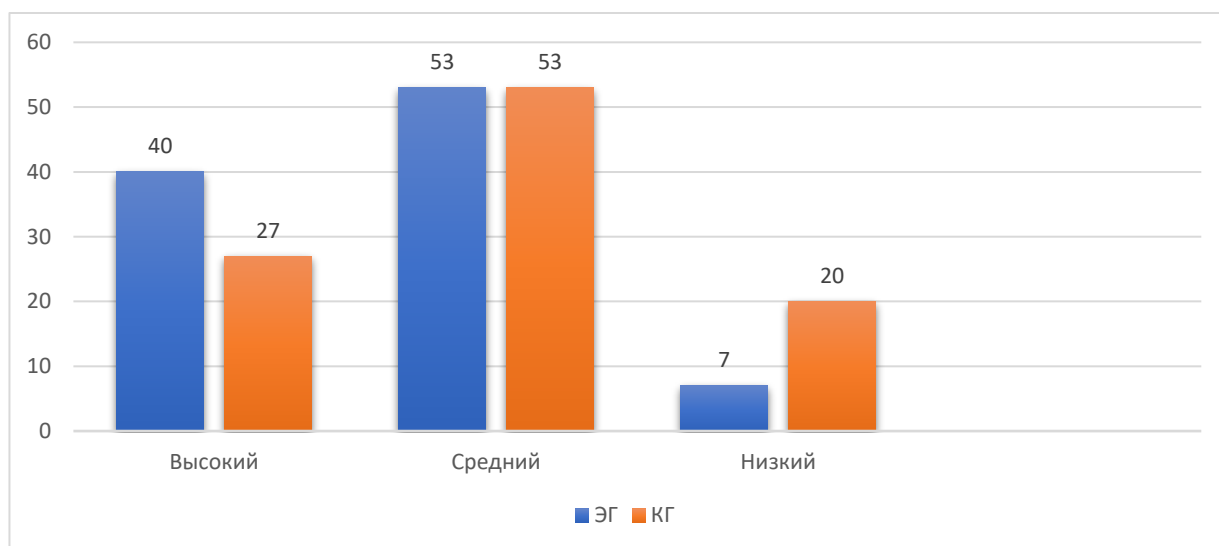


Рисунок 15 – Распределение обучающихся по критерию «независимости мышления» (в %)

Исходя из диаграммы, высокий уровень развития критического мышления по критерию «независимость мышления» у обучающихся экспериментальной группы в процессе формирования умений чтения составил 40%, на среднем уровне – 53%, на низком – 7%. Результаты контрольной группы на высоком уровне 27%, на среднем – 53%, на низком – 20%.

Для анализа уровня развития критического мышления по критерию «рефлексивность мышления» мы применили завершающую пятую часть анкеты, Приложение 2 (часть 5). Результаты работы по определению уровня рефлексивности мышления обучающихся при развитии критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения на обобщающем этапе эксперимента представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Характеристика уровней развития критического мышления обучающихся на обобщающем этапе экспериментальной работы («Рефлексивность мышления»; в %)

Группа	Кол – во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол– во человек	%	Кол– во человек	%	Кол– во человек	%
ЭГ	15	6	40	8	53	1	7
КГ	15	3	20	9	60	3	20

Данные результаты также представлены в виде диаграммы на рисунке 16.

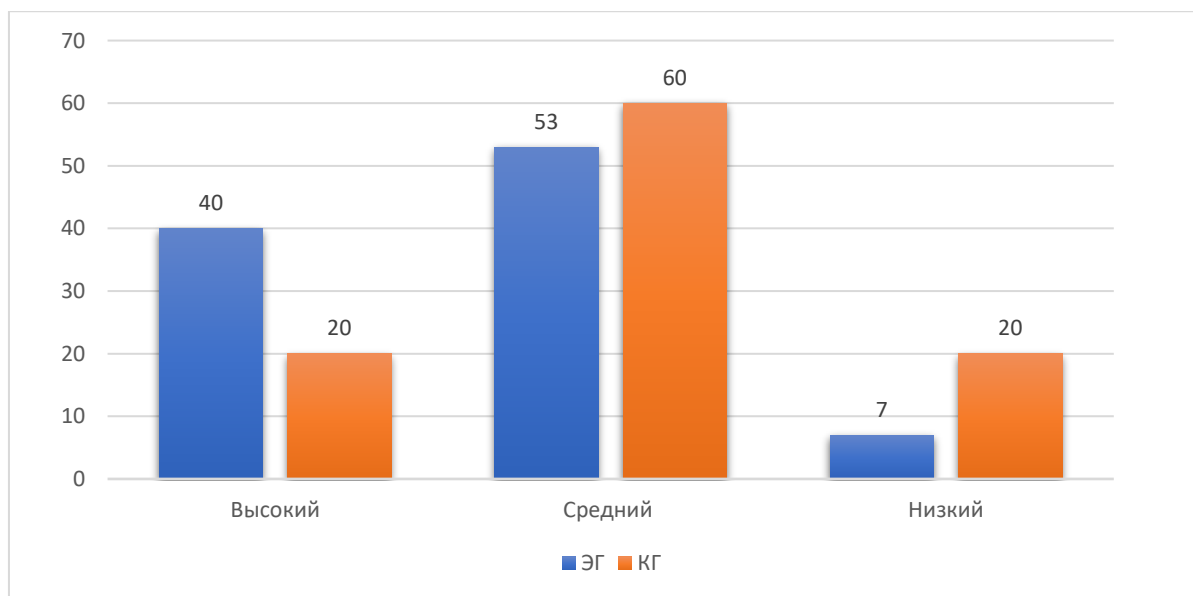


Рисунок 16 – Распределение обучающихся по критерию «рефлексивность мышления» (в %)

В соответствии с диаграммой, наблюдается положительная динамика развития критического мышления по критерию «рефлексивность мышления»



у экспериментальной группы. Доля обучающихся с высоким уровнем развития критического мышления по данному критерию составила 40 %, средний уровень – 53%, низкий – 7%. Показатели контрольной группы на высоком уровне составили – 20%, на среднем уровне – 60%, на низком уровне -20%.

Несмотря на положительную динамику результатов контрольной группы, существует значительная разница их с экспериментальной группой, что свидетельствует о важности реализации педагогических условий как факторов позитивного влияния на развитие критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

Для подтверждения правильности сформулированных нами выводов обратимся к сравнению результатов, полученных на констатирующем и обобщающем этапах экспериментальной и контрольной групп.

Данные, полученные на констатирующем и обобщающем этапах экспериментальной и контрольных групп по критериям «логика мышления», «способность анализировать информацию», «независимость мышления», «рефлексивность мышления» представлены в виде диаграммы, рисунок 17,18.

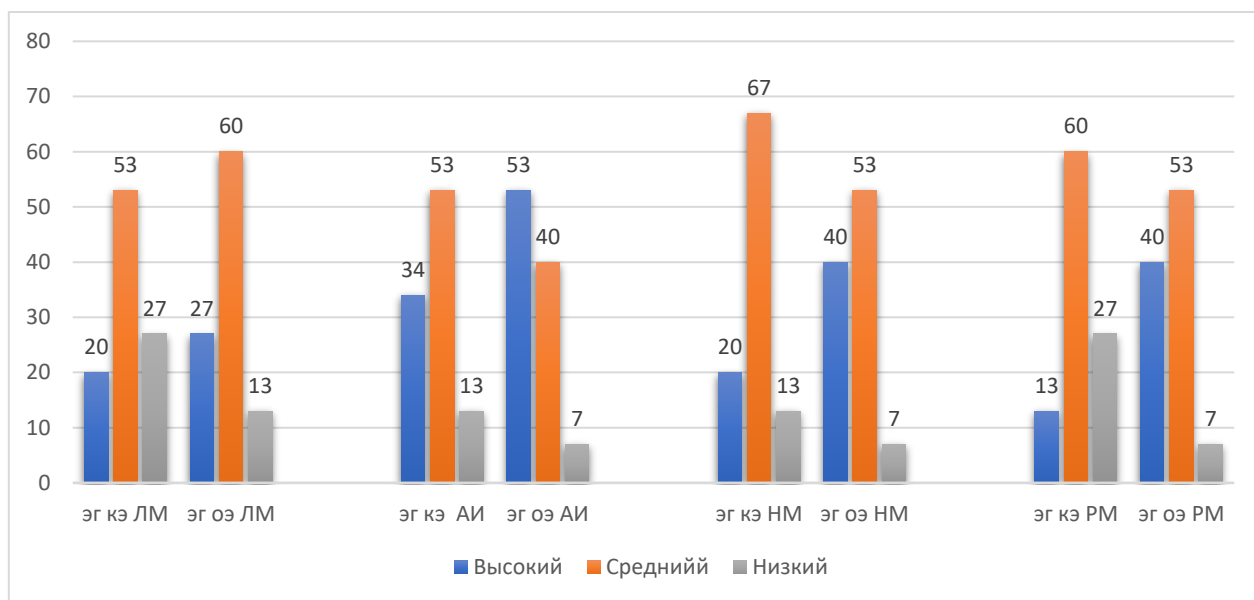


Рисунок 17 – сравнение экспериментальной группы на констатирующем и обобщающем этапах по критериям «логика мышления», «способность анализировать информацию», «независимость мышления», «рефлексивность мышления», в %

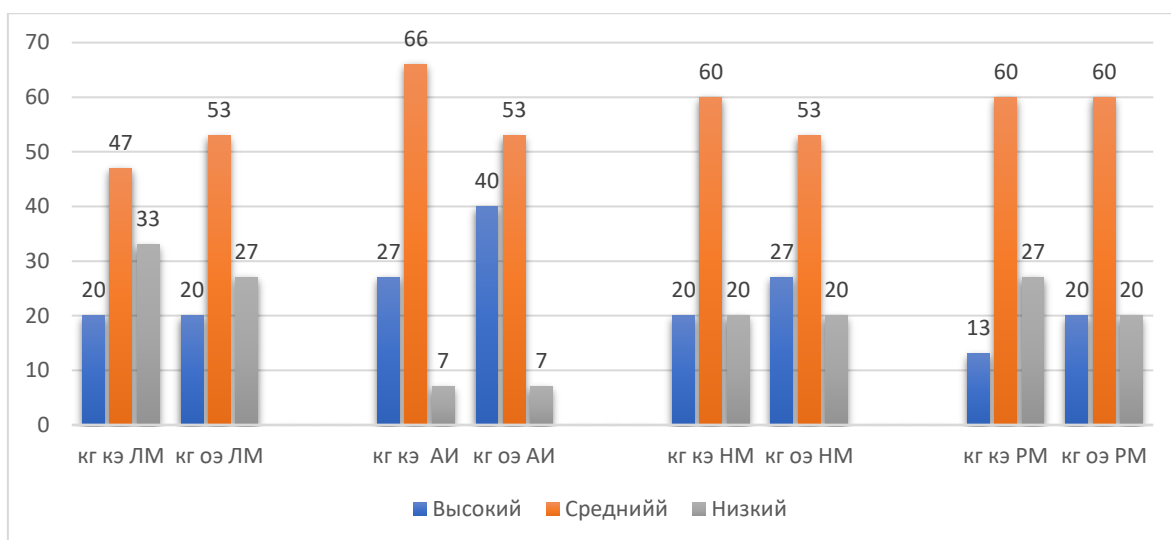


Рисунок 18 – сравнение контрольной группы на констатирующем и обобщающем этапах по критериям «логика мышления», «способность анализировать информацию», «независимость мышления», «рефлексивность мышления», в %

Из диаграммы, рисунок 17, мы видим, что процент обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем развития критического мышления по критерию «логика мышления» повысился на 7%, по критерию «способность анализировать информацию» показатель стал выше на 19%, по критерию «независимость мышления» повысился на 20%, по критерию «рефлексивность мышления» показатель вырос в три раза, а именно с 13% до 40%. На среднем уровне также наблюдается увеличение показателей «логика мышления» (6%), либо уменьшение, как например, по критериям «способность анализировать информацию» (13%), «независимость мышления» (14%), «рефлексивность мышления» (14%) в связи с увеличением показателей высокого уровня. На низком уровне стоит также отметить положительную динамику показателей у экспериментальной группы. Число обучающихся по критерию «логика мышления» на обобщающем этапе снизилось на 14% по сравнению с результатами констатирующего этапа, по критериям «способность анализировать информацию» и «независимость мышления» снижение составило 5%, по критерию «рефлексивность мышления» число обучающихся составило всего 7%, что в 4 раза меньше по

сравнению с аналогичными результатами на констатирующем этапе, равному 27%.

Динамика показателей в контрольной группе незначительна, рисунок 18. Процент обучающихся в контрольной группе на высоком уровне по критерию «логика мышления» не изменился и составил 20% на обобщающем и констатирующем этапах, по критерию «способность анализировать информацию» показатель стал выше на 13%, по критериям «независимость мышления» и «рефлексивность мышления» повысился на 7%. На среднем уровне также произошли незначительные изменения, либо снижение, как например, по критериям «способность анализировать информацию», «независимость мышления», в связи с увеличением показателя высокого уровня, показатель критерия «рефлексивность мышления» остался на том же уровне и составил 60%. На низком уровне в контрольной группе мы наблюдаем небольшую положительную динамику. Показатель критерия «логика мышления» снизился на 6%, показатель критерия «способность анализировать информацию» остался на прежнем уровне – 7%, показатель критерия «независимость мышления» также остался на прежнем уровне – 20%, показатель «рефлексивность мышления» снизился на 7%.

Опираясь на полученные данные проведенного эксперимента, мы можем заключить, что в экспериментальной группе, в которой у обучающихся была внедрена модель развития критического мышления в процессе формирования умений чтения, с соблюдением предложенных педагогических условий, обучающиеся смогли показать более высокий уровень развития критического мышления по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Соответственно, разработанная нами модель развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения продемонстрировала свою эффективность.

## Выводы по главе 2

1. Итоги, полученные на констатирующем этапе экспериментального исследования, показали, что развитие критического мышления обучающихся были недостаточными. Это связано с тем, что развитие критического мышления в рамках традиционной системы организации образовательного процесса происходит косвенно, и не все обучающиеся владеют пониманием технологии и приемов развития критического мышления в процессе формирования умений чтения.

2. В период проведения экспериментального исследования мы определили критерии развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения, далее, опираясь на данные критерии мы выделили уровни развития критического мышления. Критерии, которые были взаимосвязаны с компонентами блоков нашей модели:

- логика мышления;
- способность анализировать информацию;
- независимость (самостоятельность) мышления;
- рефлексивность мышления.

Каждый показатель оценивался по трем уровням – высокий, средний и низкий. С помощью данных показателей мы определяли общий уровень развития критического мышления у обучающихся. Результаты по экспериментальной и контрольной группам показывают, что на констатирующем этапе уровни развития критического мышления в процессе формирования умений чтения в экспериментальной и контрольной группах был практически одинаковыми.

3. Формирующий этап заключался в апробации разработанной нами модели. Наша модель была реализована в естественных условиях в рамках образовательного процесса на старшей ступени образования школы. Выявленный комплекс педагогических условий был применен в

экспериментальной группе с помощью приемов и методов развития критического мышления в процессе формирования умений чтения.

4. Результаты внедрения разработанной нами модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения на основе выявленного комплекса педагогических условий привели к положительной динамике в развитии критического мышления в экспериментальной группе. Образовательный процесс в контрольной группе проходил по традиционной системе обучения школьников. После сравнительного анализа данных исходной и контрольной диагностики экспериментальной группы можно сделать вывод, что в результате экспериментальной работы по развитию критического мышления доля обучающихся низкого уровня в экспериментальной группе снизилась. Количество обучающихся на высоком уровне увеличилось по каждому критерию. На среднем уровне также есть положительные изменения рис.17-20. В контрольной группе динамика результатов незначительна.

5. На обобщающем этапе эксперимента было отмечено повышение уровня развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения у обучающихся экспериментальной группы. Разница в уровне развития критического мышления в контрольной и экспериментальной группах доказала, что созданные педагогические условия способствовали достижению более высокого уровня развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения. Таким образом, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективного функционирования нашей модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения.

Оценив полученные результаты экспериментальной группы, можно сделать вывод, что познавательная мотивация и ориентация обучающихся на критическое мышление находятся на достаточно высоком уровне.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение современной ситуации и тенденций развития системы среднего общего образования, психолого-педагогической литературы и нормативных документов, а также проведенное нами опытно-экспериментальное исследование доказали необходимость развития критического мышления у обучающихся старших классов. Развитое критическое мышление имеет значительную профессиональную и личностную ценность. Повышающиеся требования к качеству школьного образования в контексте внедрения новых образовательных технологий и методов, а также недостаточное развитие критического мышления также влияют на значимость данной диссертационной работы, в которой процесс развития критического мышления обучающихся происходил в процессе формирования умений чтения. Для решения этой проблемы мы разработали, обосновали и проверили модель развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения и комплекс педагогических условий для ее наилучшего функционирования.

В первой главе нашего исследования представлен анализ изучаемой проблемы формирования критического мышления, разработан понятийно-категориальный аппарат, изучены научные достижения отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме, разработана и теоретически аргументирована модель развития критического мышления у обучающихся в процессе формирования умений чтения.

Наше исследование показало, что развитие у обучающихся критического мышления в процессе формирования умений чтения требует целенаправленных действий. В связи с этим мы разработали специальную модель, которая:

- построена с учетом запроса социального заказа и ФГОС СОО;
- осуществляется, учитывая системный, деятельностный и технологический подходы;

- включает в структуру мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-диагностический блоки;
- характеризуется открытостью, целостностью и синтезом (комплексным характером ее содержания, результатов и методологического наполнения);
- реализуется в соответствии с определенными педагогическими условиями.

Вторая глава нашей диссертации отражает экспериментальную работу, направленную на развитие критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения с применением созданной нами модели при реализации комплекса педагогических условий. Вторая глава включает: цель, задачи, этапы педагогического эксперимента, его содержание, объяснение полученных результатов.

Итоги опытно-экспериментальной работы данного исследования подтверждают нашу гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

- повышение качества подготовки обучающихся, уровня развития критического мышления являются одними из главных педагогических проблем, которые требуют дальнейшего исследования и решения;
- опытно-экспериментальная работа, проведенная в данном исследовании, показала, что создание модели развития критического мышления должна основываться на системном, деятельностном и технологическом подходах. Системный подход позволяет определить структуру внедряемой модели и обозначить ее общие свойства и характеристики отдельных компонентов. Деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия для развития личности в педагогическом процессе. Технологический подход способствует конструированию учебного процесса, в зависимости от постановки целей и их достижения, опираясь на социальный заказ, образовательные ориентиры с

точки зрения возможности развития ценностных ориентаций в учебном процессе школы;

– модель развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения, основанная на системном, деятельностном и технологическом подходах, включает блоки мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-диагностический блоки. Все блоки разработанной нами модели взаимосвязаны и достигают поставленных целей в целом;

– ряд педагогических условий, включая использование аутентичных текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; подбор методического инструментария для развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения обязательно учитывается для успешного функционирования модели развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения;

– результаты, которые были получены в экспериментальной группе на формирующем этапе нашего исследования, где реализовывалась модель развития критического мышления в процессе формирования умений чтения, достаточно выше, чем в контрольной группе.

Согласно нашему опытно-экспериментальному исследованию, мы можем с уверенностью заявить, что оно определило уровень важности внедрения полученных результатов и показало, что уровень развития критического мышления обучающихся в процессе формирования умений чтения соотносится с мотивацией и ориентацией обучающихся на развитие критического мышления.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методол. пробл. / А. Н. Аверьянов. – Москва : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Асмолов А. Г. Принципы организации памяти человека – Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов: Учебно-метод. пособие / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1985. – 104 с.
3. Афанасьев В. Г. Человек: общество, управление, информация [Текст] : опыт системного подхода / В. Г. Афанасьев. – М : URSS, 2013. – 202 с
4. Ахметов А.С. Особенности применения технологии критического мышления в юридическом образовании// А.С. Ахметов Журнал Право и образование. – 2018. – № 9. – С. 4–10.
5. Байбородова Л.В. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова, В.В.Белкина. – Ярославль : изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 108 с.
6. Бердникова И. А. Обеспечение качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Бердникова Ирина Александровна; [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. - Челябинск, 2009. – 22 с.
7. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии // В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
8. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
9. Болотов В.А. Критическое мышление - ключ к преобразованию российской школы [Текст] / В.А. Болотов // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 67-73.

10. Браус Дж. Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу / Дж. Браус, Д. Вуд; пер. с англ. – СПб.: 1994. – 499 с.

11. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.

12. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация [Текст] // Критическое мышление, логика, аргументация: сб. ст. / под общ. ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – С. 29–34.

13. Бутенко А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Мирос, 2002. – 16 с.

14. Быстрой Е.Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности / Е.Б. Быстрой // Вестник ОГУ. – 2003. – С. 78-83.

15. Бычкова В. О. Интерактивные технологии в системе иноязычного образования / В. О. Бычкова // Иностранные языки в школе. –2017. – № 12. – С. 32–37.

16. Варлакова М.Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / М.Л. Варлакова – Курган, 2016. – 25 с.

17. Вострикова Н. М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе / Н. М. Вострикова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С.255 – 259.

18. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 362 с.

19. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 78–86.

20. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 336 с.

21. Генике Е.А. Учитель и ученик : возможность диалога и понимания – Том 1 / Сост. Е.А. Генике, Е.А. Трифонова // Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М. : Изд-во «Бонфи», 2002. – 239 с.

22. Георге И. В. Педагогические условия организации самостоятельной работы в структуре формирования профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования : автореферат дис. кандидата педагогических наук // И. В. Георге – Нижневартовск, 2016. – 26 с.

23. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования : монография / А. Н. Дахин. – Москва : НИИ школьных технологий, 2009. – 290 с.

24. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с.

25. Егоров М. А. Формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Егоров Максим Александрович; [Место защиты: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого]. - Великий Новгород, 2020. – 24 с.

26. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 304 с.

27. Ефорова А. Р. Педагогические условия формирования критического мышления студентов в образовательном процессе технического вуза : автореферат дис. кандидата педагогических наук : // А.Р. Ефорова – Воронеж, 2010. – 24 с.

28. Журавская Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием

индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В. Журавская. – СПб., 2011. – 26 с.

29. Загашев И. О. Критическое мышление. Технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Санкт Петербург : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

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

31. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке [Текст]/ С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

32. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 0305.00 - Проф. обучение (по отраслям) / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. – 215 с.

33. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса// Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252.

34. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 512 с.

35. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Т.Г. Камянова – М.: Эксмо, 2017. – 480 с.

36. Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления // М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 7.

37. Клустер Д. Критическое мышление и новые виды грамотности / Д. Клустер. – Москва : ЦГЛ, 2005. – 77 с.

38. Конаржевский Ю. А. Технология системного подхода к анализу, самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя. Челябинск: ЧГПИ, 1989. 293 с.

39. Кузьмина Н.В., Методы системного педагогического исследования : Учеб. пособие / Н.В. Кузьмина и др. – М.: Нар. образование, 2002. – 207 с.

40. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Б. В. Куприянов, С. А Дынина : Вестник Костромского гос. университета им. Н. А. Некрасова. 2001 № 2 С. 101–104.

41. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

42. Лузан П. П. Научное и инновационное мышление – самостоятельны или в одном? / П. П. Лузан //Журнал экономической теории. – 2007. - № 27. – С. 5–6.

43. Лысенко А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Лысенко Анна Владимировна ; Адыг. гос. ун-т.. – Майкоп, 2005. – 203 с.

44. Малихин А.О. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения : автореф. дис... канд. пед. наук / А.О. Малихин / Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. – Киев., 2000. – 20 с.

45. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : МПСИ, 2003. – 62 с.

46. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : Избр. психол. тр. / Н.А. Менчинская ; Рос. акад. образования. Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : [МОДЭК], 2004 (ФГУП Издательско-полиграфическая фирма "Воронеж"). – 511 с.

47. Мироненко С. Н. Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе / С. Н. Мироненко // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 185 – 196.

48. Мухаметшина О. В. Формирование коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров : автореферат дис. кандидата педагогических наук : // О.В. Мухаметшина – Челябинск, 2015. – 26 с.

49. Найн А. Я. Общенаучные понятия в педагогике / А. Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 12–26.

50. Никитина Е. Ю. Партисипативный подход как методический регулятив педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя / Е. Ю. Никитина, Е. А. Казаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Серия «Педагогика и психология». – 2010 – № 1 – С. 163 – 170.

51. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : Пресс, 2004. – 91 с.

52. Ноэль-Цигульская Т. Ф. О критическом мышлении / Т. Ф. Ноэль-Цигульская. – Москва : Педагогика, 2000. – 159 с.

53. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел : Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.

54. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергей Николаевич Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

55. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.

56. Педагогически словарь : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. – М. : И ; М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

57. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим – Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

58. Петухов В. В. Психология мышления : учеб.-метод. пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов / В.В. Петухов. – Москва : Издательство московского университета, 1987. – 27 с.

59. Пиаже Ж. Природа интеллекта / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухов. – Москва : Издво Моск. ун-та, 1981. – С. 48–60.

60. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : Учеб.-практ. пособие / В. Ю. Питюков; Ассоц. авт. и изд. "Тандем". – Москва : Роспедагентство : Гном-пресс, 1997. – 173 с.

61. Плотникова Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография / Н. Ф. Плотникова ; КФУ. – Казань : Изд-во КФУ, 2015. – 83 с.

62. Пшонковская И. А. Формирование гностических умений у студентов педагогического вуза в условиях моделирования учебного текста : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Иркут. гос. пед. ун-т. - Иркутск, 2006. – 20 с.

63. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 71– 78.

64. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис. на соискание учен. степени кандидата пед. наук (по психологии) – Ленинград, 1955. – 14 с.

65. Садовский В. Н. Общая теория систем как метатеория [Текст] / В. Н. Садовский. – Москва : Наука, – Доклады/ СІНС. XIII Междунар. конгресс по

истории науки. Москва, История и перспективы развития системного подхода и общей теории систем 18-24 авг. 1971. – 29 с.

66. Саяпин Н. В. Профессиональная подготовка студентов педвуза к развитию критического мышления школьников : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского. - Пенза, 2006. – 19 с.

67. Селевко Г. К. / Г.К. Селевко : Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

68. Селигман М. Ребенок-оптимист. / М. Селигман : Проверенная программа формирования характера . – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 352 с.

69. Селиванов В. В. Современное состояние и перспективы теории мышления А. В. Брушлинского / В. В. Селиванов // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 29–40.

70. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии //Л. М. Семенюк : Учебное пособие для студентов / ред. Д.И. Фельдштейн. – изд. 2-е, доп. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 219 с.

71. Сергеева Б.В. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Б.В. Сергеева, В.А. Оганесян // Научное обозрение, Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 96–106.

72. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления // А.Э. Симановский – М.: Гринго, 1996. – 248 с.

73. Синенко Т. Н. Учебная ситуация как средство формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности : дис. кандидата педагогических наук : // Т. Н. Синенко – Волгоград, 2015. – 218 с.

74. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.



75. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для обучающихся пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006 – 239 с.

76. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс / Е.Н. Соловова ; Москва : Издательство АСТ, 2008. – 272с.

77. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сорина // «Epistemology & Philosophy of Science/ Эпистемология и философия науки. – 2005. С. 194–209.

78. Сорокун П. А. Общая психология / П. А. Сорокун. – Псков : ПГПИ, 2003. – 276 с.

79. Старостина Н. Н. Амплификация профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления : автореферат дис. кандидата педагогических наук /Н.Н. Старостина – Ульяновск, 2021. – 30 с.

80. Степаненко Т. А. Организационно-педагогические условия развития ораторской речи преподавателя технического вуза в процессе дополнительного профессионального образования : автореферат дис. кандидата педагогических наук : // Т.А. Степаненко – Чита, 2007. – 24 с.

81. Стилл Дж. Л. Основы критического мышления: междисциплинарная программа : уч. пособие / Дж. Л. Стилл. – М. : Изд. «ИОО», 1997. – 181 с.

82. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность / Ч. Темпл // Перемена. – 2005. – № 2. – С.15 –20 .

83. Трушников Т. Г. Системный справочник по русскому правописанию. Русский язык с позиций системного подхода / Т. Г. Трушников. – Казань : Паспарту, Системно-модельный суперэкспресс-метод обучения языкам Тамары Трушниковой.; 2007. – 35 с.

84. Туласынова Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку : автореферат дис. кандидата

педагогических наук : 13.00.01 / Туласынова Надежда Юрьевна; [Место защиты: Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова]. - Якутск, 2010. – 21 с.

85. ФГОС официальный сайт – : <https://fgosreestr.ru/> – 2023. (дата обращения: 23.09.2022).

86. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022) : [сайт]. – 2022. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 23.03.2023).

87. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : уч.-метод. пособие для вузов // С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 1987. – 207 с.

88. Фоменко Т.М. Критическое мышление как основа обучения критическому чтению студентов языковых факультетов/ Т.М. Фоменко // Проблемы современного образования – МПГУ: 2017. – С. 248-255.

89. Халперн Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

90. Хохлова Л. В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 23 с.

91. Хуторский А.В. Дидактика : происхождения и развития дидактики, организация образовательного процесса, формы и методы обучения // А.В. Хуторский — Питер : 2017. – 352 с.

92. Циулина М. В. Методология психолого-педагогических исследований : уч. пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.

93. Цукерман Г. А., Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва : Фирма "Интерпракс", 1995. – 286 с.

94. Чельшева И.В. Критический анализ произведений медиакультуры: сравнительный анализ исследований британских и российских медиапедагогов [Текст] // Медиаобразование. – 2015. – № 137 2. – С. 118–121.

95. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : Метод. пособие / М. А. Чошанов. – Москва : Нар. образование, 1996. – 157 с.

96. Шадриков В. Д. Системный подход в психологии производственного обучения [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук. (19.00.03) / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград : [б. и.], 1976. – 40 с.

97. Шамис В. А. Особенности функционирования критического мышления / В. А. Шамис, Л. А. Мальц // Анализ гуманитарных проблем современного российского общества : материалы всероссийской научной Интернет-конференции с международным участием (23-30 октября 2005 г.) / Омский государственный университет путей сообщения. – Омск : ОмГУПС, 2005. – С. 233-235.

98. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс // А.Н. Шамов – М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток – Запад, 2008. – С. 253. Электронная библиотека Института философии РАН : официальный сайт. – Москва, 2018 – URL: <https://iphlib.ru> (дата обращения 18.05.2023).

99. Шаталова Н.П. Азбука конструктивного обучения / Н. П. Шаталова, Красноярск: Научно – инновационный центр, 2011. 204 с.

100. Шкитина Н. С. Общие и специфические закономерности эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя / Н. С. Шкитина. – Текст : непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 94-97.

101. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин // : Методол. пробл. соврем. науки. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.

102. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

103. Bloom B. S. Taxonomy of educational objects : The classification of educational goals / B. S. Bloom. – New York : Addison-Wesley Longman Ltd., 1956. – 207 p.

105. Brookfield S. D. Developing Critical Thinkers : Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting / S. D. Brookfield. – California : Jossey-Bass, 1991. – 312 p.

106. Dr. Peter Facione Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. 2013. – 111 p.

107. Miller G. Critical Thinkers / G. Miller. – PA : Christian Faith Publishing, 2018. – 451 p.

108. Paul, Richard W. Critical Thinking : What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Richard W. Paul. – California : Sonoma State University, 1990. – 669 p.

109. Sears A. Towards critical thinking as an ethic. Theory and Research in Social Education / A. Sears, J. Parsons. – Win1991. – № 19(1). – P. 45–68.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Констатирующий этап эксперимента

### 1 часть

#### Анкета

Вопросы	Ответы (нужно подчеркнуть)	
Какое значение Вы вкладываете в понятие "Критическое мышление"?	Критическое мышление – это когда все критикуешь	Критическое мышление-интерактивное, творческое рефлексивное мышление.
Как Вы считаете, должен ли современный обучающийся владеть навыками критического мышления?	Да	Нет
Как часто вы применяете критическое мышление, чтобы проверить то или иное высказывание, либо доверяете первоисточнику (друзьям, семье, блогерам, газетам и т.д.)?	Иногда/ всегда	Никогда/ редко
Как вы считаете, в достаточной ли степени вы владеете навыками критического мышления в обычных жизненных ситуациях?	Достаточно	Недостаточно
Ищите ли вы подтверждение тому, что вам кажется правильным или неверным?	Да	Нет
Аргументируете ли вы свою позицию в общении с другими людьми?	Иногда/ всегда	Никогда/ редко
Хотели бы вы научиться мыслить критически на уроке английского языка, отделяя вымысел от правды, чтобы не попасться в «ловушки» информационного потока?	Да	Нет

#### Подсчет результатов

**1 часть** – ответы «да»/ правильные ответы оцениваются в 2 балла, ответы «частично (иногда)» – 1 балл, «нет» - 0 баллов.

Количество баллов больше 10 показывает высокий уровень мотивации к развитию критического мышления.

Количество баллов от 6 до 10 показывает средний уровень мотивации к развитию критического мышления.

Количество баллов меньше 6 показывает низкий уровень мотивации к развитию критического мышления.

## **2 часть**

### **Методики диагностики развития критического мышления**

Тест-опросник оценки интеллектуальных умений. Вариант теста для старшеклассников (10-11 классы)

Ю.Ф. Гуцин

Инструкция по выполнению 2 части анкетирования: Вам будет предложено решить нетрадиционные или нестандартные задачи, которые невозможно решить, используя знания, полученные в школе. Для решения этих задач вам придется полагаться в основном на свой здравый смысл, опыт и суждения.

1. Внимательно прочитайте вопросы. Вам может показаться, что некоторые вопросы простые, с очевидными ответами и не требуют долгих размышлений. Но не спешите с выводами, вы можете ошибаться.

2. Не раздумывайте слишком долго над вопросами, на которые сложно найти ответ сразу. Время тестирования ограничено, и вам нужно успеть дать ответы на все вопросы.

3. Помимо ответов на поставленные в задании вопросы, вы также должны кратко объяснить свой ответ (даже если вас просят выбрать из списка предложенных ответов). Это необходимо потому, что без этого невозможно понять ваши ответы или причины ваших решений. Это необходимо для оценки теста и отдельных заданий в нем. Если вы не уверены в ответе – переходить к следующему вопросу.

## Список проверяемых умений

Задание № 1. Умение делать выводы на основе сравнения и анализа посылок рассуждения.

Задание № 2. Умение распознавать социальный конформизм и противостоять групповому давлению («мнению» большинства).

Задание № 3. Умение анализировать и находить ошибки в ложно построенных рассуждениях. Умение аргументированно обосновывать свой вывод.

Задание № 4. Умение распознавать и анализировать недостоверные сообщения, не основанные на проверенных и подтвержденных опытом и/или исследованиями данных. Умение распознавать «скрытые» формы и способы манипуляции сознанием.

Задание № 5. Умение распознавать и анализировать ложные доводы или доводы, не имеющие отношения к делу.

## Тест-опросник

### Задание 1.

Армейский автобус вмещает 36 солдат. Если на полигон нужно отвести 1128 солдат, сколько потребуется автобусов? \_\_\_\_\_

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### Задание 2. «Копировальный аппарат».

Представьте себе, что вы стоите в очереди к копировальному аппарату, чтобы копировать для себя ряд документов. Подходит молодой человек и обращается к очереди с такими словами: «Извините, у меня всего пять страниц. Можно мне без очереди, потому что мне нужно сделать копии». Как вы поступите в этом случае?

- а) Согласитесь пропустить без очереди молодого человека (А)
- б) Поступите так, как отреагирует на эту просьбу большинство в очереди, (Б)
- в) Не согласитесь пропустить без очереди (В)

Поясните кратко свой выбор

---

---

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### **Задание 3. «Присяжный в суде»**

Представьте себе, что вы — присяжный в суде. Вы должны принять решение, виноват ли обвиняемый. Один из свидетелей дает, убедительные, на ваш взгляд, показания в пользу обвиняемого. Но выступивший после этого защитник со стороны обвинения говорит, что показаниям этого свидетеля нельзя верить, так как он мусульманин и иностранец, приехавший в нашу страну на заработки. Примете ли вы во внимание это заявление защитника при принятии окончательного решения?

- а) конечно приму, так как мусульманам, к тому же иностранцам нельзя верить
- б) нет, не приму, так как это не повод, чтобы не верить свидетелю;
- в) трудно сказать, так как каждый в суде отстаивает свою правду, а поэтому никому нельзя верить.

Кратко обоснуйте свой выбор

---

---

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### **Задание 4**

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? ДА / НЕТ

Кратко поясните свой выбор \_\_\_\_\_

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### **Задание 5**



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 \_\_\_\_\_

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### **Ответы и комментарии к заданиям**

**Задание 1.** Это задание, если оно выполнено простым и формальным (арифметическим) способом, т. е. путем деления общего числа солдат на число солдат, помещающихся в одном автобусе) дает неправильный результат с точки зрения его неформальной, реально-бытовой осмысленности.

**Задание 2.** Критерии оценки задания. В этом случае приводимые причины («у меня всего пять страниц» и «мне нужно сделать копии») не являются убедительными доводами. Поэтому они не могут рассматриваться как аргументы в этом деле.

**Задания 3.** Критерий оценки. Довод защитника не имеет отношения к делу. Довод ложный и используется защитником для того, чтобы представить свидетеля в негативном свете.

**Задание 4.** В данном случае это серия доводов, рассчитанных на жалость, но не имеющих непосредственного отношения к делу.

**Задание 5.** Правильный ответ- 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.

### **3 часть**

#### **Тест У. Липпмана «Логические закономерности»**

Обучающимся предлагается ряды чисел. Каждый ряд анализируется для выявления закономерности. Обучающиеся должны определить два числа,

которые продолжают последовательность. Время, затраченное на решение задачи, фиксируется.

Проанализируйте представленные числовые ряды и определите 2 числа, которые продолжат каждый ряд.

Числовые ряды:

- 1) 2, 3, 4, 5, 6, 7
- 2) 6, 9, 12, 15, 18, 21
- 3) 1, 2, 4, 8, 16, 32
- 4) 4, 5, 8, 9, 12, 13
- 5) 19, 16, 14, 11, 9, 6
- 6) 29, 28, 26, 23, 19, 14
- 7) 16, 8, 4, 2, 1, 0,5
- 8) 1, 4, 9, 16, 15, 12, 10
- 9) 21, 18, 16, 15, 12, 10
- 10) 3, 6, 8, 16, 18, 36

**Обработка интерпретация результатов.** Проверить правильность ответов и уровень развития логического мышления по ключу.

### Ключ к методике «Логические закономерности»

Предъявленные ряды	Правильные ответы
1) 2, 3, 4, 5, 6, 7	8, 9
2) 6, 9, 12, 15, 18, 21	24, 27
3) 1, 2, 4, 8, 16, 32	64, 128
4) 4, 5, 8, 9, 12, 13	16, 17
5) 19, 16, 14, 11, 9, 6	4, 1
6) 29, 28, 26, 23, 19, 14	8, 1
7) 16, 8, 4, 2, 1, 0,5	0,25, 0,125
8) 1, 4, 9, 16, 15, 12, 10	49, 64
9) 21, 18, 16, 15, 12, 10	9, 6
10) 3, 6, 8, 16, 18, 36	38, 76

## Оценка результатов

Время выполнения задания (мин, с)	Кол-во ошибок	Баллы	Уровень развития логического мышления
2 мин и менее	0	5	Очень высокий уровень логического мышления
2 мин 10 с – 4 мин 30 с	0	4	Хороший уровень, выше, чем у большинства людей
4 мин 35 с – 9 мин 50 с	0	3+	Хорошая норма большинства людей
4 мин 35 с – 9 мин 50 с	1	3	Средняя норма
4 мин 35 с – 9 мин 50 с	2–3	3–	Низкая норма
10 мин – 15 мин	0–3	2+	Ниже среднего уровня развитие логического мышления
10 мин – 15 мин	4–5	2	Низкая скорость мышления, «тугодум»
Более 16 мин	Более 5	1	Дефект логического мышления у человека, прошедшего обучение в объёме начальной школы, либо высокое переутомление

### 4 часть

#### Тест на оценку самостоятельности мышления

Из методического комплекса «Прогноз и профилактика проблем обучения»

Л.А. Ясюковой

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

6. «Лес» так относится к «поляне», как «бублик» к ...

а) круг б) дырка в) крендель

**Оценка результатов.** Правильность выполнения тестовых заданий оценивается в соответствии с ключом: 1 - б, 2 - б, 3 - в, 4 - а, 5 - в, 6 – б

Показатели уровня	Низкий	Средний	Высокий
Самостоятельность мышления	0-2	3-5	6

## 5 часть

### Методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова

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 раздумывайте над ответом слишком долго. Помните, что не существует правильного или неправильного ответа. Первый ответ, который придет вам в голову, будет правильным.

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.	

**Оценка результатов.** Вопросы 1, 3, 4, 5 являются прямыми. Второй вопрос является обратным. В прямых вопросах ответы испытуемых суммируются, в обратных вопросах заменяются 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.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Обобщающий этап эксперимента

### 1 часть

#### Анкета

Вопросы	Ответы (нужно подчеркнуть)	
Какое значение Вы вкладываете в понятие "Критическое мышление"?	Критическое мышление – это когда все критикуешь	Критическое мышление-интерактивное, творческое рефлексивное мышление.
Как Вы считаете, должен ли современный человек владеть навыками критического мышления?	Да	Нет
Как часто вы применяете критическое мышление, чтобы проверить то или иное высказывание, либо доверяете первоисточнику (друзьям, семье, блогерам, газетам и т.д.)?	Иногда/ всегда	Никогда/ редко
Как вы считаете, в достаточной ли степени вы владеете навыками критического мышления в обычных жизненных ситуациях?	Достаточно	Недостаточно
Ищите ли вы подтверждение тому, что вам кажется правильным или неверным?	Да	Нет
Аргументируете ли вы свою позицию в общении с другими людьми?	Иногда/ всегда	Никогда/ редко
Всегда ли применяете критическое мышление, чтобы избежать «ловушки» в информационном потоке?	Да	Нет

#### Подсчет результатов

**1 часть** – ответы «да»/ правильные ответы оцениваются в 2 балла, ответы «частично (иногда)» – 1 балл, «нет» - 0 баллов.

Количество баллов больше 10 показывает высокий уровень мотивации к развитию критического мышления.

Количество баллов от 6 до 10 показывает средний уровень мотивации к развитию критического мышления.

Количество баллов меньше 6 показывает низкий уровень мотивации к развитию критического мышления.

## **2 часть**

### **Методики диагностики развития критического мышления**

Тест-опросник оценки интеллектуальных умений. Вариант теста для старшеклассников (10-11 классы)

Ю.Ф. Гуцин

Инструкция по выполнению 2 части анкетирования: Вам будет предложено решить нетрадиционные или нестандартные задачи, которые невозможно решить, используя знания, полученные в школе. Для решения этих задач вам придется полагаться в основном на свой здравый смысл, опыт и суждения.

1. Внимательно прочитайте вопросы. Вам может показаться, что некоторые вопросы простые, с очевидными ответами и не требуют долгих размышлений. Но не спешите с выводами, вы можете ошибаться.

2. Не раздумывайте слишком долго над вопросами, на которые сложно найти ответ сразу. Время тестирования ограничено, и вам нужно успеть дать ответы на все вопросы.

3. Помимо ответов на поставленные в задании вопросы, вы также должны кратко объяснить свой ответ (даже если вас просят выбрать из списка предложенных ответов). Это необходимо потому, что без этого невозможно понять ваши ответы или причины ваших решений. Это необходимо для оценки теста и отдельных заданий в нем. Если вы не уверены в ответе – переходить к следующему вопросу

### **Задание 1**

Какие из приведенных ниже высказываний вы считаете аргументированными?

а) Выведенные для жизни в условиях крайнего Севера, собаки породы «Хаски» к концу XX века превратились в собак-компаньонов и переехали в большие города.

б) По-моему, американцы слишком материалистичны.

в) В одном из журналов было сообщение об открытии нескольких землеподобных планет в зоне обитаемости одной из звезд

г) Собрав научные статьи, опубликованные с 1996 по 2016 год об урожаях, ученые пришли к выводу: ГМ–растения скорее полезны, чем вредны и для потребителя, и для сельского хозяйства.

д) Ученые выяснили, какие гены отвечают за черты лица

Я считаю, что аргументированным является ответ:

а) \_\_\_\_\_ б) \_\_\_\_\_ в) \_\_\_\_\_ г) \_\_\_\_\_ д) \_\_\_\_\_

Ни одно из высказываний не аргументировано \_\_\_\_\_

Кратко поясните свой ответ \_\_\_\_\_

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### **Задание 2**

Даны два суждения и вывод. Грязную воду нельзя пить. Эту жидкость нельзя пить. Вывод: значит, эта жидкость - грязная вода. Является ли данный вывод единственно возможным?

Да                      Нет

Кратко обоснуйте свой ответ \_\_\_\_\_

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### **Задание 3**

Ниже представлены два мнения:

1) «В утренней газете Тэд видит заметку о том, что его лучший друг был арестован за кражу в нескольких магазинах. Тэд шокирован. «Это невозможно, полиция ошиблась», – говорит он своей матери, – «Мы с Бобом друг другу как братья. Я знаю, что он невиновен».



2) «Газета сообщает, что Верховный Суд высказал свое мнение по поводу спорного вопроса».

Можно ли считать, что то, и другое – суть мнения, которые, как мнения ничем принципиально не различаются? \_\_\_\_\_

Если ваш ответ «Да, различаются», то в чем, на ваш взгляд, состоят эти различия? Кратко поясните свой ответ \_\_\_\_\_

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

#### **Задание 4**

В рекламном телевизионном видео ролике показывается, как вернувшаяся домой хозяйка видит огромную лужу воды у стиральной машины. «Сломалась», — в ужасе говорит она и вызывает мастера. Мастер разбирает машину и вынимает оттуда загрязненную хлопьями налета спираль нагревания воды. После этого он, покачивая головой, рекомендует хозяйке добавлять Calgon при каждой стирке.

1. Можно ли считать, что эта реклама достаточно убедительно указывает на реальную проблему и ей можно доверять? Поясните свой ответ?

\_\_\_\_\_

2. Какие средства убеждения покупателей используются в данной рекламе?

\_\_\_\_\_

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

#### **Задание 5**

Часы отбивают 6 ударов за 6 сек. Сколько времени уходит на 12 ударов?» Подсказка. Очевидный, на первый взгляд, ответ – 12 сек. является ошибочным. Попробуй найти правильный ответ.

Ответ: На 12 ударов уйдет \_\_\_\_\_ сек.

(Для поиска решения этой задачи можно использовать черновик).

Оцените сложность задания: 1 2 3 (обведите одну из цифр: 1, 2 или 3)

### 3 часть

#### Тест У. Липпмана «Логические закономерности»

Обучающимся предлагается ряды чисел. Каждый ряд анализируется для выявления закономерности. Обучающиеся должны определить два числа, которые продолжают последовательность. Время, затраченное на решение задачи, фиксируется.

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

Числовые ряды:

- 1) 3, 6, 8, 16, 18, 36
- 2) 6, 9, 12, 15, 18, 21
- 3) 1, 4, 9, 16, 15, 12, 10
- 4) 29, 28, 26, 23, 19, 14
- 5) 19, 16, 14, 11, 9, 6
- 6) 4, 5, 8, 9, 12, 13
- 7) 16, 8, 4, 2, 1, 0,5
- 8) 1, 2, 4, 8, 16, 32
- 9) 21, 18, 16, 15, 12, 10
- 10) 2, 3, 4, 5, 6, 7

#### Оценка результатов

Время выполнения задания (мин, с)	Кол-во ошибок	Баллы	Уровень развития логического мышления
2 мин и менее	0	5	Очень высокий уровень логического мышления
2 мин 10 с – 4 мин 30 с	0	4	Хороший уровень, выше, чем у большинства людей
4 мин 35 с – 9 мин 50 с	0	3+	Хорошая норма большинства людей
4 мин 35 с –	1	3	Средняя норма

Время выполнения задания (мин, с)	Кол-во ошибок	Баллы	Уровень развития логического мышления
9 мин 50 с			
4 мин 35 с – 9 мин 50 с	2–3	3–	Низкая норма
10 мин – 15 мин	0–3	2+	Ниже среднего уровня развитие логического мышления
10 мин – 15 мин	4–5	2	Низкая скорость мышления, «тугодум»
Более 16 мин	Более 5	1	Дефект логического мышления у человека, прошедшего обучение в объёме начальной школы, либо высокое переутомление

#### 4 часть

##### Тест на оценку самостоятельности мышления

Из методического комплекса «Прогноз и профилактика проблем обучения»

Л.А. Ясюковой

1. Какое слово будет противоположным по смыслу слову «найти»?
  - а) учить б) помнить в) терять
2. Когда Паше было столько же лет, сколько Маше сейчас, Оля была старше его. Кто моложе всех?
  - а) Паша б) Оля в) Маша
3. Больше всего общего со «льдом, паром, снегом» имеет:
  - а) зима б) буря в) вода
4. Какое слово не подходит к двум остальным?
  - а) редко б) никто в) все
5. Из ВГЛЖ получили ГВЖЛ. Что получится из ШТФБ?
  - а) ФБШТ б) ТШБФ в) ФШТБ
6. «Лес» так относится к «поляне», как «бублик» к ...
  - а) круг б) дырка в) баранке

## Оценка результатов

Показатели уровня	Низкий	Средний	Высокий
Самостоятельность мышления	0-2	3-5	6

### 5 часть

#### Методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова

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 раздумывайте над ответом слишком долго. Помните, что не существует правильного или неправильного ответа. Первый ответ, который придет вам в голову, будет правильным.

1. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.	
2. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.	
3. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.	
4. Я часто ставлю себя на место другого человека.	
5. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.	

**Оценка результатов.** Вопросы 4,5 являются прямыми, остальные – обратными, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а 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.