



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ЛЮБЧЕНКО ВИКТОРИЯ ИГОРЕВНА

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В
ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
95, 49% авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-103/142-2-1
Любченко В.И.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Быстрой

**Челябинск
2022**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА	14
1.1 Современное состояние проблемы применения технологии развития критического мышления студентов в процессе формирования умений чтения и письма.....	14
1.2 Система формирования критического мышления у студентов при обучении чтению и письму	31
1.2.1 Методологические подходы построения системы формирования критического мышления у студентов в процессе формирования умений чтения и письма.....	32
1.2.2 Характеристика и содержание системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.....	40
1.3 Характеристика педагогических условий эффективного функционирования системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.....	56
Выводы по главе 1.....	63
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА	66
2.1 Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по развитию критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.....	66

2.2 Реализация системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма в рамках комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.....	85
2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по развитию критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.....	96
Выводы по главе 2.....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	106
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	110
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	118
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	123

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное информационное общество и интеграция России в общеевропейское общество и образовательное пространство, подчиненное принципам Болонского процесса, выдвигают новые требования к изменению и развитию высшего образования. Данные изменения определены государственным и социальным заказом и направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к адаптации в рамках своей профессиональной практической деятельности. В связи с этим культура потребления готового знания сменяется культурой активного поиска, анализа и оценки информации. Эти перемены обеспечивают реализацию текущего курса развития высшего образования и закреплены в нормативно-правовой базе, определяющей образовательный процесс.

Развитие критического мышления у молодежи обеспечивает успешность данного курса изменений в высшем образовании. У будущих специалистов появляется потребность в самостоятельном исследовании предмета. Возможность увидеть связанные с ним противоречия, уметь прогнозировать и учитывать перемены, происходящие в сферах общественной жизни, формировать объективный взгляд на идеи и решения, опираясь на логику и причинно-следственные связи, являются основными отличиями специалистов будущего.

Гибкая социальная и экономическая структура глобального межкультурного пространства, в которое входит население нашей страны, определяет наличие актуальности данного направления изменений в современном подходе к обучению иностранному языку. Представители данного информационного пространства способны производить, хранить, перерабатывать информацию, а иностранный язык при этом является не целью обучения, а способом получать и воспроизводить знания об окружающей действительности.

В современной действительности условия реализации вышеуказанного курса в рамках основных образовательных программ имеют единые обязательные требования, которые прописаны в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Высшего Образования (ФГОС ВО), приведенные в соответствии с требованиями Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Подготовка специалиста обладающим критическим и системным мышлением является целью номер один для системы современного высшего образования.

Таким образом, с точки зрения правовой системы РФ актуальность исследования ориентируется на требования ФГОС ВО, в соответствии с которыми, выпускник освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, должен обладать следующей универсальной компетенцией: системным и критическим мышлением. Так, согласно УК-1, выпускник способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, а именно:

- анализировать задачу, выделяя ее базовые составляющие;
- искать информацию, необходимую для выполнения поставленной задачи, в рамках различных требований;
- различать мнение и факты, строить собственные суждения, обосновывать свои умозаключения и аргументировать точку зрения;
- рассматривать и предлагать возможные варианты решения поставленной задачи, оценивая их достоинства и недостатки.

Перечисленные выше требования ФГОС ВО обуславливают необходимость формирования умений критического мышления в процессе получения высшего образования. Кроме того, они напрямую связаны и с другими компетенциями, поскольку само по себе мышление является базисом для успешного овладения таковыми.

Необходимость в направленном на практическую сторону жизни обучении иностранному языку формирует актуальность исследования на теоретико-методологическом уровне. Несмотря на это классические формы обучения реализуют инновационные технологии развития критического мышления в долгий период времени, поэтому процесс его формирования в вузе носит достаточно формальный характер.

Традиционно педагогические инновации рассматриваются в русле внедрения новых технологий, методов или техник обучения. Так, при всем многообразии разработок и исследований в области образовательных инноваций, в образовательном процессе вуза становится распространенным применение технологии развития критического мышления.

В процессе анализа современного состояния проблемы формирования критического мышления студентов, было установлено, что технология развития критического мышления имеет своей целью развитие всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Однако проблема применения данных техник в рамках развития у студентов умений критического мышления разработана не в полной мере, и задачи обучения в когнитивном ракурсе решаются по-разному в соответствии с социально-экономическими и образовательно-культурными устремлениями общества.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что об актуальности проблемы формирования критического мышления студентов посредством использования технологии развития критического мышления свидетельствуют: государственный и социальный заказ общества на подготовку высококвалифицированных специалистов, необходимость в разработке, апробации и внедрении технологии развития критического мышления, способствующей его развитию, а также разработка педагогических условий.

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

– объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных к рефлексии и критическому мышлению, и недостаточной обращенностью системы образования к подготовке выпускников, отличающихся умением мыслить системно;

– необходимостью реализации процесса развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы в педагогической науке.

На основании изучения подготовки студентов, анализа методической, психолого-педагогической литературы, мы сформулировали цель, объект, предмет и задачи исследования по теме «Технология развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма».

Цель исследования – теоретически обосновать, спроектировать и апробировать систему развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, выявить и экспериментально проверить педагогические условия ее эффективного функционирования.

Объект исследования – профессиональная подготовка студентов в образовательном процессе высшей школы.

Предмет исследования – процесс развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой, образовательный процесс в высшей школе будет более эффективным, если развитие критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма обеспечивается:

1) на основании системного, личностно-деятельностного и технологического подходов, в рамках которых будет разработана и

внедрена система развития критического мышления студентов, включающая мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;

2) выявлением и реализацией следующих педагогических условий:

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

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

1) Изучить и проанализировать проблему развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

2) Разработать и теоретически обосновать систему развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, разработанную на основе системного, личностно-деятельностного и технологического подходов.

3) Определить и апробировать педагогические условия эффективной реализации системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

4) Провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и положения теорий системного подхода (Т.А. Ильина, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.Г. Афанасьев, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова, Л. Берталанфи, И.В. Блауберг и др.), деятельностного (А.Г. Асмолов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В. В.Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман и др.),

технологического (М.В. Кларин, Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов, В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин и др.); психолого-педагогических теорий (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.); технологии критического мышления (А.С. Байрамов, Н.А. Менчинская, А.В. Брушлинский, D. Halpern и др.); исследования в области методики преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- *теоретические* – анализ отечественной и зарубежной (методической, психолого-педагогической) литературы, сравнение, конкретизация понятийно-терминологической системы: построение гипотез, прогнозирование, систематизация, моделирование;
- *эмпирические* – наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта;
- *социологические* – анкетирование;
- *статистические* методы обработки данных.

База проведения опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Лингвистического центра ФГАОУ ВО «ЮУрГУ (НИУ)» «Южно-Уральский государственный университет» в период с 2019 по 2021 гг. в естественных условиях образовательного процесса центра дополнительного высшего образования. В эксперименте приняло участие 20 обучающихся по направлению профессиональной переподготовки «Теория и практика английского языка» разработанной с учетом ФГОС ВО 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

На первом этапе (2019-2020 гг.) нами был проведен анализ литературы и изучены диссертационные исследования по проблеме развития критического мышления в рамках формирования умений чтения и

письма у студентов в образовательном процессе высшей школы, проводился анализ существующих подходов, разрабатывался понятийный аппарат. Результатом данного этапа стало определение цели, задач и гипотезы нашего исследования.

На втором этапе (2019-2021 гг.) мы изучили различные подходы к исследованию проблемы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма. Для нашего исследования были выбраны системный, личностно-деятельностный и технологический подходы. На данном этапе была разработана система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, определены педагогические условия её эффективного функционирования. На формирующем этапе проводился педагогический эксперимент: апробация системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, проверка и уточнение полученных выводов, анализ итогов эксперимента и оценка его результативности. На втором этапе нами использовались следующие методы: теоретические, эмпирические, социологические и статистические методы обработки данных.

На третьем этапе (2020-2021 гг.) мы осуществляли проверку и обработку результатов проведенной работы, анализ результативности развития критического мышления при формировании умений чтения и письма. На данном этапе обобщались, систематизировались и описывались итоги опытно-поисковой работы, уточнялись теоретические и практические выводы, проводилось оформление диссертационного исследования и внедрение результатов исследования в образовательный процесс высшей школы.

На защиту выносятся следующие положения:

– Критическое мышление – сложный динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии, социальности, самостоятельности и субъектности.

– Комплексное исследование процесса развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма с позиции повышения его эффективности обеспечивает взаимодополняющая реализация системного, личностно-деятельностного и технологического подходов.

– Система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма состоит из четырех взаимосвязанных блоков: мотивационного, содержательного, деятельностного и рефлексивно-оценочного.

– Критическое мышление целостно, если мышлению студента присущи логичность мышления, самостоятельность мышления, рефлексивность мышления и ему сопутствует умение анализировать информацию.

– Комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность функционирования системы, включает: учет отбора текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; разработка методического инструментария развития критического мышления.

Научная новизна диссертационного исследования: определены методологические подходы к решению проблемы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма; разработана система формирования критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, которая объединяет в себе следующие блоки: мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-диагностический; определены, научно обоснованы и реализованы педагогические условия функционирования разработанной нами системы: учет отбора текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления

языковой подготовке обучающихся; разработка методического инструментария развития критического мышления.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были уточнены понятия «критическое мышление», «формирование» в ракурсе учета уровня языковой подготовки обучающихся экспериментальной и контрольной групп, были определены компоненты технологии развития критического мышления; проведен анализ проблемы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма и ее современное состояние в теории и практике педагогики; теоретически обоснована система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма с позиции системного, личностно-деятельностного и технологического подходов и педагогические условия ее функционирования.

Практическая значимость заключается в том, что результаты опытно-экспериментальной работы способствуют развитию содержательно-практического аспекта формирования критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма:

- разработана система направленная на развитие критического мышления студентов в процессе формирования умений чтения и письма;
- внедрен комплекс педагогических условий обеспечивающих эффективное функционирование авторской системы;
- разработаны критерии, способствующие оценке уровня развития критического мышления;
- разработан диагностический инструментарий по исследованию развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

Достоверность и обоснованность результатов исследовательской работы обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений, тщательным анализом научной литературы; определением и реализацией подходов, адекватных цели и задачам исследования;

обработкой полученных результатов и представлением их в наглядном виде; соответствием методов исследования поставленной цели и задачам; проведением экспериментальной работы по апробации разработанной системы и выявленных педагогических условий.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- разработки комплекса практических занятий по проблеме исследования, которые в дальнейшем могут быть использованы для обучения студентов вузов;

- участия в международных научно-практических конференциях с дальнейшей публикацией научных статей по проблеме исследования: «Здоровьесберегающий потенциал технологии развития критического мышления студентов на уроках иностранного языка» (Челябинск, 2021 г.), «Применение мнемотехники при формировании критического мышления у студентов неязыковых вузов в рамках системно-деятельностного подхода» (Будапешт, 2022 г.), «Плюсы и минусы применения приемов мнемотехники на уроках иностранного языка в рамках развития критического мышления» (Тюмень, 2022 г.).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

1.1 Современное состояние проблемы применения технологии развития критического мышления студентов в процессе формирования умений чтения и письма

Критическое мышление — один из ключевых навыков XXI века, признанный универсальной компетенцией человека, позволяющий анализировать информацию, делать выводы и принимать решения на основе проведённого анализа, а также формировать собственное мнение и отстаивать свою позицию [25].

В современном мире мы окружены информацией, она поступает из разных источников и нуждается в переосмыслении и проверке на достоверность. Благодаря критическому мышлению мы видим нестыковки и противоречия, можем отсеять неточные данные и отделить факты от их интерпретации.

Обратимся к категориальному аппарату. В рамках нашего исследования он включает в себя следующие понятия: «технология», «развитие», «мышление», «студент», «умение», «критическое мышление», «чтение и письмо».

Базовые и комплексные понятия нашего исследования представлены на рисунке 1. Порядок определения данных понятий в тексте диссертации и пронумерован.

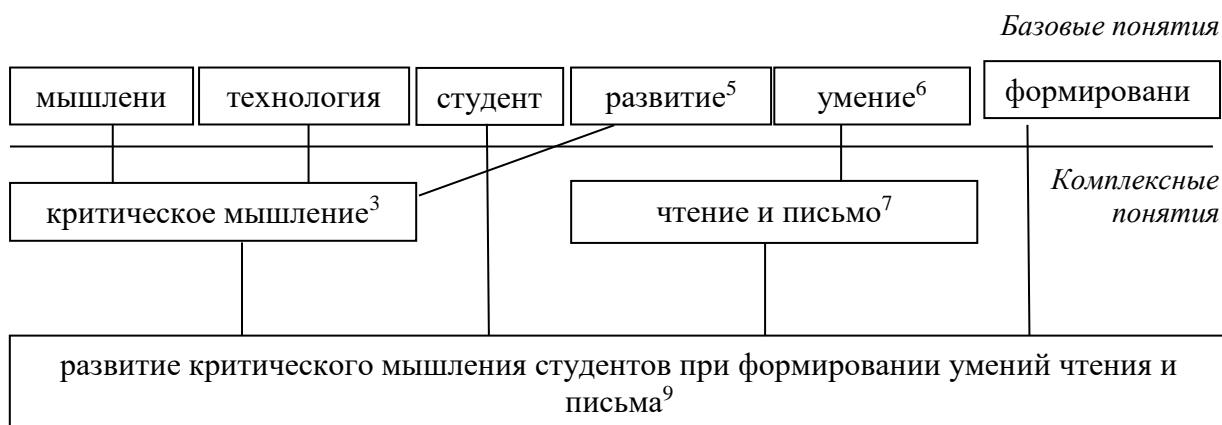


Рисунок 1 – Понятийный аппарат проблемы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма

Мышление является предметом изучения таких наук как социология, философия, психология, биология, педагогика. Социология занимается анализом способов осмысления реальности и их связей с условиями жизнедеятельности людей. Философия изучает объекты и субъекты в мышлении, и их взаимодействие. Психология рассматривает мышление с точки зрения деятельности субъекта. В биологии изучаются функции человеческого мозга и процессы, происходящие в нем [46].

В философии и психологии понятие «мышление» изучается двумя путями:

- изучаются процессы, происходящие в психике, и их протекание, базирующихся на биологических, нейрофизиологических принципах;
- уделяется внимание социологическим и гуманитарным принципам понимания психики человека [16].

Понятие «мышление» изучается также и в исторических науках. Например, в трудах Анаксагора и Аристотеля появилось понятие «разум», где они описывают это понятие с точки зрения мирового разума. Следующим это понятие изучал Г.В.Ф Гегель, который раскрывал принципы этого мира. Европейские философы уделяли внимание преимущественно вопросам умственного развития и логического мышления. Это такие философы как Ф. Бэкона, Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Паскаль, Д. Локк, Г.В. Лейбниц, К.А. Гельвеций, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, Ж.–Ж. Руссо [55].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие «мышление» основывается на диалектическом характере познания, который отражает внешний мир в сознании, на описании роли субъекта как социального субъекта в процессе мышления [11].

Мышление — это активный умственный процесс, в сознании человека отражающий реальность через понятия, умозаключения, через создания новых идей, прогнозирование хода событий [51].

Проблема мышления начала находиться в центре внимания психологов лишь в XX веке. До XX века существовала ассоциативная психология, где психологические процессы протекают по законам ассоциаций, которые строятся на чувственных представлениях [56].

В современной психологии мышление является процессом, в котором отражается отношение к действительности, как руководство для решения тех или иных задач. Главными отличиями протекания такого процесса мышления являются:

- – познание отдельных предметов и явлений реального мира;
- – связь с жизнью;
- – мышление неразделимо связано с речью;
- – существование проблемной ситуации и нечеткого ответа [46].

В педагогике мышление рассматривается как аналитико–синтетическая деятельность обучающихся, направленная на достижение целей в обучении через решение познавательных задач и получение новых знаний. Так, знание, переработанное мышлением, способствует развитию этого мышления. Мышление – это мыслительная деятельность, которая осуществляется через интеллектуальные умения [69].

Особое внимание развитию мышления уделил Ж. Пиаже. В своих трудах он выделяет следующие стадии:

1 стадия. Дооперационная. На этом этапе дети познают мир через игру. За этим, на первый взгляд, простым процессом кроется сложный процесс овладения логикой восприятия.

2 стадия. Стадия конкретных операций. На этой стадии дети думают уже более логично, но у них отсутствует гибкость мышления.

3 стадия. Стадия формальных операций. На этом этапе у детей формируется логическое мышление [48].

Л.С. Выготский, проведя анализ теории Ж. Пиаже и В. Штерна, указывал, что речь не является выражением готовой мысли, а, наоборот, мысль превращается в речь, и в речи она уже видоизменяется. Мысль завершается в слове [12].

Мысль — это еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция [21].

Таким образом, мышление и речь являются посредниками между пониманием и сознанием. Согласно Л.С. Выготскому, сознание отображается в слове, и слово при этом является минимальной единицей выражения мысли человека [12].

В своих работах о мышлении А.М. Матюшкин особое внимание уделяет рассудочному аспекту: умению анализировать, сравнивать, оценивать, обобщать, делать заключения, и творческому аспекту [37]. П.П. Лузан отмечает, что новые знания, в качестве теоретической основы для разработки прикладных инноваций, являются его базисом. [36]

Таким образом, можно выделить следующие когнитивные процессы мышления, формирующиеся при решении познавательных и интеллектуальных задач:

- анализ, синтез, обобщение, абстрагирование;
- мыслительные действия при решении задач;
- формы мышления, такие как понятие, суждение, умозаключение [54].

На данный момент логическое, творческое и критическое мышление признаются наиболее ценными в педагогике, так как отражают высший уровень интеллектуальных способностей человека [43].

Главным упражнением в мышлении является речь, а речь в свою очередь является сложной когнитивной деятельностью. Когда мы произносим речь, то подбираем слова, стараемся грамматически правильно их произносить. И, наоборот, в качестве слушателя из речи говорящего извлекаются слова, которые воспринимаются слушающим, и тем самым человек узнает, что он думает [66].

Человек, умеющий мыслить, умеет также задавать вопросы. А это, в свою очередь, благотворно сказывается как на говорящем человеке, так и на слушающем. Когда обучающимся задаются наводящие вопросы, то они усваивают новый материал лучше, чем на простых лекциях без наводящих вопросов. Необходимо научиться ставить правильные вопросы во время беседы, для выявления понимания текста обучающимися. А еще более продуктивным будет процесс, если обучающиеся сами будут ставить вопросы и сами на них же и отвечать, что будет благоприятно сказываться на усвоении и запоминании материала [59].

Таким образом, проанализировав понятие «мышление» в философии, психологии и педагогике, можно выделить такие функции мышления в обучении как:

- продуктивность, то есть через получение и преобразование новой информации на уроках, накладывающейся на уже имеющийся опыт;
- аналитичность (умение анализировать свою деятельность, умение анализировать источники);
- прогностичность (умение прогнозировать результат своей деятельности) [11].

Обратимся к рассмотрению понятия «критическое мышление». Данное понятие имеет несколько значений. Оно выражает стадии развития мышления, умение анализировать, отношение к действительности. Развитие

критического мышления является в настоящее время доминантой образовательного процесса в силу огромного потока новой информации и необходимости его обработки. Эффективность данного процесса зависит от преподавателя, приемов и средств, которые он применяет в процессе реализации технологии развития критического мышления для побуждения умственной деятельности обучающихся.

Критическое мышление включает в себя такие понятия как «оценка» и «самооценка», «критичность» и «самокритичность» «доказательство» и «опровержение», «критический анализ» [39].

Культура критического мышления включает в себя методы и приемы убедительного доказательства, которые применяются на практике. Все это способствует развитию личности, формированию мировоззрения обучающихся [10].

Джуди Браус и Дэвид Вуд рассматривают критическое мышление как рефлексивное мышление. Мышление формируется через осознание собственного «Я», необходимости быть объективными, уметь принимать другие точки зрения с учетом и своей точки зрения, а иногда и отказаться от собственных предубеждений. При решении задач необходимо уметь выдвигать новые идеи и видеть пути их решения [6].

Психологи трактуют критическое мышление как умение оценивать разного рода утверждения и делать объективные суждения на основе хорошо собранных доказательств, то есть умение прийти к объективной истине, так как необходимость критического мышления проявляется в проверке высказанных суждений. То есть имеется ввиду то, что есть возможность быть введенным в заблуждение кем-то осознанно или неосознанно [44].

По мнению Заир-Бека С.И. критическое мышление – это открытое мышление, которое предполагает выработку новых идей, иногда даже выходящих за рамки жизненного опыта; умение анализировать собственные убеждения; анализ своих собственных представлений, соотнесение их со

взглядами других [26]. Критичность, исходя из взглядов И. Канта, в этом случае рассматривается с точки зрения ограниченности, несовершенства своих взглядов на общество [29].

Критическое мышление – это вид деятельности человека, который отличается высоким уровнем восприятия, понимания [32].

Жан Пиаже писал, что к 14–16 годам начинается процесс наибольшего развития критического мышления. Но, несмотря на это, мышление развивается у всех неравномерно, и многие обучающиеся не могут выполнять интеллектуальные задачи [48].

Куртис Мередит, Чарльз Темпл и Джинни Стилл «переложили» теорию развития критического мышления на практику, разработав теорию педагогической технологии его формирования. Ими были выведены этапы, методические приемы и критерии оценки результата. Благодаря этому сейчас многие педагоги пользуются данной технологией [58].

Таким образом, критическое мышление – это сложный рефлексивный процесс мышления, который состоит из следующих компонентов: ассоциативное восприятие, анализ, синтез, оценка и саморегуляция.

М. К. Кларин отмечает, что в США с 80–х годов, а в европейских странах с 90–х годов одним из приоритетным в образовании стало развитие критического мышления [31].

Дайана Халперн рассматривает критическое мышление с позиции его развития и рекомендует приемы его формирования. Эти приемы схожи с технологией развивающего обучения. Эти технологии схожи не только внешне, но и по внутренней своей структуре. Главная их особенность – это проблема «как учить». Важно научить обучающихся применять полученные знания на практике и в жизни [66]. Просто читая книги, критическое мышление развиваться не будет, главное нужно ставить перед собой определенные задачи на его развитие. Развитию критического мышления в образовательном процессе должно уделяться внимание на каждом занятии, преподавателям необходимо учиться применять приемы развития

критического мышления на практике. А также будет бесполезно развивать это мышление, если в дальнейшем им не пользоваться и не развивать. Нужна постоянная установка на развитие критического мышления и формирование навыков его развития. Особенное внимание этому уделяли А. Сирс и Дж. Парсонс, которые акцентировали важность развития умения обучающихся ставить цели на продуктивную работу на каждом занятии.

Главная проблема заключается в том, что обучающиеся не готовы мыслить критически. А. Сирс и Дж. Парсонс выявили качества, формирующиеся при развитии критического мышления, а именно это: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, самоосознание собственного мыслительного процесса, поиск компромиссных решений [75].

Выработанные навыки критического мышления позволяют достигнуть желаемого результата. Для этого необходимо делить занятие на смысловые части, на каждом этапе которых вырабатываются определенные навыки критического мышления [73].

Это, в свою очередь, благоприятно сказывается на занятии, так как педагог видит, какие навыки и приемы в данный момент им отрабатываются. Для этого необходимо системное их применение [74].

Материал, полученный на занятии, будет запоминаться лучше в том случае, когда он будет понятен и отработан на уроке, а также будет иметь важное значение для обучающихся.

Критическое мышление – это самостоятельное мышление. Начальным пунктом такого мышления является получение новой информации, с постановки вопросов и видения задач, которые необходимо решить, нахождение необходимой аргументации. Аргументация содержит три элемента. Главным критерием является основная идея. Утверждение подкрепляется доводами. В плане доказательства используются выдержки из текста, личный опыт. Под всеми названными элементами аргументации

утверждением, доводами и доказательствами – лежит основание. Основание – это обоснование всей аргументации [32].

Система высшего профессионального образования призвана помочь студентам «обрести себя», выбрать и выстроить собственный мир ценностей, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им [63].

Если в традиционной парадигме вопрос о развитии личности чаще всего решается на уровне интеллектуального роста, то личностно–ориентированное образование акцентирует внимание на становлении личностно–смысловой сферы студентов, характерным признаком которой является их отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг – иначе говоря, умение рефлексировать – критически мыслить [62].

Определим основополагающие элементы критического стиля мышления студента вуза:

- способность уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации, соотнося ее с тем, что известно;
- открытость по отношению к нестандартным способам решения как известных, так и новых задач, стремление к познанию нового;
- готовность к конструктивному диалогу с преподавателем и партнерами, умение отстаивать собственную точку зрения, а при необходимости реализовывать различные варианты ее пересмотра в случае приведения оппонентом неопровержимых контрдоводов;
- нацеленность на самодиагностику уровня сформированности различных умений и качеств на основе сравнения собственных результатов с заданными эталонами;

– рефлексия всех пунктов своего учебного маршрута в контексте подготовки к будущей профессиональной деятельности, их конкретного назначения, той или иной последовательности;

– артикулированное выражение и отстаивание той или иной философско–мировоззренческой позиции [72].

Поскольку в нашем исследовании мы рассматриваем способы применения технологии развития критического мышления раскроем эти понятия.

Е.В. Яковлев пишет, что педагогическая технология представляет собой единство основных функций, последовательно и циклично сменяющихся при планировании, организации и проведении процесса обучения. Педагогическая технология включает следующие функции: диагностики, целеполагания, информации, прогнозирования, проектирования (планирования), принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и коррекции при ведущей роли целеполагания [70].

Педагогические технологии применяют, в том числе, и для «использования потенциала различных дисциплин, сотрудничающих с педагогической наукой», «повышения эффективности обучения» и «подведения всех обучающихся к единому, заранее запланированному уровню владения знаниями, умениями, навыками» [67].

Таким образом, педагогическая, технология представляет собой единство основных функций, последовательно и циклично сменяющихся при планировании, организации и проведении процесса обучения.

Педагогическая технология включает следующие функции: диагностики, целеполагания, информации, прогнозирования, проектирования (планирования), принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и коррекции при ведущей роли целеполагания [3].

Общими признаками технологий являются «процессуальность, направ–ленность на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов, а также представимость совокупностью методов изменения состояния объекта»; «специфические признаки разнообразны: диагностическое целеобразование, экономичность, алгоритмируемость, результативность, целостность; гарантированность достижения поставленных целей» [24, с. 21]; «проектируемость, корректируемость, управляемость, визуализация» [24, с. 43].

На данный момент можно выделить следующие группы педагогических технологий:

– – Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно–личностная технология Ш.А.Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека Е.Н.Ильина и др.

– – Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.

– – Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, Инге Унт, В.Д. Шадриков), перспективноопережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы

обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.

– – Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М.Б. Воловича и др.

– – Природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнеру, технология М. Монтессори и др.

– – Альтернативные: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка [8].

Обратимся к следующему базовому понятию, которым является развитие.

Развитие можно трактовать как: 1. Необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Это общая философская категория. 2. Также развитие (психическое) – становление и развитие психических процессов – специфически человеческих высших психических функций: внимания, воли, чувств, мышления и т. д. [64].

Развитие личности в свою очередь это – опосредованное системой общественных отношений, развитие личности осуществляется в процессе присвоения человеком основ материальной и духовной культуры. Вместе с тем это не исключает формирование собственно внутренних позиций личности, выходящих за пределы наличных жизненных условий.

Поскольку нами исследуются способы формирования критического мышления у студентов, раскроем данное понятие.

В нашем исследовании студент рассматривается как «субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания» [45, с. 5]. Соответственно, как «человек культуры», студент способен работать с разными типами мышления (критическим, альтернативным, теоретическим, эмпирическим, логическим, абстрактным и др.), а также с идеями различных культур.

Важно учитывать типологию студентов, которая как раз и определяется их внутренним настроением на овладение профессией и дальнейшем видением своей реализации в профессиональном мире.

В этом отношении очень интересен анализ студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией. Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется на три группы.

Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней – самое главное. Лишь они отметили склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.п. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой – задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» – они не могут выбрать своего

пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности нехарактерен [4].

Е.И. Федотовская в своих работах отмечает, что свойства критического мышления, позволяют осознать его как личностное достижение индивидуума [64].

Таким образом, исследователи в области педагогики считают, формирование механизмов критического мышления, а соответственно и рефлексии, в процессе профессиональной подготовки студентов способствует их успешной деятельности в будущем. Наряду с этим, отражая социально обусловленный уровень развития студента в учебно-исследовательской деятельности, критическое мышление представляет личностно значимую ценность [7].

В нашем исследовании развитие критического мышления обусловлено формированием умений чтения и письма. Вследствие этого, рассмотрим базовое для нашего исследования понятие умение и комплексные понятия чтение и письмо.

Что касается понятия и «умения», то психологи рассматривают его как Автоматизированные, сознательно, полусознательно и бессознательно контролируемые компоненты деятельности называются соответственно умениями, навыками и привычками. Умения — это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций [50].

Познавательные умения включают способности, связанные с поиском, восприятием, запоминанием и переработкой информации. Они соотносятся с основными психическими процессами и предполагают формирование знаний. Теоретические умения и навыки связаны с

абстрактным интеллектом. Они выражаются в способности человека анализировать, обобщать материал, строить гипотезы, теории, производить перевод информации из одной знаковой системы в другую. Такие умения и навыки более всего проявляются в творческой работе, связанной с получением идеального продукта мысли. Практические навыки и умения складываются в различных упражнениях, и они важны для других типов навыков и упражнений [44].

Именно практические умения имеют безусловную ценность у прагматичных и практикоориентированных современных школьников и студентов. К сожалению, среди студентов среднестатистических вузов наблюдается тенденция к стремлению приобрести конкретный навык или умение без овладения теоретическим знанием.

Чтение – рецептивный (воспринимающий) вид речевой деятельности, связанный со зрительным восприятием речевого сообщения, зашифрованного (закодированного) с помощью графических символов, т.е. букв. Суть процесса чтения состоит в декодировании (расшифровке) графических символов и переводе их в мыслительные образы. В соответствии с этим процесс чтения складывается из двух основных этапов: этап зрительного восприятия текста и этап интерпретации прочитанного [23].

– На побудительно–мотивационном этапе формируется или уточняется целевая установка, т.е. решается вопрос, зачем читать. Читать текст можно с различными целями: чтобы познакомиться с книгой, извлечь основную информацию (о чем?), критически осмыслить, дать оценку изложенной информации и т.п.

– На аналитико–синтетическом этапе планирование деятельности зависит не только от целевой установки, но и от объема текста, времени, от того, какая работа предполагается (например, если это реферат или конспект, то необходимо сделать записи). Происходит процесс осмысления и интерпретации прочитанного.

– На этапе контроля осуществляется анализ результатов деятельности в зависимости от целевой установки [65].

В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Зрелое умение читать предполагает, как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение, чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями.

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации [22].

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. Объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал [33].

Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в тексте или в массиве текстов вполне определенных данных (фактов, характеристик, цифровых показателей, указаний). Оно направлено на нахождение в тексте конкретной

информации. Читающему известно из других источников, что такая информация содержится в данной книге, статье. Поэтому, исходя из типовой структуры данных текстов, он сразу же обращается к определенным частям или разделам, которые и подвергает изучающему чтению без детального анализа [57].

Письменная речь является одним из видов речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение.

Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингвистическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, А.А. Леонтьева и др. [12, 41].

Письменная речь по своей коммуникативной природе является преимущественно монологической речью [15]. Таковой она является «по своему происхождению», хотя в «новейшей истории» человеческого общества достаточно широкое распространение получили и диалогические варианты речевого общения в письменной форме (в первую очередь благодаря такому уникальному средству массовой коммуникации, как «Интернет» — общение посредством компьютерной связи).

Письменная монологическая речь может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли в форме рассуждения и т. д. Во всех этих случаях структура письменной речи резко отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи [42].

Говоря о категории «**формирование**», отметим, что оно является одной из ведущих научных категорий педагогики и рассматривается в литературе как результирующая оценка развития человека.

Педагогическая литература трактует **формирование** как использование конкретных методов, средств, способов и приемов воздействия на личность обучающегося, с целью создания у него

определенной ценностной системы, знаний, умений, навыков, склада памяти и мышления [41].

Мы полагаем, что **формирование** – это личностное становление под влиянием различных факторов, достижение определенной зрелости, способствующей качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях [14].

Переходя к заключительному комплексному понятию, мы можем заключить, что **развитие критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма** – сложный динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии посредством совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Продуктом данного процесса является критичность мышления как интегративное качество личности [9, 26, 24, 39, 66, 75].

Хотя в настоящее время проблема развития критического мышления стала предметом изысканий многих отечественных и зарубежных исследователей, еще не разработана целостная система его формирования у студентов неязыковых вузов при формировании умений чтения и письма.

1.2 Система формирования критического мышления у студентов при обучении чтению и письму

Образовательный процесс направлен сегодня, в первую очередь, на формирование компетентной личности обучающегося. В рамках учебной деятельности формируются универсальные компетенции. Одной из них, согласно федеральному образовательному стандарту является наличие системного и критического мышления у обучающихся.

Исходя из проведенного нами анализа научной литературы, можно утверждать, что проблема формирования критического мышления обучающихся является актуальной, о чем свидетельствует опыт, накопленный по многим ее аспектам в теории и практике. Однако в

современной педагогике проблема формирования исследуемой нами компетенции решена не в полной мере, поскольку отсутствует непосредственно система ее решения. Констатируя данный факт, объективно считать необходимым разработать авторскую систему формирования исследуемой компетенции и определить комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования, которые бы соответствовали специфике данного возрастного периода, условиям реализации образовательной деятельности на ступени высшего образования в рамках ФГОС ВО, а также отвечали требованиям, предъявляемым к личности в современном мире. Первым шагом к разработке системы формирования критического мышления обучающихся основной школы является рассмотрение теоретико-методологических подходов, которые стали базой ее построения.

1.2.1 Методологические подходы построения системы формирования критического мышления у студентов в процессе формирования умений чтения и письма

Определение теоретико-методологической основы как стратегии рассмотрения объекта исследовательской работы является необходимым этапом построения системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

Приведем некоторые методологические подходы, известные в педагогике как основные:

- системный подход: цель и содержание образования, субъекты педагогического процесса, педагоги и обучающиеся рассматриваются во взаимосвязи (В.П. Беспалько, Т.И. Дмитриенко, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.С. Шкитина и др.);
- личностно-деятельностный подход: основа, средства и условия развития представлены в деятельности, где главным является активность личности (самостоятельное целеполагание, планирование, реализация и

рефлексия) (И.Б. Ворожцова, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.);

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

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

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

Проведенный анализ диссертационных исследований позволил нам констатировать необходимость выбора нескольких взаимосвязанных методологических подходов, позволяющих рассматривать проблему формирования критического мышления у студентов при обучении чтению и письму комплексно. Применение в исследовании нескольких взаимодополняющих подходов определяется в нашей работе особенностями организации педагогической деятельности по изучению, проектированию и организации образовательного процесса. В соответствии с задачами нашего исследования, базой построения авторской системы стали **системный, личностно-деятельностный и технологический** подходы, синтез которых позволил рассмотреть критическое мышление студентов как многомерное явление. Выбор вышеназванных методологических подходов обусловлен следующими причинами:

— для определения структуры, выявления блоков авторской системы и определения ее внутренних взаимосвязей мы обратились к системному подходу;

– для определения процесса обучения чтению и письму как педагогической деятельности, а собственно чтение и письмо как речевой деятельности мы обратились к личностно-деятельностному подходу. Следуя принимаемой нами концепции деятельности Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева и И.А.Зимней мы можем утверждать, что чтение предполагает внутренний механизм воссоздания сформированной чужой мысли посредством иностранного языка;

– для достижения эффективного образовательного результата мы остановились на технологическом подходе, позволяющем нам рассматривать формирование критического мышления как педагогическую технологию.

Проанализируем каждый из обозначенных подходов применительно к нашему исследованию.

Системный подход является методологической базой в нашем педагогическом исследовании. Содержание данного подхода отражено в работах И.В. Блауберга, Т.Г. Камяновой, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, Т.Г. Трушниковой, В.Д. Шадрикова, Э.Г. Юдина и др.

Системный подход представляет такое направление в методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение любого объекта в качестве системы [28].

Методология данного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина.

«Система» является базовым понятием данного подхода, подразумевающим целостную совокупность элементов, составляющих ее, основными характеризующими признаками которой являются:

- отграниченность данных элементов от окружающей среды;
- присутствие связи между ними;

— в отдельности данные элементы существуют лишь благодаря существованию целого [5].

Сущность системного подхода состоит:

— в рассмотрении объекта исследования в качестве совокупности составляющих элементов;

— в анализе взаимосвязей между элементами;

— в выявлении свойств и характеристик, отсутствующих у составляющих данную совокупность компонентов;

— в определении развития критического мышления при формировании умений чтения и письма как целостного процесса;

— в формулировании основных принципов и условий эффективной организации процесса развития критического мышления [2].

Применение системного подхода в рамках педагогических исследований требует определения изучаемого нами феномена как педагогической системы.

Педагогическая система понимается нами как система, реализующая тот или иной аспект педагогического процесса [67].

Таким образом, в ходе построения педагогической системы формирования исследуемой компетенции обучающихся основной школы системный подход позволил:

— рассмотреть исследуемое явление как имеющее иерархическую структуру;

— представить данное явление как целостное, где системообразующим фактором является развитие критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма;

— выявить четыре структурных блока системы: мотивационный, содержательный, деятельностный, рефлексивно-диагностический;

— установить неразрывные связи между блоками системы, взаимодействие которых способствует решению поставленных задач исследования;

— выделить общие педагогические (сознательности, научности, доступности, активности) принципы формирования критического мышления;

— определить функции авторской системы для каждого из структурных блоков: для мотивационного – мотивационная, ориентационная, ценностно-смысловая; для содержательного – организационная, координирующая, процессуально-описательная, обучающая; для деятельностного – процессуальная, технологическая, развивающая, методическая; для рефлексивно-диагностического – оценочная, аналитическая, корректирующая.

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

Определяя структурные элементы авторской системы, системный подход не позволяет нам изучить их содержательное наполнение, реализуемое в образовательном процессе основной школы и направленное на формирование непосредственно исследуемой компетенции. Для этого обратимся к **лично-деятельностному подходу**.

В рамках данного подхода различные предметы, которые подлежат научному рассмотрению, описываются, объясняются и проектируются с точки зрения деятельности. Существенной характеристикой деятельности является ее мотивированность, при рассмотрении которой обращает на себя внимание, прежде всего начальный момент деятельности, т.е. ее предпосылка – потребность, нашедшая себя в предмете. «Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее». «Итак, понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает». При этом, если потребность, например, познавательная, «находит» себя в таком предмете,

как захватывающее содержание книги, то эта нашедшая себя в предмете потребность, или «опредмеченная потребность», становится внутренним мотивом деятельности [34]. Внутренний мотив входит в саму структуру деятельности [52]. Здесь важно соотнести это определение с пониманием мотива деятельности С.Л. Рубинштейном: «Всякое действие исходит из мотива, т.е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида». В этом определении существен фактор переживания, который может сопровождать «встречу» потребности с предметом, но может и отсутствовать как осознаваемое побуждение, как бы найти себя в нем» [50, с. 71].

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. «Личностный» компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними.

Основными принципами личностно-деятельностного подхода является:

- любой объект выступает как деятельность, что позволяет анализировать его структуру и генезис;
- психологические процессы изучаются в системе деятельности субъекта;
- формирование личности происходит в процессе деятельности, в котором она и проявляется, требуя при этом специальных отбора и организации деятельности, делающих его субъектом деятельности;

– данный подход позволяет рассматривать деятельность педагога и обучающегося с единых методологических позиций, раскрывая сущность их взаимодействия, выявляя уникальные черты их деятельности, основываясь на принципах деятельностного подхода [34, 67, 70].

Представляя результаты использования деятельностного подхода для исследования того или иного педагогического феномена, прежде всего, следует раскрыть содержание ключевых понятий — «деятельность» и «педагогическая деятельность».

В аспекте общей философии, деятельность является специфическим человеческим способом отношения к миру, реализуя который человек может творчески преобразовывать окружающую его действительность, становясь субъектом деятельности, и делая осваиваемую им часть окружающего мира ее объектом. Действие же мы определяем, как структурный элемент деятельности, являющийся относительно законченной ее частью [20].

Таким образом, педагогическая деятельность является профессиональной деятельностью, которая осуществляется в условиях процесса обучения, и направлена на поддержание его эффективного функционирования и дальнейшего развития.

Стоит отметить, что в данный момент в профессиональной педагогике педагогическую деятельность все чаще рассматривается в качестве развивающегося феномена.

Однако реализация какой бы то ни было деятельности невозможно при отсутствии четкой технологии данного процесса. Поэтому мы обратились к **технологическому подходу**.

Организация образовательного процесса при применении данного подхода, во-первых, направлена на достижение поставленной цели, учитывающей особенности субъектов процесса обучения и влияние внешних факторов, и, во-вторых, алгоритмы ее работы подобраны в

соответствии с актуальными образовательными метами, а также информационными, временными и межличностными характеристиками.

По мнению М.В. Кларина, **технологический подход** позволяет превратить обучение в особый производственно-технологический процесс, отличающийся гарантированным результатом» [31].

Педагогическая технология является ключевым для данного подхода понятием и понимается как определенная система технологических единиц, целью которой является определенный педагогический результат. Достижению этого результата способствуют психолого-педагогические установки, которые определяют отбор и группировку воспитательных средств, их форм, методов, способов воздействия и приемов.

Данный подход позволяет нам раскрыть процесс развития критического мышления как процесс технологический. И определить алгоритм методов средств и форм, позволяющих достичь понимания текста в процессе его смысловой обработки.

Как уже было сказано процесс применения технологии развития критического мышления включает в себя три стадии. На стадии вызов перед обучающимися ставится проблемный вопрос, происходит актуализация имеющихся у них знаний, появляется потребность в получении новых. На стадии осмысление обучающиеся работают с источниками информации, происходит поиск главной мысли ее анализ, понимание и синтез первичных умозаключений. На третьей стадии рефлексии происходит оценка полученной информации, собственных умозаключений и выводов.

Важно определить какие когнитивные процессы являются основными на каждом этапе развития критического мышления. Для этого нам представляется целесообразным обратиться к таксономии Б. Блума.

В 1956 году Бенджамином Блумом была создана таксономия образовательных целей, определившая шесть уровней мышления, представленная в таблице 1. С тех пор его систематизация неоднократно адаптировалась и применялась в различных условиях. Когнитивные

процессы описаны им иерархически, от простого, припоминания знаний, до наиболее сложного, состоящего в формулировании суждений о ценности и значимости идеи [71].

Таблица 1 - 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 основываясь на методологических подходах к нашему исследованию и таксономии Бенджамина Блума, мы смогли создать технологическую систему процесса развития критического мышления. Все блоки авторской системы их порядок и содержание продиктованы методологией исследования.

1.2.2 Характеристика и содержание системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма

Рассмотренная нами технологии развития критического мышления при формировании умений чтения и письма у студентов, наряду с теоретико-методологической основой исследования проблемы ее применения, выстроенная на основе совокупности системного, личностно-деятельностного и технологического подходов, позволяют нам начать построение авторской педагогической системы. Логичность и наглядность

построения являются основными признаками данной системы, и обеспечивают прозрачность ее реализации в рамках образовательного процесса в высшей школе. Соглашаясь с мнением А.Н. Дахина о путях повышения валидности педагогической системы, мы отмечаем необходимость создания комплексной системы, в которой объединяются взаимосвязанные элементы [18].

Разработанная нами авторская система формирования критического мышления у студентов при обучении чтению и письму, представляющая собой, исходя из приведенного выше определения, целостную педагогическую систему, состоит из четырех структурных блоков: мотивационного, организационного, деятельностного и рефлексивно-диагностического. Далее раскроем содержание каждого из них более подробно.

Мотивационный блок направлен на выявление уровня сформированности у обучающегося готовности к коммуникативной деятельности и способности оперировать мыслить критически в рамках поставленной речевой задачи. Мы анализировали мотивы и интересы обучающихся с точки зрения педагогики и возрастной психологии. Анализ психологических исследований показал, что на этапе обучения в основной и высшей школе формируются основные когнитивные процессы присущие критическому мышлению.

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

Мотивационный компонент определяет для обучающихся значимость познаваемого и облегчает усвоение материала. Он влияет на

их отношении к учебной деятельности, ее содержательному компоненту и результатам. Мотивация — это источник направленной активности личности на явления и предметы действительности, и ее уровень во многом определяет степень вовлеченности обучающегося в образовательный процесс и его результаты.

При опросе преподавателей иностранного языка высших учебных заведений, мы обнаружили проблему нежелания студентов читать тексты на иностранном языке и выстраивать собственные письменные и устные высказывания на основе прочитанного.

Исследователь в области мотивации Е.П. Ильин считает, что основными причинами, на которых базируется мотив является потребность в новых впечатлениях в процессе приобретения знаний, желание заслужить похвалу с целью удовлетворения тщеславия. Получение образования само по себе может служить мотивом, ведь многие обучающиеся понимают его необходимость в жизни. Именно отношение к процессу обучения и учебной деятельности побуждает обучающегося проявить свои духовные и физические силы, использовать свой опыт и знания, а также способности для достижения качественных и количественных результатов [27].

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

Личностными качествами, необходимыми для оптимизации учебной и речевой деятельности являются толерантность, открытость и гибкость в решении коммуникативных задач, коммуникабельность, эмпатия. Формирование обозначенных качеств, сопровождаемое

высокой мотивацией, служит способом достижения эффективного и устойчивого развития критического мышления.

В рамках мотивационно-целевого блока авторской системы мы учитывали исходные потребности и интересы и познания обучающихся высшей школы, используя при этом диагностику в виде карты интересов, тестирования и анкетирования на предмет определения важности развития критического мышления. На основе реализации данных методов мы смогли выделить этапы формирования мотивации и сопутствующие им методы и формы, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Этапы формирования мотивации осуществления коммуникативного взаимодействия обучающихся основной школы

Этап формирования мотивации	Методы	Формы
Анализ интересов обучающихся	Карта интересов.	Тестирование, анкетирование.
Позитивный опыт взаимодействия	Текстовый тренинг.	Тренинг,
Оптимизация мотивации	Иллюстративно-воспроизводительная деятельность.	Анализ обсуждаемого явления в письменной и устной форме.

Конструирование этапов и используемых на каждом из них основных методов и реализуемых форм во многом отвечает мотивационной модели А. Эллиса, основанной на обнаружении негативных мыслей, их связи с неудачей и отрицательными эмоциями. Преобразование этих страхов в позитивный опыт, основанный на субъект-субъектном взаимодействии обучающегося и преподавателя, позволило сформировать и оптимизировать мотивационный фон обучающихся к осуществлению любого рода коммуникативной деятельности в процессе развития критического мышления, в том числе на иностранном языке. Базирующийся на этой модели подход М. Селигмана заключается в умении совершать трансформацию разрушительных негативных мыслей в позитивные и конструктивные утверждения [53].

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

Очевидно, что реализация на практике одного лишь мотивационного блока не сможет обеспечить развития критического мышления в силу отсутствия ее содержательного наполнения. Следовательно, следующим структурным элементом авторской системы является **содержательный блок**, определяющий этапы работы с текстом, фазы процесса понимания и сопутствующие данным этапам когнитивные операции и виды речевой деятельности. Также выделение данного блока позволило нам выявить следующий методический принцип: развитие критического мышления в процессе обучения чтению должно опираться на структуру языка (овладение его структурными строевыми элементами). Понимание прочитанного являющееся как когнитивной операцией, так и одной из целей применения критического мышления при чтении предполагает возможность воссоздать смысловой замысел автора, но при условии, что оно опирается на твердое знание структурных особенностей особенно иностранного языка. Именно оно позволяет объединять отдельные единицы текста в более сложные смысловые построения быстро и правильно. Кроме того, происходящее сличение полученного смысла с представленной языковой формой опирается на материальные средства выражения смысловых связей. Именно этот методический принцип определяет структуру речевой деятельности обучающегося в процессе развития критического мышления, сопутствующих каждой стадии изучаемой технологии видов речевой деятельности, этапов работы с текстом, фаз понимания текста, когнитивных операций совершаемых обучающимся и методических приемов. Рассмотрев перечисленные компоненты, мы смогли выделить

основные элементы развития критического мышления у студентов при обучении чтению и письму, представленную в таблице 3.

Таблица 3 – Элементы развития критического мышления у студентов при формировании умений чтения и письма.

Структура реч. деятельности	Вид чтения	Этапы работы с текстом	Когнитивные операции и умения	Приемы Р.К.М.	Стадии технологии Р.К.М.
Мотивационно-побудительная фаза	Просмотровое чтение	Предтекстовый	Знание	«Кластер», «Ключевые термины», «Перепутанные логические цепочки», «З-Х-У»	Вызов
Аналитико-синтетическая	Ознакомительное/изучающее чтение	Текстовый	Анализ Понимание Синтез	«Инсерт», «Чтение с остановками», «Толстый и тонкий вопросы»	Осмысление содержания
Коррекционная-оценочная	Поисковое чтение	Послетекстовый	Применение Оценка	«Синквейн», «Кластер», «З-Х-У», «5-мин. эссе», «10-мин. эссе»	Рефлексия

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

Аналитико-синтетической фазе речевой деятельности соответствует текстовый этап работы с текстом и стадия осмысления содержания. На данном этапе происходит реализация авторского замысла и его ассимиляция читателем, применяется изучающее чтение.

Основные когнитивные процессы фазы — это анализ, понимание и синтез. Когнитивные умения фазы – это разбить, выделить, отобразить, обобщать, преобразовывать, защищать, группировать, обобщать, реконструировать. Основные приемы развития критического мышления — это «Инсерт», «Чтение с остановками», «Толстый и тонкий вопросы».

Коррекционно-оценочной фазе соответствует послетекстовый этап работы с текстом и стадия рефлексии. На данном этапе читатель дает комментарий прочитанному, применяется поисковое чтение. Основными видами когнитивных операций являются оценка и применение. Когнитивные умения фазы – это оценивать, критиковать, судить, оправдывать, оспаривать, обобщать, преобразовывать, защищать, выстраивать, воздавать, конструировать, моделировать, предсказывать, готовить. Читатель применяет полученные знания производя собственное устное или письменное высказывание. Основные методические приемы это — «Синквейн», «Кластер», «З-Х-У», «5-мин. эссе», «10-мин. эссе» [17, 39, 40, 49].

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

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

Построение данного блока системы позволило реализовать все стадии технологии развития критического мышления у студентов в процессе формирования умений чтения и письма и соотнести их с основными фазами чтения и письма как видов речевой деятельности:

– стадия вызова. Происходит выявление первоначальных представлений о теме обсуждения. Студент ставит перед собой вопрос "Что

я знаю?" по данной проблеме. Основным видом речевой деятельности является чтение. Письмо играет второстепенную вспомогательную роль;

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

- стадия рефлексии. Происходит синтез новых письменных или устных высказываний или суждений обучающихся с опорой на прочитанный текст, его понимание и новую информацию, полученную в процессе чтения. На данной стадии продуктивные виды речевой деятельности преобладают над рецептивными, и письмо становится ведущей деятельностью обучающихся [24, 30, 44, 56].

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

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

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

– аналитико-рефлексивная деятельность, направленная на оценку произведенных коммуникативных ходов, корректирование системы поведения при иноязычной коммуникации (ретроспективный, проспективный и интроспективный рефлексивный тренинг, сенсорная зарисовка и др.) [45, 46].

Представим содержание компонентов технологии развития критического мышления у студентов при формировании умений чтения и письма, этапы ее применения, а также методы и средства ее реализации в таблице 4.

Стоит отметить, что важной составляющей организации образовательной деятельности по формированию исследуемой компетенции стала превентивная и оперативная помощь обучающимся в решении индивидуальных проблем, связанных с межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении. В процессе реализации данного блока системы мы ориентировались на идеи педагогического сопутствия, сформулированные в отечественной педагогике О.С. Газманом, который видел основной его целью достижение позитивных результатов в обучении и преодоление барьеров, препятствующих благоприятному развитию личности в сфере получения знаний [13].

Таблица 4 – Содержание компонентов технологии развития критического мышления у студентов и процессов его формирования

Стадия технологии и развития критического мышления	Компоненты критического мышления	Задачи стадии	Этап формирования умений	Коммуникативная деятельность	Используемые методы, средства, приемы
Вызов	Когнитивный – знания обучающихся, их познавательные способности	Актуализация знаний; Пробуждение интереса к новой информации; Постановка учеником целей обучения; Определение вопросов, на которые необходимо найти ответы.	Исследовать идеи; Идентифицировать (выявлять) аргументы; Идентифицировать (выявлять) доводы и утверждения	Гносеологическая	Приём «Диктант значений» Приём «Кубик Блума». Приём «Корзина идей»
Осмысление	Деятельный и компонент – умения способствующие развитию критического мышления	Корректировка учеником поставленных целей обучения; Получение новой информации; Корректировка первоначальных знаний по теме.	Категоризировать (распределять по категориям); Декодировать значение (смысл); Прояснять смысл (значение)	Коммуникативно-ориентированная	Прием «Инсерт» Прием «Незаконченное предложение» Прием «Толстый и тонкий вопросы»
Рефлексия	Личностный компонент Аналитический компонент – формы мышления: логичность, рефлексия,	Размышление; Рождение нового знания; Постановка новых целей.	Оценивать достоверность, качество аргументов, самоанализ; Самокорректировка	Аналитическая	Приём «Эссе» Приём «Синквейн»

Кроме того, важным в организации педагогического процесса в рамках операционально-деятельностного блока для нас было умение находиться вместе с обучающимися в ходе коммуникативного взаимодействия, направлять их на достижение прогресса [1], достигать

партнерского общения [2]. Таким образом, партисипативное взаимодействие с обучающимися, направленное на достижение цели нашего исследования, реализовалось как активное сотрудничество с ними в процессе коммуникации.

Так, операционально-деятельностный блок обеспечивает формирование у обучающихся основной школы поведенческих моделей, умений подбирать лингвистические техники и невербальные модели, адекватные ситуации иноязычного общения, использовать набор личностных качеств, необходимых для успешной коммуникации. Данный блок осуществлял процессуальную, технологическую, развивающую и методическую функции. Объективная оценка достижения цели нашего исследования, тождественная сформированного у студентов критического мышления при обучении чтению и письму, составляет последний блок авторской системы.

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

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

[34].

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

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

Каждый из структурных компонентов диагностической и аналитической деятельности базируется на критериях сформированности, тождественных структурным компонентам критического мышления. Представим критериально-диагностический аппарат степени сформированности исследуемого явления в таб5.

Таблица 5 – Критериально-диагностический аппарат степени сформированности критического мышления у студентов

Критерий сформированности критического мышления	Методики оценки сформированности критического мышления	Содержание методики оценки сформированности критического мышления и ее цель
Логичность мышления	Методика определения уровня критического мышления (Ю. Ф. Гущин, Н. В. Смирнова)	Исследование уровня критического мышления обучающихся
Умение анализировать информацию	Тест Липпмана «Логические закономерности»	Изучение способности к анализу, обобщению, установлению закономерностей
Самостоятельность	Тест на оценку самостоятельности мышления (Познавательные УУД) Л. А. Ясюковой	Изучение самостоятельности мышления как показателя одной из составляющих познавательных УУД
Рефлексивность	Методика диагностики рефлексивности (опросник А. В. Карпова, тест на рефлексию)	Анализ уровня сформированности навыков рефлексии обучающихся.

Остановившись подробнее на уровнях развития критического мышления у студентов в процессе формирования умений чтения и письма, отметим их характеристику:

- низкий (характеризуется низкой степенью проявления саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе

выполнения заданий. Творческие способности проявляются редко. Рефлексивные умения развиты слабо (неадекватная самооценка или неспособность посмотреть на себя, оценить свои действия, в том числе и мыслительные, со стороны, обнаружить ошибку в собственной мыслительной деятельности). Деятельность обучающегося на данном уровне носит осмысленный характер, но лишь в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном аспекте – может быть недопонимание структуры и меры проявления критичности мышления);

– средний (характеризуется проявлением достаточно высокой саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. В большинстве случаев обучающийся способен мыслить творчески. Рефлексивные умения развиты. Деятельность носит осмысленный характер в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном – может быть недопонимание меры проявления критичности мышления. Обучающийся может находить недостающую информацию в том случае, если у него есть интерес, может делать и оценивать логические умозаключения, но не всегда оценивает их последовательность. У обучающегося не всегда (иногда) получается рефлексивно оценивать содержание текста, находить главную информацию на фоне избыточной);

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

рефлексивно оценивает содержание текста, находит главную информацию на фоне избыточной) [40, 64].

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

Разработанная авторская система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма представлена на рисунке 2.

Безусловной задачей реализации авторской педагогической системы является ее продуктивное функционирование, которое обеспечивается при соблюдении определенных принципов.

Учитывая особенности разрабатываемой системы, сущность и возможности выбранных методологических подходов, определим педагогические принципы реализации системы развития критического мышления у студентов в процессе формирования умений чтения и письма:

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

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

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

– принцип активности (Н.К. Власко, Г.Г. Гурова, Т.И. Кузнецова): обучающийся – активный участник процесса, вовлеченный в речевую

деятельность, умеющий ставить проблемные вопросы, искать пути решения, рационально использовать коммуникативные ходы [61].

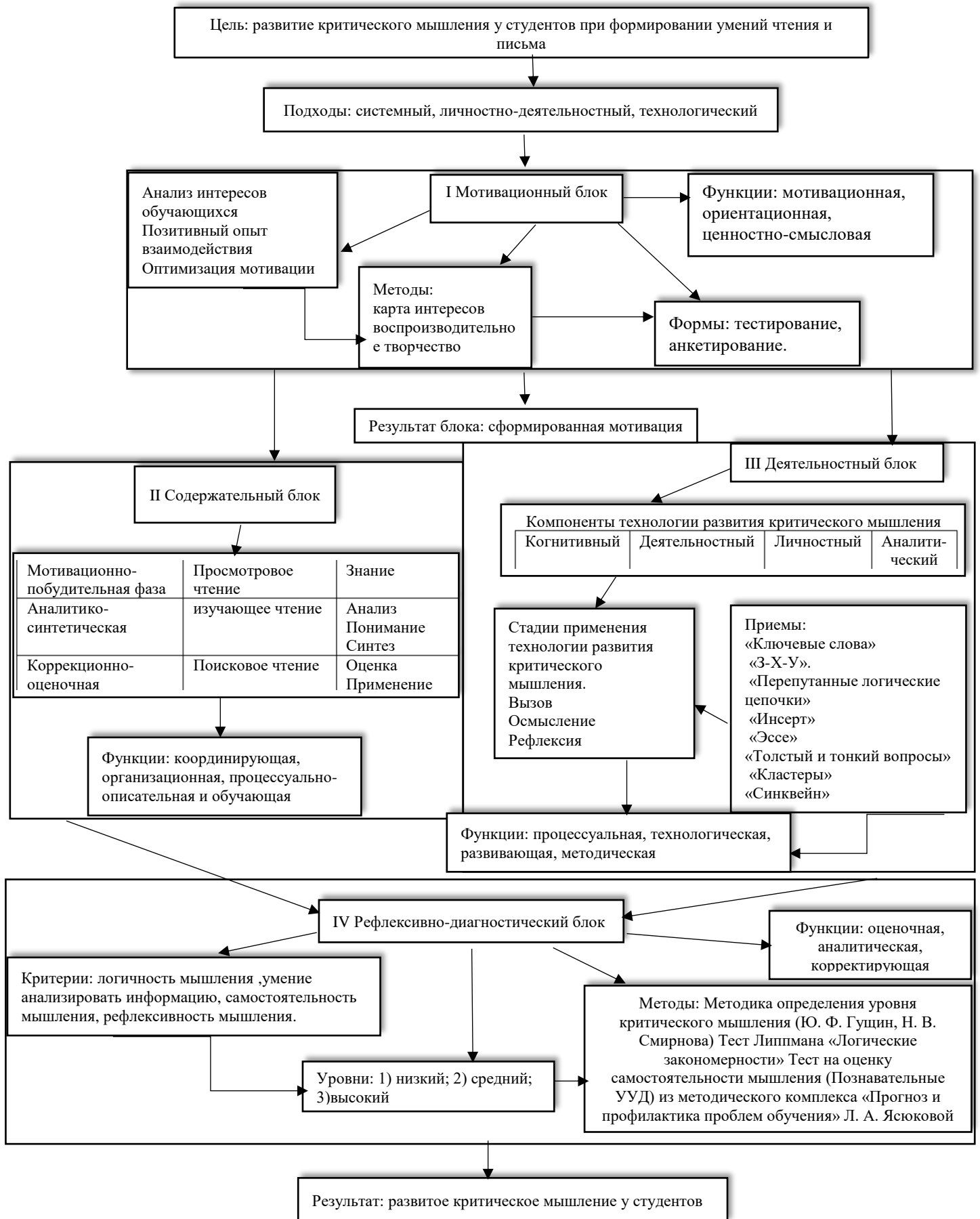


Рисунок 2 – Система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма

1.3 Характеристика педагогических условий эффективного функционирования системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма

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

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

Понятие «условие» в философии выражает связь предмета с окружающими его явлениями, без которых невозможно его существование. Условия — это та среда, обстановка, в которых возможное его возникновение существование и развитие [45].

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

Педагогические условия трактуются как совокупность мер, направленных на оптимизацию педагогического процесса с целью повышения его эффективности. Эти меры всегда являются внешними факторами. Поскольку рассматриваемым предметом, как правило, является педагогическая система, искусственная по своей сути, функционирование которой возможно лишь с непосредственным участием людей, то условия, определяющие ее эффективную работу, создаются специально и дополняют ее внешне в контексте деятельности [41].

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

— условия являются составным элементом педагогической системы;

- ими отражается совокупность возможностей образовательной среды, что включает в себя способы взаимодействия субъектов образовательного процесса, и элементы окружающего мира, включающих оборудование, природное окружение и т.д., и оказывающих положительное или отрицательное влияние на функционирование всей системы;
- педагогические условия могут быть внутренними, воздействующими на личностную сферу субъектов образования, и внешними, формирующими процессуальную составляющую системы;
- правильный подбор и реализация педагогических условий обеспечивает эффективное функционирование всего педагогического процесса как системы [34].

Проанализировав научные исследования мы выяснили что педагогические условия подразделяются на:

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

К организационно-педагогическим условиям относятся: возможности обучения населения; организационные формы и материальные возможности, которые также включают в себя факторы, влияющие на взаимодействие субъектов образовательного процесса, и являющиеся итогом осуществляемого выбора и использования приемов, позволяющих достичь цели педагогической деятельности [47].

Данный тип условий обладает рядом признаков:

- эти условия рассматриваются как комплекс возможностей содержания, адресно созданных форм и методов интегрированного образовательного процесса;
- управление педагогической системой основывается на воздействиях, отражающих данные условия;

- эффективность решения поставленных образовательных задач обеспечивается единством указанных мер, которые отличает взаимосвязанность и взаимообусловленность;
- организация целенаправленного управления педагогическим процессом является основной функцией организационно-педагогических условий;
- структура реализуемого процесса определяет формирование комплекса условий данного типа [70].

Для нашей модели условием данной группы является **учет отбора текстов для развития критического мышления**, особенно относительно их содержательной стороны.

Поскольку текст — это продукт мыслительной деятельности индивида, в котором раскрываются взаимоотношения между объектами действительности, отношение к ним автора, а также отношение автора к изложенным мыслям и к возможным читателям, то текст при развитии критического мышления имеет три функции: когнитивную; информативную; креативную. Овладение обучающимся умениями, сопутствующими развитию критического мышления, во многом зависит от эффективной реализации данных функций текста в процессе чтения. Важнейшую роль играет правильный отбор и организация материала для чтения [47, 49, 57, 65].

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

Проанализировав материалы исследований, нами было выявлено, что психолого-педагогические условия обеспечивают меры особых педагогических воздействий, влияющих на развитие личности педагогов и обучающихся, участвующих в педагогическом процессе, что приводит к оптимизации процесса образования.

Характерными признаками данного вида педагогических условий являются:

- рассмотрение данных условий в качестве совокупности возможностей окружающей образовательной среды, использование которых позволяет повысить эффективность всего образовательного процесса;
- направленность этих условий на развитие личности участников процесса, обеспечивающая успешность решения поставленных в процессе обучения;
- организация мер взаимодействия в педагогическом процессе, обеспечивающих изменение определенных особенностей развития личности, является основной функцией психолого-педагогических условий;
- подбор комплекса психолого-педагогических условий происходит при учете особенностей строения изменяемого характеристики личности субъекта педагогического процесса [35].

В нашем исследовании к данному типу условий относится **соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся.**

Методический принцип определяющий реализацию данного условия это принцип посильности. Мы выделяем также принцип актуальности текста для обучающихся. Критерии отбора текстов были разделены нами на два основных направления. Первое включало в себя требования к содержательной стороне текстов, а второе требования к их лингвистическому оформлению.

Обращаясь к *содержательной стороне* текста можно выделить три основных требования.

Первым требованием является *когнитивная ценность текста*. Это требование основывается с учетом воспитательного и образовательного потенциала текста. Информация в тексте должна пополнять и углублять фактические знания учеников и формировать у них ценностные ориентации.

Вторым требованием к отбору текстов является *учет интересов обучающихся*, так как значимость содержащейся в тексте информации

определяет успешность процесса обучения. Это способствует возникновению интереса, и как следствие мотива деятельности. Данный интерес продиктован когнитивными и эмоциональными потребностями студента, связанными с его возрастными особенностями и частным уровнем интеллектуального развития.

Третьим требованием к содержательной стороне текста является *их культурная ценность*. В процессе обучения иностранному языку социокультурный компонент является обязательной частью содержания, что делает текст основным средством знакомства ученика с культурой иной народности [57].

Со стороны языкового оформления текста, доступность материала является ключевым требованием, определяющим успешность протекания чтения. Она создает благоприятные условия, поскольку определяет возможность учащегося сосредоточиться на материале, создает условия для создания и усиления мотивации деятельности. Для достижения такого эффекта языковое наполнение текста не должно вызывать лишних трудностей.

Языковая трудность текста характеризуется с учетом двух факторов: его *грамматической и лексической* сторон.

Лексический состав текста не должен излишком неизвестного ученикам материала оказывать негативное влияние на качество чтения и как следствие понимания.

Пониманию *грамматических явлений* в тексте так же сопутствуют определенные сложности, но данная проблема в методике разработана менее полно в сравнении с лексической стороной. В начале обучения и на его среднем этапе обучение чтению должно происходить с опорой на изученный грамматический материал. Таким образом в процессе адаптации текста для использования в процессе обучения неизвестные грамматические структуры исключаются [65].

Особой группой условий являются **дидактические условия**, определяемые как наличие таких обстоятельств, которые учитывают существующие условия обучения и предусматривают возможности их преобразований для достижения целей обучения, а также определяют способ отбора построения и использования элементов содержания, методов и организационных форм обучения с учетом принципов оптимизации [52].

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

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

Разработка комплекса заданий должна обеспечивать развитие критического мышления у студентов при формировании умений чтения и письма на трех этапах работы с ним: мотивационном (предтекстовом); аналитико-синтетическом (текстовым); коррекционно-оценочном (послетекстовом).

На первом (предтекстовом) этапе преподаватель облегчает ученикам процесс понимания, снимая лексические и грамматические трудности, имеющие решающее значение для понимания текста. На данном этапе работы с текстом формируются следующие умения чтения:

- Умение выбирать варианты и способы решения проблемы, выдвигать гипотезы;
- Умение выявлять главную проблему;
- Умение понимать общий смысл целого текста.

Второй этап (текстовый) включает в себя чтение текста для достижения поставленной на первом этапе цели и удовлетворении потребности в информации. Основным видом чтения на данном этапе является изучающее чтение или, если работа с текстом подразумевает два прочтения текста, ознакомительным. На данном этапе развиваются следующие умения чтения:

- Умение обнаруживать в тексте необходимую информацию, сообразно целям своей деятельности.
- Умение понимать общий смысл целого текста.
- Умение разделять текст на структурные элементы;
- Умение анализировать существующие и планировать будущие результаты.

Третий этап (послетекстовый) может включать в себя повторное чтение текста, которое будет являться поисковым чтением. Оно направлено на понимание деталей и скрытой информации. Основными когнитивными операциями данного этапа являются оценка и применение. Основными умениями чтения, которые формируются на данном этапе являются:

- умение делать краткие выводы о главной идее текста;
- умение находить решение в условиях образовательного процесса, с полной ответственностью принимать его, а также определяя причины успеха или неуспеха своей деятельности, находить способ выйти из ситуации неуспеха [42].

Основными умениями письма на всех этапах работы с текстом являются умение правильно изображать буквы, умение правильно писать слова, в соответствии нормами языка. Эти навыки определяют письмо как сопутствующую речевую деятельность. На этапе рефлексии, на послетекстовом, письмо выступает ведущим видом деятельности, являясь продуктивным. Основным умением письма, формирующимся и используемым на этом этапе, является умение строить письменное высказывание с опорой на лексический и грамматический навык обучающегося [40, 50].

Таким образом нами были выделены условия, обеспечивающие функционирование нашей системы развития критического мышления у студентов при формировании умений чтения и письма. Так организационно-педагогическим условием учет отбора текстов для развития критического мышления. Психолого-педагогическим условием выступает соответствие

сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся. Дидактическим условием функционирования нашей системы является разработка методического инструментария, базирующегося на выделенных нами компонентах и стадиях развития критического мышления при формировании умений чтения и письма.

Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма определяется необходимостью повышения качества профессионального образования обучающихся в условиях информационного общества и обусловлена социокультурными и психолого-педагогическими предпосылками. Способность будущего специалиста к критическому мышлению формируется в рамках преобразования знаний в теорию «преобразующей практики»; разработки системы развития критического мышления педагогических условий ее эффективного функционирования.

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

- **мышление** – активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, научных теориях и гипотезах;
- **развитие** – это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов;
- **критическое мышление** – способность человека (субъекта) к оценке результатов мыслительной деятельности;
- **студент** – субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания;
- **формирование** – личностное становление под влиянием различных факторов, достижение определенной зрелости, способствующей

качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях;

– **умение** – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков.

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

– **письмо** – это сложное речевое умение, «дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющих фиксировать речь для передачи ее на расстояние, для сохранения ее произведений во времени;

– **технология** – специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе;

– **развитие критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма** – сложный динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии посредством совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям.

3. Система развития критического мышления студентов формировании умений чтения и письма будет функционировать на основе системного, личностно-деятельностного и технологического подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, определяет общие свойства системы и характеристики ее компонентов; деятельностный подход дает возможность выявить наиболее эффективные условия для личностного развития в процессе деятельности; технологический подход

позволяет изучить систему с точки зрения производственно-технологического процесса.

4. Система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма включает в себя 4 блока: мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

5. Условиями эффективного развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма являются: учет отбора текстов для развития критического мышления; соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся; разработка методического инструментария развития критического мышления.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, что и будет рассмотрено нами во второй главе. На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

2.1 Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по развитию критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма

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

Организация и планирование педагогического эксперимента в теории и практике высшей школы является одной из основополагающих общетеоретических проблем, ведь истинность научного познания определяется в соответствии с этим критерием.

В рамках нашего исследования мы обнаружили что **эксперимент** является методом познания, обеспечивающим исследование явления действительности в контролируемых и управляемых условиях [68]. Метод педагогического эксперимента представлен в работах С.И. Архангельского, В.И. Михеева, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова.

На данном этапе развития педагогики **педагогический эксперимент** трактуется как метод исследования, применяемый с целью определения

уровня эффективности реализации отдельных методов, средств и технологий в процессе обучения и воспитания [61].

При проведении педагогического эксперимента определяются его этапы, разрабатывается его программа, включающая в себя организационную модель и содержательную часть всех субъектов эксперимента; происходит вовлечение экспериментатора в процесс возникновения и течения изучаемых педагогических явлений с целью проверки выдвинутой им гипотезы; испытуемые и исследователь осуществляют совместную деятельность, а также осознанно изменяются педагогические условия, воздействующие на обучающихся в рамках образовательного процесса.

Согласно П.И. Образцову, обязательными требованиями к организации педагогического эксперимента являются:

- точное определение целей и задач эксперимента;
- точное описание педагогических условий эксперимента;
- характеристика контингента учащихся относительно цели исследования;
- постановка гипотезы исследования и ее точное описание [45].

При несоблюдении этих требований эксперимент теряет свою функцию критерия истинности научного познания.

В методической литературе выделяют следующие виды педагогического эксперимента: в разрезе целей выделяют формирующий и констатирующий эксперименты; в разрезе условий организации эксперимента – натурные, 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 [34, с. 28 - 31].

Сравнение экспериментальной и контрольной групп проводится согласно модели проведения педагогического эксперимента,

подразумевающей наличие трех этапов. Изменения, происходящие в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, являются результатами эксперимента. Показатели равенства изначальных условий, существенные с точки зрения исследования позволяют оценить результаты проведенной экспериментальной работы.

Самыми распространенными методами исследования при проведении педагогического эксперимента являются: беседа, наблюдение, тестирование, интервьюирование, анкетирование, опрос и др., которые выбираются, основываясь на специфике задач исследования. На начальном этапе педагогического эксперимента они помогают дать общую характеристику изучаемого явления, провести анализ предмета исследования и сопутствующих условий, а также проанализировать текущее состояние педагогической практики в рамках изучаемого явления. При проведении эксперимента происходит накопление данных, позволяющие конкретизацию и проверку достоверности выдвигаемой исследователем гипотезы, появляются возможности определить уровень типичности или случайности, наблюдаемых в ходе проведения эксперимента педагогических явлений.

В нашем исследовании мы определяем проведенный нами эксперимент как **долгосрочный** (в период с 2019 по 2021 гг.); **формирующий** (в рамках запланированного осуществления и регистрации изменений); **естественный**, согласно условиям и месту проведения при сохранении традиционного содержания деятельности обучающихся.

Целью нашего педагогического эксперимента являлась проверка эффективности, разработанной нами авторской системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

Исходя из цели, были сформулированы **задачи** основной экспериментальной работы:

- изучение начального состояния педагогического процесса, в рамках которого предполагается функционирование авторской системы;
- разработка критериев сформированности и определение уровней развития критического мышления и определение у испытуемых реального уровня развития исследуемого явления;
- разработка и апробация содержательного и блоков деятельностного авторской системы по развитию критического мышления при формировании умений чтения и письма;
- исследование воздействия, выделенных нами педагогических условий на эффективность функционирования авторской системы и фиксирование данных о ходе эксперимента;
- подведение итогов экспериментальной работы и обобщение полученных результатов.

При организации опытно-экспериментальной работы были учтены следующие положения:

- Исследование заключалось в преднамеренном внесении изменений в образовательный процесс, соответствующих цели и гипотезе;
- Экспериментальная работа проводилась в естественных для обучающихся условиях и в соответствии с утвержденной программой обучения английскому языку;
- Работа проводилась для изучения эффективности разработанной авторской системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

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

- теоретические (анализ отечественной и зарубежной литературы, составление понятийно– терминологического аппарата исследования: построение гипотез, прогнозирование, систематизация, моделирование);
- эмпирические (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование.);

- социологические (анкетирование);
- статистические методы обработки данных, направленные на изучение и обобщение полученного педагогического опыта [43].

Использование определенных нами методов педагогического исследования дает возможность определить уровень развития критического мышления студентов на всех этапах экспериментальной работы.

Согласно требованиям к организации педагогического эксперимента, представленным в психолого-педагогической литературе, наша экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий [34; 61; 67].

В таблице 6 описаны все этапы работы, задачи, использованные методы и предполагаемый результат работы.

Таблица 6 - Этапы экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
1.Констатирующий	1.Определение экспериментальной и контрольной групп; 2.разработка системы критериев оценки уровня развития критического мышления; 3.контроль уровня развития умений чтения и письма; 4. определение варьирующих и не варьирующих условий, подведение итогов.	Контроль, анализ.	1. Выбор экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп; 2. установление критериев оценки уровня развития критического мышления; 3. определение исходного уровня сформированности умений чтения и письма; 4. перечень варьируемых и не варьируемые условия.
2.Формирующий	Апробация комплекса заданий и методических приемов направленных на развитие критического мышления	Контроль, анализ и систематизация	Повышение уровня развития критического мышления.
3.Обобщающий	1.Итоговый контроль; 2.Анализ результатов исследования	Контроль, анализ, систематизация и обобщение	Фиксирование более высокого уровня развития критического мышления во время исследования, подтверждение выдвинутой гипотезы

На констатирующем этапе исследования нами изучались состояние исследуемого явления в теории и практике образования, педагогическая деятельность высшей школы, степень ориентированности процесса обучения на развитие критического мышления и осознания обучающимися необходимости этого. Нами также была определена теоретико-

методологическая основа исследования, включающая объект, предмет, цель и задачи, гипотезу и методы исследования; разрабатывался понятийный аппарат; проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.

Целью проводимого в рамках констатирующего этапа эксперимента определения контрольной и экспериментальной групп стала диагностика реального состояния сформированности критического мышления у студентов.

Среди задач констатирующего этапа эксперимента нами были выделены:

- определение экспериментальной и контрольной групп;
- контроль уровня сформированности критического мышления;
- определение варьирующих и не варьирующих условий, подведение итогов;
- разработка методического инструментария, направленного на развитие критического мышления при формировании умений чтения и письма.

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

Второй этап – **формирующий**. Содержание данного этапа заключалось в разработке и реализации авторской системы развития умений критического мышления при формировании умений чтения и письма, а также внедрение педагогических условий для ее эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа являлась апробация разработанной нами системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма и целесообразность педагогических условий в контексте ее реализации.

Задачи формирующего этапа экспериментальной работы:

- корректировка методов обучения в контексте развития критического мышления;
- апробация системы формирования критического мышления студентов;
- реализация педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

Основными методами исследования данного этапа стали наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование.

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

Оценка степени сформированности умений критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма в рамках разработанной нами авторской системы являлись целью обобщающего этапа эксперимента.

Задачи обобщающего этапа экспериментальной работы:

- сопоставить степени сформированности умения критического мышления студентов до и после обучения с применением разработанной нами системы в экспериментальной группе;
- оценить эффективность разработанной нами системы в экспериментальной и контрольной группе при реализации педагогических условий;
- обработать и оформить результаты исследования с применением методов статистической обработки данных;
- определить практическую значимость нашего исследования.

Мы осуществляли экспериментальную работу на базе Лингвистического центра «Южно– уральский государственный

университет» в г. Челябинске в период с 2019 по 2021 гг. в естественных условиях образовательного процесса.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. В начале эксперимента нами были определены две группы: экспериментальная (10 человек) и контрольная (10 человек) по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. Таким образом, в эксперименте приняло участие 20 человек – студенты групп 413 и 420. В представленных группах уровень владения иностранным языком (английским) был на приблизительно одинаковом уровне, обе группы начинали изучение английского языка.

Констатирующий этап экспериментальной работы был организован с целью выявления уровня сформированности умений критического мышления студентов, согласно наличию у студентов компонентов критического мышления, представленных в деятельностном блоке и критериям, рассмотренным в рефлексивно– диагностическом блоке разработанной нами авторской системы. Так же на данном этапе мы оценивали мотивацию студентов к развитию критического мышления. Для оценки уровня мотивации студентов мы предложили им ответить на 5 вопросов первого блока нашего анкетирования. Они содержали два общих вопроса о критическом мышлении и три вопроса, позволяющих оценить отношение студентов к данному явлению. Примеры вопросов приведены в Приложении 1.

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

В нашем исследовании признаками, являющимися основанием для оценки и определения развития критического мышления, выступают следующие критерии развитости критического мышления обучающихся:

логичность мышления, умение анализировать информацию, самостоятельность мышления и рефлексивность мышления.

Логичность мышления предполагает умение учащегося делать логические выводы, оценивать свою последовательность логических выводов; принимать обоснованные решения в процессе деятельности на основе собственных логических выводов.

Самостоятельность – способность студента самостоятельно задавать вопросы, формулировать гипотезу и цель своей деятельности; умение признавать свои ошибки; способность и готовность брать на себя ответственность.

Умение анализировать информацию – это способность обучающегося находить основную информацию на фоне избыточной информации; найти недостающую информацию; видеть сильные и слабые стороны утверждений и мнений, а также ошибки, которые в них допущены.

Рефлексивность – этап развития рефлексивных способностей (достаточный самоанализ и самооценка, способность оценивать личность человека и мыслительные процессы в процессе индивидуальной или групповой деятельности) [40].

Для определения уровня сформированности **логичности мышления** как критерия развития критического мышления студентов нами было организовано анкетирование, имеющее целью установить увлеченность обучающихся учебно-исследовательской средой в рамках обучения иностранному языку, умение определить ценность критического мышления.

Мы выделяем три уровня сформированности критического мышления в аспекте логичности мышления в процессе обучения иностранному языку:

Высокий уровень – обучающийся легко находит интересующую его информацию, оценивает последовательность собственных умозаключений.

Средний уровень – может присутствовать недопонимания меры проявления критичности мышления. Обучающийся может найти в тексте

потерянную информацию, если она его интересует, он может создать и оценить релевантные результаты, но не может оценить их последовательность.

Низкий уровень – деятельность учащегося осмысленна в операционально-деятельностном аспекте, в содержательном – непонимание структуры и меры проявления критического мышления.

Для оценивания показателей *логичности мышления* нами был разработан 2 блок нашего анкетирования, основанный на методике определения уровня критического мышления предложенной Ю.Ф. Гуциным и Н.В. Смирновой. Вопросы анкетирования представлены в Приложении 1.

Результаты анкетирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня логичности мышления при изучении иностранного языка в процессе развития критического мышления, представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы (логичность мышления; в %)

Группа	Кол- во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%
ЭГ	10	2	20	4	40	4	40
КГ	10	2	20	3	30	5	50

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям логичности мышления в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 3.

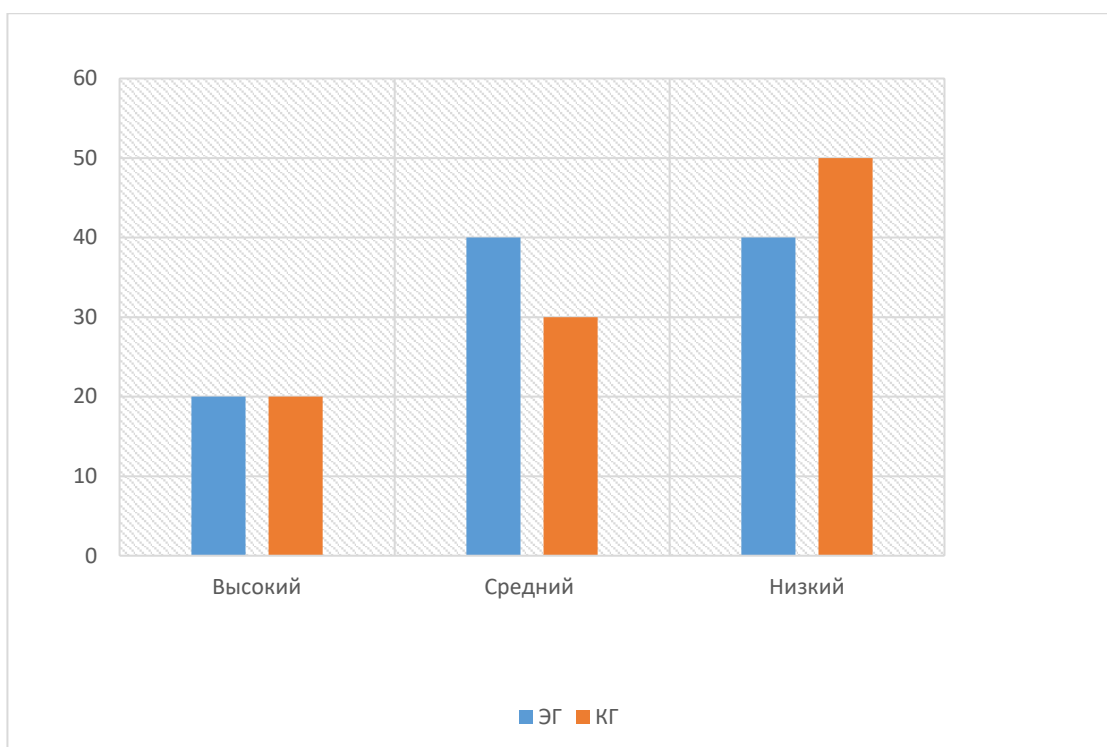


Рисунок 3 – Распределение студентов по показателям логичности мышления (в %)

Результаты анкетирования на констатирующем этапе эксперимента показали уровень сформированности логичности мышления как компонента системы развития критического мышления контрольной и экспериментальной групп: 40– 50% студентов обладают низким уровнем сформированности мотивационно– ценностного компонента, 30– 40% имеют средний уровень, 20% – высокий уровень.

Следующий критерий – **умение анализировать информацию** является способностью обучающегося к анализу, обобщению и установлению закономерностей. Он важен для осуществления продуктивной коммуникативной деятельности на иностранном языке.

С учетом данных показателей нами были выделены три уровня, характеризующие развитие критического мышления у студентов при котором умение анализировать информацию является критерием сформированности у обучающегося данного типа мышления:

Высокий уровень – деятельность студента носит осмысленный характер. Обучающийся оценивает содержание текста и находит главную информацию на фоне избыточной.

Средний уровень – у студента не всегда получается оценивать содержание текста и находить главную информацию.

Низкий уровень – студент не в состоянии оценивать содержание текста, критичность мышления при анализе информации почти не проявляется. Обучающийся не может выделять главную информацию на фоне избыточной.

В качестве основного метода изучения уровня сформированности умения анализировать информацию мы так же выбрали анкетирование. Для этого мы разработали третий блок нашего анкетирования вопросы которого были основаны на тесте У. Липпмана «Логические закономерности». Данный блок так же представлен в приложении 1.

Результаты анкетирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня развития критического мышления студентов в аспекте критерия «умение анализировать информацию», представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы (умение анализировать информацию; в %)

Группа	Кол- во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%
ЭГ	10	3	30	6	60	1	10
КГ	10	2	20	7	70	1	10

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям умения анализировать информацию в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 4.

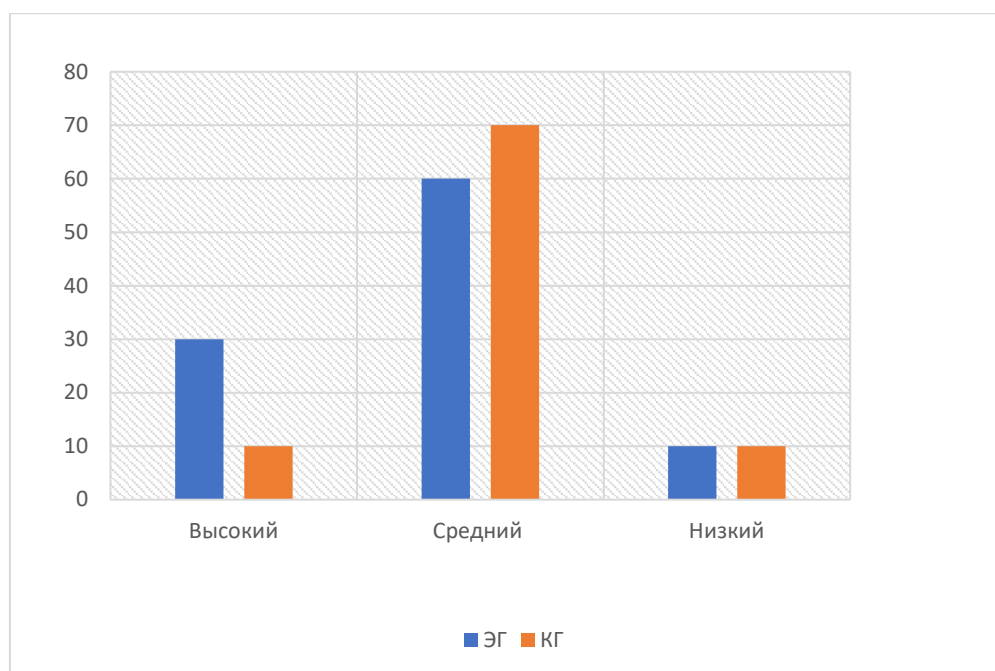


Рисунок 4 – Распределение студентов по показателям умения анализировать информацию (в %)

Таким образом, анализ результатов третьего блока анкетирования на констатирующем этапе эксперимента выявил, что уровень развития критического мышления у студентов критерию умение анализировать информацию в процессе изучения иностранного языка в указанных группах приблизительно равный: этот компонент у 10% студентов соответствует низкому уровню, 60–70% – среднему уровню, 20–30% – высокому уровню.

Следующим критерием, который был изучен в нашем исследовании была **самостоятельность мышления**.

Прежде чем перейти к характеристике сформированности критического мышления с учетом данного критерия, следует отметить, что самостоятельность мышления является одной из составляющих познавательных универсальных учебных действий и выражается в способности обучающихся к саморегуляции.

Мы выделяем три уровня, характеризующих сформированность критического мышления в плоскости критерия «самостоятельность мышления»:

Высокий уровень – демонстрация высокой организованности и самостоятельности в производственном процессе. Студент характеризуется

высокими показателями развития и умением склонить оппонента к своему мнению.

Средний уровень – проявляется в виде достаточно высокого уровня саморегуляции студента и его самостоятельности в процессе выполнения большинства заданий. В принципе, студент способен мыслить творчески, но повышенная эмоциональность не позволяет ему склонить собеседника к своей точке зрения.

Низкий уровень – низкая степень саморегулятивности поведения и самостоятельности при выполнении заданий. Редкое проявление творческих способностей.

Для определения уровня сформированности данного компонента, нами был разработан четвертый блок нашего анкетирования на основе теста на оценку самостоятельности мышления из методического комплекса «Прогноз и профилактика проблем обучения» Л.А. Ясюковой. Он также представлен в приложении 1.

Результаты анкетирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня развития критического мышления студентов в аспекте критерия «самостоятельность мышления», представлены в таблице 8

Таблица 8 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы (самостоятельность мышления; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	10	2	20	6	60	2	20
КГ	10	2	20	7	70	1	10

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям самостоятельности мышления в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 5.

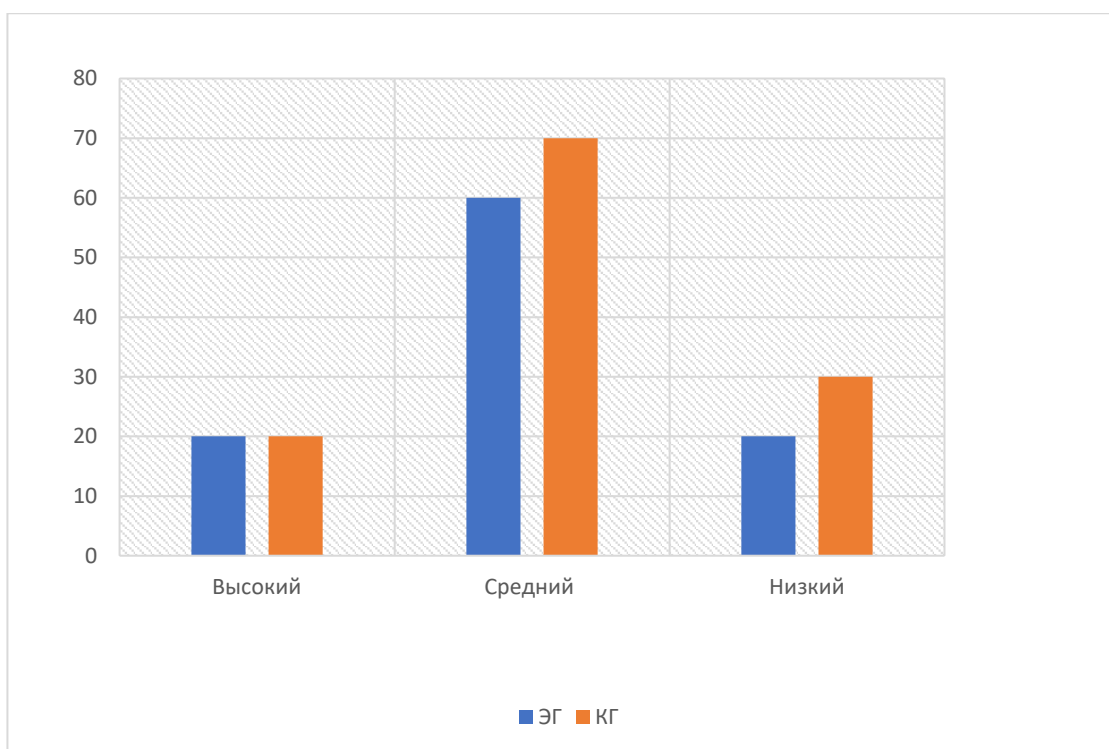


Рисунок 5 – Распределение студентов по показателям самостоятельности мышления (в %)

Анализ данных показал, что на момент констатирующего этапа эксперимента уровень сформированности самостоятельности мышления находился на среднем уровне (в экспериментальной группе количество студентов с низким уровнем составило 20%, со средним уровнем – 60%, с высоким – 20%; в контрольной группе количество студентов с низким уровнем составило 30%, со средним – 70%, с высоким уровнем – 20%).

Последним критерием уровня развития критического мышления у студентов является **рефлексивность мышления**. Оценивая уровень развития по данному критерию, мы анализируем высокий уровень развития мыслительных способностей у студентов как достояние человеческого мышления, а также мы изучаем высокий уровень его развития и проявления разнообразия когнитивных процессов.

Мы выделили три уровня определяющих сформированность рефлексивности мышления.

Высокий уровень – рефлексивные способности обучающихся развиваются на высоком уровне, когда они способны к самооценке и оценке

своих мыслительных процессов и установок, поскольку каждая группа работает определенным образом при решении проблем.

Средний уровень – характеризуется достаточной развитостью рефлексивных умений однако оценка себя и анализ собственной деятельности не всегда объективны.

Низкий уровень – рефлексивные умения слабо развиты, обучающийся не способен посмотреть на себя и оценить свои действия со стороны, придаться к собственному мышлению.

Для определения уровня сформированности рефлексивности мышления мы включили в наше анкетирование пятый блок, основанный на методике диагностики рефлексивности А.В. Карпова. Этот блок так же представлен в приложении 1.

Результаты анкетирования на констатирующем этапе нашего эксперимента для определения уровня развития критического мышления в аспекте рефлексивности как критерия его развития представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы (рефлексивность мышления; в %)

Группа	Кол- во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%
ЭГ	10	1	10	6	60	3	30
КГ	10	1	10	6	60	3	30

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям рефлексивности мышления в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 6.

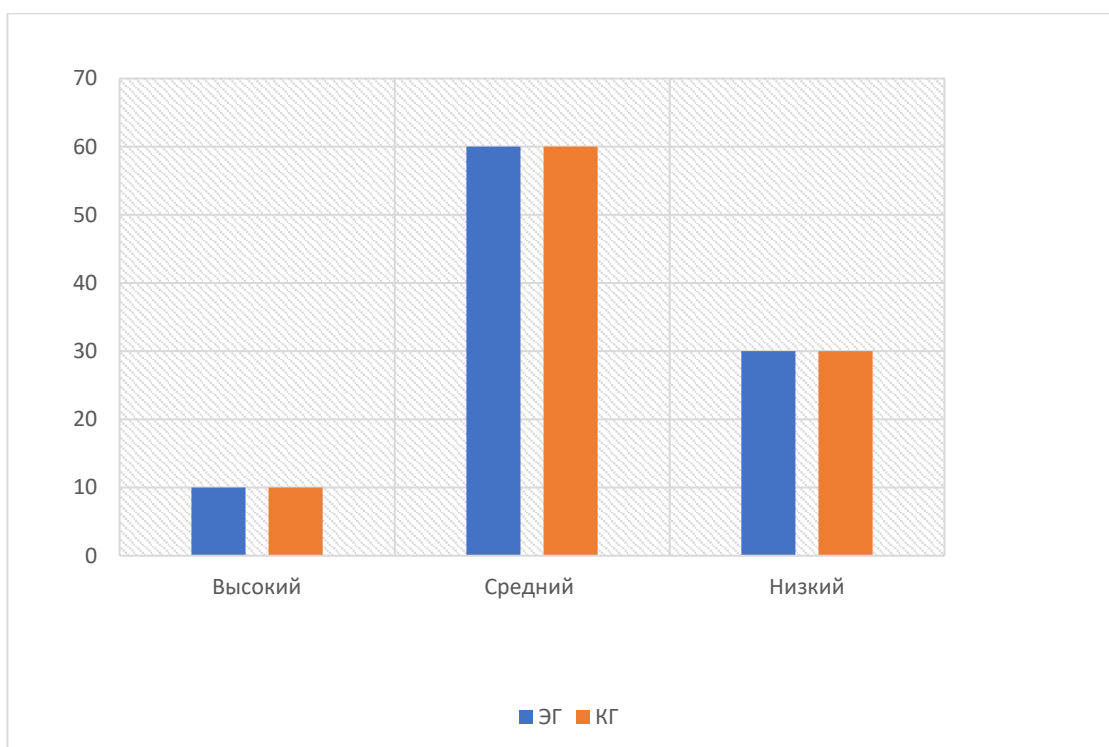


Рисунок 6 – Распределение студентов по показателям логичности мышления (в %)

Анализ данных показал, что на момент констатирующего этапа эксперимента уровень сформированности самостоятельности мышления находился на среднем уровне (в экспериментальной группе количество студентов с низким уровнем составило 30%, со средним уровнем – 60%, с высоким – 10%; в контрольной группе количество студентов с низким уровнем составило 30%, со средним – 60%, с высоким уровнем – 10%).

В соответствии выделенными нами критериями развития критического мышления и на основании полученных результатов в ходе экспериментальной работы, нами была разработана общая характеристика уровней развития критического мышления, где мы обобщили вышеперечисленные показатели каждого компонента, формируемой нами системы. Совокупность диагностических методик позволила выделить три уровня сформированности критического мышления студентов, которые представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровни развития критического мышления

Уровень	Характеристика уровня	Наполнение уровня в виде деятельности обучающихся
высокий	высокий уровень саморегулятивности; осмысленный характер деятельности; способность находить необходимую информацию; высокий уровень рефлексивности деятельности.	ответы формируются на основании понимания информации из различных источников; суждения формулируются на основе всестороннего осмысления, анализа и синтеза, и руководствуются разумными допущениями; отношение к предмету строится на понимании его значимости в рамках профессионального применения.
средний	достаточно высокий уровень саморегулятивности, не отличающийся устойчивостью; недостаточный уровень осмысленности деятельности; поиск необходимой информации в тексте затруднен; рефлексивные умения развиты, но не сопутствует каждому этапу деятельности.	ответы отличаются краткостью и имеют место в ситуациях, представляющих интерес для обучающегося; суждения носят оценочный характер и слабо обоснованы; отношение к изучаемому предмету строится на выявлении ошибок и противоречий, признании важности существования разнообразных точек зрения.
низкий	низкий уровень саморегулятивности; деятельность осмыслена лишь в операциональном аспекте; неспособность найти интересующую информацию; рефлексивные умения развиты слабо.	ответы формируются в контексте обладания общей, ограниченной информацией; суждения строятся на основании первого впечатления; отношение к изучаемому предмету или явлению выражается кратко по типу «согласен – не согласен», «хорошо – плохо», «правильно – неправильно» и т.д.

В таблице 11 приведены результаты констатирующего этапа эксперимента по уровню развития умений критического мышления студентов.

Таблица 11 – Уровень развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы

Группа	Кол- во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%	Кол- во чел.	%
ЭГ	10	2	20	6	60	2	20
КГ	10	2	20	7	70	1	10

В ходе начального мониторинга было выявлено, что 20% студентов экспериментальной группы и 10% студентов контрольной группы имеют

низкий уровень развития критического мышления; Средний уровень составил 60% (ЭГ) и 70% (КГ); только 20% в каждой группе имеют высокий уровень критического мышления. Значения средних показателей свидетельствуют о том, что в начале эксперимента степень сформированности критического мышления студентов была примерно одинаковой в контрольной и экспериментальной группах.

На рисунке 7 в виде диаграммы приведены результаты уровня развития критического мышления в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе.

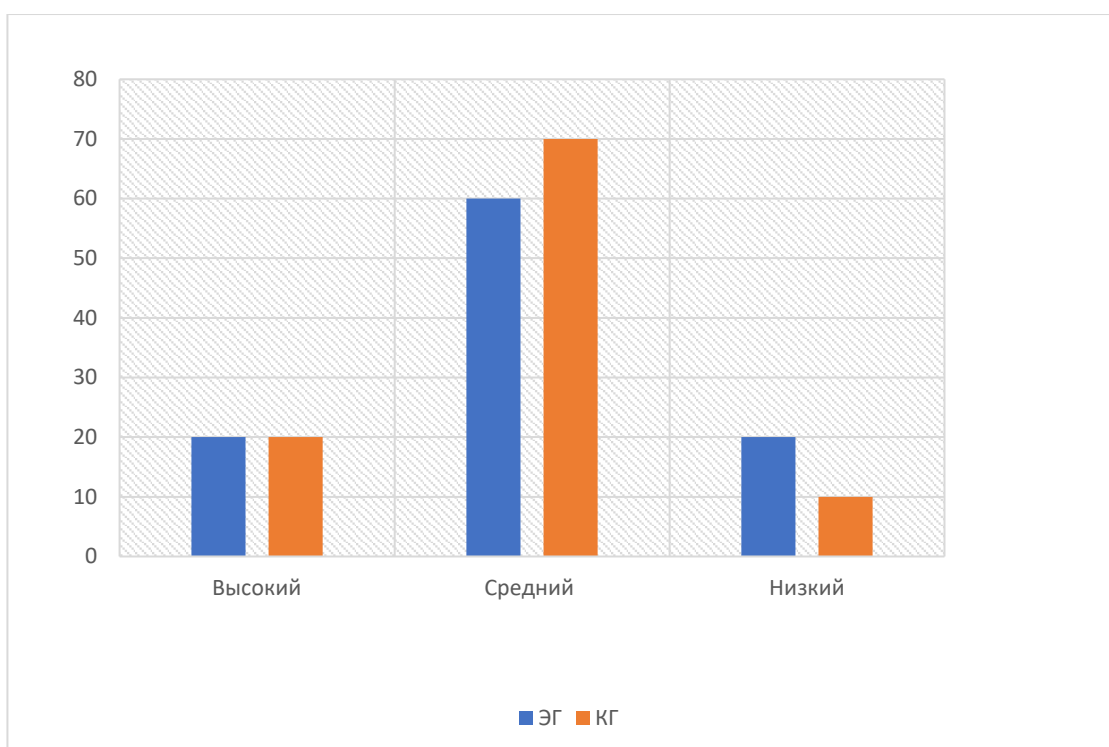


Рисунок 7 – Уровни сформированности критического мышления студентов на констатирующем этапе эксперимента

На констатирующем этапе экспериментальной работы было установлено, что у большинства испытуемых (65 %) критическое мышление сформировано на среднем уровне, на низком уровне развития критического мышления находится 15 % студентов и только у 20 % студентов был продемонстрирован высокий уровень развития критического мышления. Такое распределение данных продемонстрировало необходимость апробации системы, которую мы разработали для развития критического

мышления студентов. Для достижения поставленной цели нам был проведен формирующий этап экспериментальной работы.

2.2 Реализация системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма в рамках комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования

Апробация авторской педагогической системы развития критического мышления студентов осуществлялась в рамках реализации выявленного нами комплекса педагогических условий. Таким образом, целью **формирующего этапа** являлась экспериментальная проверка эффективности системы формирования критического мышления студентов. Система внедрялась на основании когнитивного, деятельностного, личностного, и аналитического компонентов технологии развития критического мышления, представленных в деятельностном блоке авторской системы; осуществлялась с помощью комплекса педагогических условий, среди которых нами были выделены требования к отбору дидактического материала, учет особенностей возрастной группы, разработка методического комплекса заданий и сопровождение обучающихся на всех этапах их выполнения.

Мы апробировали авторскую систему развития критического мышления реализовывалась в образовательном процессе экспериментальной группы. В контрольной группе целенаправленной работы по развитию критического мышления обучающихся не проводилось, обучение осуществлялось вне комплекса выделенных условий, с целью контроля результатов на обобщающем этапе эксперимента.

Первым педагогическим условием, представленным в нашем исследовании, было условие, принадлежащее к организационно-педагогической группе, а именно **учет отбора текстов для развития**

критического мышления. Каждый текст использованный в рамках апробации авторской системы должен был иметь три функции: когнитивную, информативную и креативную. В рамках когнитивной функции текста происходит актуализация имеющихся у обучающихся знаний, тем самым реализуя когнитивный компонент технологии развития критического мышления на каждой стадии ее применения.

Информативная функция текста заключается в том, что каждый текст несет в себе смысловую нагрузку, задуманную автором, раскрывает взаимоотношения между объектами действительности, отношение автора к этим объектам, а также отношение автора к изложенным мыслям и читателям. Замысел автора, на который направлен процесс понимания текста, возможный лишь при условии наличия развитого критического мышления, формирует главную информацию в тексте, окруженную избыточную сопутствующую ей. Таким образом, способствуя развитию умения выделять главное на фоне избыточного, информативная функция текста отвечает требованиям аналитического компонента технологии развития критического мышления.

Третья функция текста – креативная. Она выражается в том, что каждый текст обращается к важным для человека явлениям действительности, побуждает его к креативной или творческой деятельности, активизируя продуктивные умения письма и способствуя их дальнейшему формированию. Таким образом, эта функция текста отвечает требованиям сразу двух компонентов технологии развития критического мышления: личностному и деятельностному. Личностный компонент реализуется в рамках активизации познавательной деятельности обучающегося путем повышения мотивации за счёт обращения текста к актуальным для человека проблемам действительности. Деятельностный компонент реализуется путем побуждения обучающегося к продуктивной речевой деятельности на основе прочитанного.

Однако не стоит забывать, что у разных возрастных групп разный уровень познаний и представлений о мире, разный уровень языковой подготовки, разные интересы и разные интересующие их проблемы действительности.

Проанализировав эту особенность первого педагогического условия, мы установили, что реализация первого педагогического условия напрямую связано со **вторым педагогическим условием**, относящимся к группе психолого-педагогических условий, а именно **соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся**.

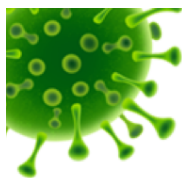
Как нами было указано, основным принципом отбора текстов является принцип посильности. Языковая форма представления содержания текста должны коррелироваться с уровнем обучающегося.

Со стороны языкового оформления текста, доступность материала является основным требованием. Языковая трудность текста может быть охарактеризована с учетом двух факторов: его грамматической и лексической сторон. Лексический состав текста допускает наличие от 10% до 25% незнакомых слов в тексте. С.К. Фоломкина рекомендует 2-3 новых слова на одной странице текста для успешного его понимания. Состав грамматических явлений в тексте так же представляет особую сложность для обучающихся, но данная проблема в методике проработана менее полно, в сравнении с лексической стороной. В начале обучения и на его среднем этапе формирование умений чтения и письма происходит с опорой на грамматический материал. При адаптации текста неизвестные грамматические структуры исключаются или видоизменяются с сохранением смысла.

Поскольку мы проводили наш эксперимент в Лингвистическом центре ЮУрГУ, обе группы, с которыми проводилась работа, находились на нулевом уровне изучения английского языка. Таким образом, работа по формированию умений чтения и письма велась параллельно с развитием

критического мышления и второе педагогическое условие успешность развития критического мышления в рамках апробации авторской системы, отвечая требованиям первого мотивационного блока авторской системы.

Основываясь на первом и втором педагогических условиях функционирования авторской системы, мы остановили свой выбор на учебных информационных текстах на иностранном языке, не выдвигая особых требований к их аутентичности. Мы избегали также, по возможности, художественных текстов в силу их аутентичности и повышенной сложности для понимания. Снятие лексических трудностей происходило на предтекстовом этапе работы, равно как и снятие грамматических трудностей. В некоторых случаях нами проводилась частичная адаптация текста до начала работы обучающихся с ним. Приведем пример реализации первых двух педагогических условий. В рамках работы по развитию критического мышления при работе с темой «Медицина» нами было выбрано несколько текстов. Первый текст был посвящен мировой пандемии COVID-19. В тексте рассматривались первые недели вспышки заболевания. Текст был актуален для каждого студента, так как проблема, затронутая в тексте, касается каждого, побуждая обучающихся к активному обсуждению проблемы, и выполняя тем самым креативную функцию. Тема текста была знакома обучающимся и каждый из них владел определенным количеством знаний по заявленной теме, которые использовал в процессе работы с текстом, реализуя таким образом когнитивную функцию текста. Новая информация выполняла информативную функцию текста. Лексическая и грамматическая сторона текста соответствует уровням А2 – В1, что являлось посильным для студентов. Пример текста представлен на рисунке 8.



CORONAVIRUS

Read the article and then answer the questions



Nations around the world are battling with a major outbreak of a new deadly virus. The coronavirus, which started in the Chinese city of Wuhan, on 22nd January 2020 has already killed around 3,000 people from around the world. Countries affected include China, America, the UK and Italy. It has also spread to many other places like Pakistan, Japan, Korea and Thailand. More than 90,000 cases of people that have caught the virus and are in hospital. The World Health Organization (WHO) has declared that this is a global health emergency. China has been on lockdown for many weeks and people have not been to work, school and all public transport has been suspended. In other countries schools have been closed and people have been told not to travel.

The new coronavirus is suspected to have come from illegally traded animals in a Wuhan market. The virus mutated and spread from an animal to a human. There are fears it could mutate and spread further. Scientists say the virus is contagious and can be passed from person to person through the air. Dr Linfa Wang, a virologist at the Duke-National University of Singapore, said the new coronavirus is in the same family as SARS, but it's different from SARS. He said people needed to look for pneumonia-like symptoms, such as fever, cough and difficulty breathing. Fu Ning, a 36-year-old woman from Beijing, said: "I feel fearful because there's no cure for the virus."



Рисунок 8 – Пример текста, применяемого в рамках авторской системы развития критического мышления.

Второй текст был посвящен медицинским инструментам и заболеваниям, которые можно диагностировать с их помощью. Этот текст представлен в приложении 2.

Третьим педагогическим условием в данном исследовании является **разработка методического инструментария развития критического мышления студентов.**

Данное условие реализовывалось нами при учете первых двух, а также с опорой на содержательный и деятельностный блоки нашей авторской системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма. Отобрав согласно педагогическим условиям соответствующие уровню обучающихся тексты, определив этапы работы с ними и соотнеся этапы работы с текстами со стадиями применения технологии развития критического мышления, мы выбрали приемы развития критического мышления на предтекстовом, текстовом и

послетекстовом этапах работы. Так, в рамках работы с темой «Медицина» на втором году изучения обучающимися иностранного языка, на предтекстовом этапе работы мы использовали прием «Кластер» для актуализации имеющихся у обучающихся по теме знаний. В центр кластера было вынесено предложение по теме занятия, включающее в себя новые тематические слова, которые позже встретились обучающимся при работе с текстом. Вокруг данного предложения обучающиеся записывали свои слова, предложения, идеи, факты и образы по заданной теме. Пример кластера представлен на рисунке 9.

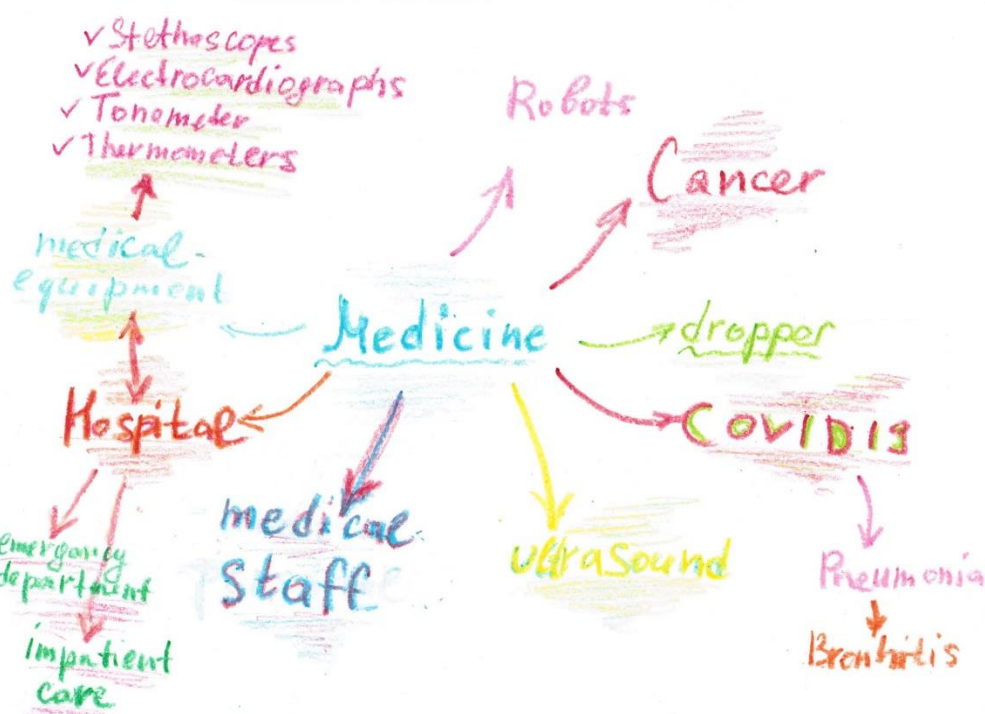


Рисунок 9 – Пример кластера, составленного при работе с темой «Медицина»

Другим приемом, который можно использовать на предтекстовом этапе на стадии вызова, является прием «Ключевые термины» или его модификация «Перепутанные логические цепочки». Прием «Ключевые термины» подразумевает работу с 4-5 ключевыми словами из текста. Обучающиеся должны провести мозговой штурм в группах, дать общее определение выделенных преподавателем терминов и выдвинуть свои предположения о том, какую роль они могут играть в тексте. В другом

варианте применения данного приема обучающиеся могут записать свой вариант короткого текста или рассказа с применением указанных преподавателем ключевых слов. На послетекстовом этапе на стадии рефлексии происходит сравнение собственных идей и гипотез с содержанием прочитанного текста. Прием перепутанные логические цепочки в целом похож на прием «Ключевые термины», однако, исходя из названия, ключевые термины из текста даются изначально в несовпадающем с текстом порядке. Примеры использования данных приемов в рамках темы «Медицина» представлены на рисунке 10.

Complete the wordsearch and give the definitions of the given words

Virus
 Illegal
 Cough
 Cure
 Fever
 Animals
 Sneeze
 Contagious
 Pandemic
 Hospital

virus - disease
 illegal - outside the law
 cough - a symptom of ill lungs
 cure - when we take pills, and become healthy
 fever - when the temperature of human increased and person sweat for long time
 animals - ~~fluna~~
 sneeze - 'bless you', people said. when it ~~was~~ happened.
 contagious - when person infect other, may be ~~flurry~~ sneeze
 pandemic - many peoples were illness, and government has restricted.
 hospital - place where person come when he was ill.

Рисунок 10 – Пример применения приема «Ключевые слова» при работе с темой медицина.

Третьим приемом развития критического мышления, который можно применять на предтекстовом этапе на стадии вызова является прием «3-Х-

У (Знаю – Хочу знать – Узнал)». До работы с текстом, после объявления темы обучающиеся составляют таблицы, заполняя первую колонку «Знал» и вторую колонку «Хочу знать». Таким образом, происходит актуализация уже имеющихся у обучающихся знаний по данной теме и формируется мотивация и интерес к изучению новой информации. Пример применения приема «З – Х – У» в рамках темы «Медицина» представлен в таблице 12.

Таблица 12. Применение приема «З-Х-У» в рамках темы «Медицина» на стадии вызова.

I know	I would like to know	I have found out
Symptoms of this illness	When will it finish?	
That we have vaccine	Why isn't my college closed?	
It started in 2019		
It indicates the end of the world		

На текстовом этапе работы на стадии осмысления нами применялся прием «Чтение с остановками», который мы дополняли приемом «Толстый и тонкий вопросы». До работы с текстом преподаватель заранее делил текст на части и готовил к каждой из них группу «тонких», предполагающих простой, однозначный ответ, и «толстых», требующих глубокого осмысления и поиска дополнительных знаний, вопросов. После прочтения каждой части текста и ответа на вопросы преподавателя обучающиеся сами придумывали свои собственные «толстые» вопросы, которые будут обсуждаться в дальнейшем на этапе рефлексии. На начальном этапе нашего эксперимента мы выдавали обучающимся таблицу с вопросительными словами, упрощающими создание вопросов в рамках данного приёма, представленную ниже в таблице 13. а примеры вопросов обучающимся представлены в приложении 2.

Таблица 13 – Таблица вопросительных слов для толстых и тонких вопросов.

“Thin” questions	“Thick” questions
Who ...? What ... ? When ... ? Where ... ? Was it ... ? What was the name ...? Are you agree that ... ? etc.	Why ... ? Explain why ... ? Why do you think that ... ? Was his/her choice right or wrong to your mind? What is the difference between ... ? If you were ... would you ... ? etc.

На рисунке 10 представлены примеры вопросов студентов, составленные ими при работе с текстом «Медицинские инструменты» в рамках применения приёмов «Чтение с остановками» и «Толстый и тонкий вопросы.»

Write your own "thick" questions based on the topic of the text.

What do the human needs to do if he hear fast or slow heart rhythm?

Whitch blood pressure is normal? (60-80)

Why do many people begine using electronic thermometers?

If you could trust robot, what operation would you trust?

Рисунок 10 – Пример работы обучающихся с приемом «Толстый и тонкий вопросы».

На текстовом этапе работы на стадии осмысления нами также применялся прием «Инсерт». Он мог быть дополнительным приемом к приему «Чтение с остановками», а также самостоятельным приемом стадии. Обучающиеся прорабатывали текст, или одну из его частей, делая пометки на полях. Знак «K» означает, что обучающийся уже знал это, знак «N» означает, что информация является для него новой, знак «-» означает, что информация противоречит его знаниям и знак «?» означает желание узнать больше. После проработки текста обучающийся заносит выделенную им информацию из текста в таблицу, в которой названиями колонок являются условные обозначения. На стадии рефлексии происходит обсуждение полученной информации. Пример применения данного приема представлен в таблице 14.

Таблица 14 – Пример применения приема «Инсерт» при работе с темой «Медицина».

“K” – information I know	“N” – new information	“-” – doubtful information	“?” – want to know more
It has already killed 3000 people.	It started in the Chinese city Wuhan.	There is no cure for the virus.	The WHO has declared this is a global health emergency
It can be passed through the air.	It's in the same family as SARS.		

Особенность приемов развития критического мышления заключается в том, что, будучи удобными для работы с текстом на том или ином этапе,

они подразумевают включение нескольких стадий технологии развития критического мышления при их использовании. Используя на стадии вызова до работы с текстом прием «Кластер», мы обязаны вернуться к нему на стадии рефлексии, чтобы систематизировать полученные из текста знания. На этапе рефлексии происходит прояснение смысла изученного материала, синтез собственных умозаключений на основе прочитанного. Таким образом, на данном этапе при возвращении к кластеру, составленному на стадии вызова происходит детализация смысловых блоков, добавляется новое, в некоторых случаях исключается неверное. Прием расширенного на стадии рефлексии кластера представлен на рисунке 11.

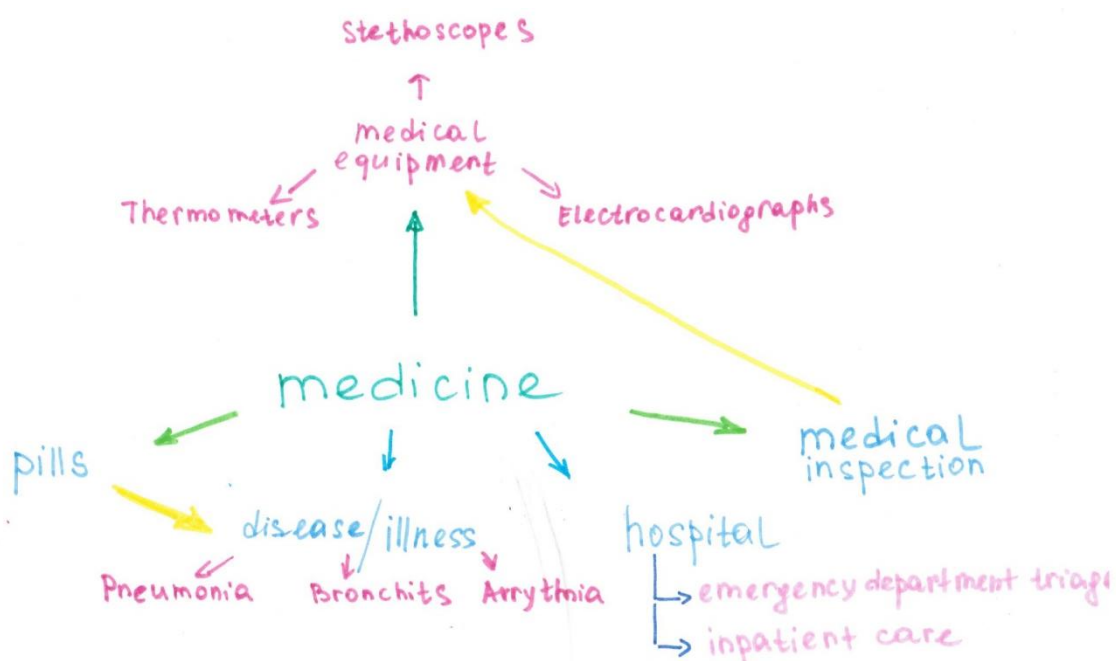


Рисунок 11 – Пример кластера дополненного на этапе рефлексии. (Новые понятия написаны фиолетовым цветом)

Используя на стадии вызова приемы «Ключевые термины», «Перепутанные логические цепочки», а также «З-Х-У» на стадии рефлексии мы снова обращаемся к ним же, но уже с целью обсуждения и корректировки в рамках приема «Групповая дискуссия». Обучающиеся сравнивают свои первоначальные догадки, предположения и ожидания. При работе с приемами «Ключевые термины» и «Перепутанные логические цепочки» происходит устная корректировка изначальных идей и гипотез. В

рамках применения приема «З-Х-У» происходит заполнение третьей колонки таблицы. Пример работы с этим приемом на стадии рефлексии представлен в таблице 15.

Таблица 15 – Применение приема «З-Х-У» в рамках темы «Медицина» на стадии рефлексии.

I know	I would like to know	I have found out
Symptoms of this illness	When will it finish?	The coronavirus is in the same family as SARS
That we have vaccine	Why isn't my college closed?	
It started in 2019		
It indicates the end of the world		

Однако говоря о формировании умений письма, как продуктивного вида речевой деятельности мы не можем не упомянуть приемы, использованные нами на этапе рефлексии, способствующие развитию этих умений и формированию умений письма.

Самым часто применяемым нами приемом был прием «Синквейн» – стихотворение из пяти строк. При написании синквейна важно следовать правилам его создания. На первой строке – название темы, выраженное одним словом. В рамках нашего эксперимента эту строку выбирал преподаватель. На второй строке дано описание темы в виде двух прилагательных, ассоциирующихся с данной темой. На третьей строке дано описание характерного действия – три глагола или глагольных формы, связанных с основным понятием. На четвертой строке дается оценка – фраза, описывающая суть изучаемого понятия. На пятой, заключительной строке – одно слово, являющееся характеристикой понятия. В рамках работы с темой «Медицина» обучающиеся писали синквейн посвященный коронавирусу:

«Coronavirus
 Contagious, fast
 Going, killing, passing
 Many people are ill
 Pandemic»

Другим, часто применяемым нами приемом, был прием «5-минутное эссе» или его вариант «10-минутное эссе». В рамках приема «5-минутное эссе» обучающиеся писали эссе с целью закрепить изученный материал. Студенты указывали, что они узнали по изучаемой теме и задавали один вопрос, на который так и не получили ответа. Прием «10-минутное эссе» применялся в рамках подготовки к более продолжительным письменным или устным высказываниям по методике свободного письма. Преподаватель объяснил обучающимся главное правило – писать без остановок, не перечитывая, не исправляя. Пример обоих видов эссе представлен в приложении 2.

Таким образом, вышеописанный методический инструментарий дал возможность поднять эффективность процесса развития критического мышления в контексте умственной культуры современного общества.

Таким образом, реализация трех педагогических условий позволила интенсифицировать процесс развития критического мышления при формировании умений чтения и письма, о чем свидетельствуют данные, изложенные в следующем параграфе нашей диссертации.

2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по развитию критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма

На обобщающем этапе эксперимента нами было организовано повторное диагностирование уровня сформированности критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма в контрольной и экспериментальной группах.

Оценивая сформированность, указанных в нашей системе критериев оценки уровня развития критического мышления, а также **мотивацию** студентов развивать критическое мышление, прорабатываемую в процессе реализации первого блока нашей системы, мы предложили студентам пройти повторное анкетирование, состоящее из пяти блоков, разработанное

на констатирующем этапе эксперимента. В процессе анализа первого блока анкетирования нам предстояло выявить каким образом изменилась мотивация студентов развивать критическое мышление. После проведения анкетирования мы выяснили, что почти 80% студентов контрольной группы заинтересованы в развитии критического мышления, что на 30% выше результатов обнаруженных нами на констатирующем этапе эксперимента. Результаты анкетирования в контрольной группе показали незначительное повышение на 10%, (с 50% на констатирующем до 60% на обобщающем).

Второй блок нашего анкетирования был посвящен логичности мышления, как критерию уровня развития критического мышления. Результаты данного блока анкетирования представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на обобщающем этапе экспериментальной работы (логичность мышления; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	10	4	40	4	40	2	20
КГ	10	2	20	4	40	4	40

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям логичности мышления в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 12.

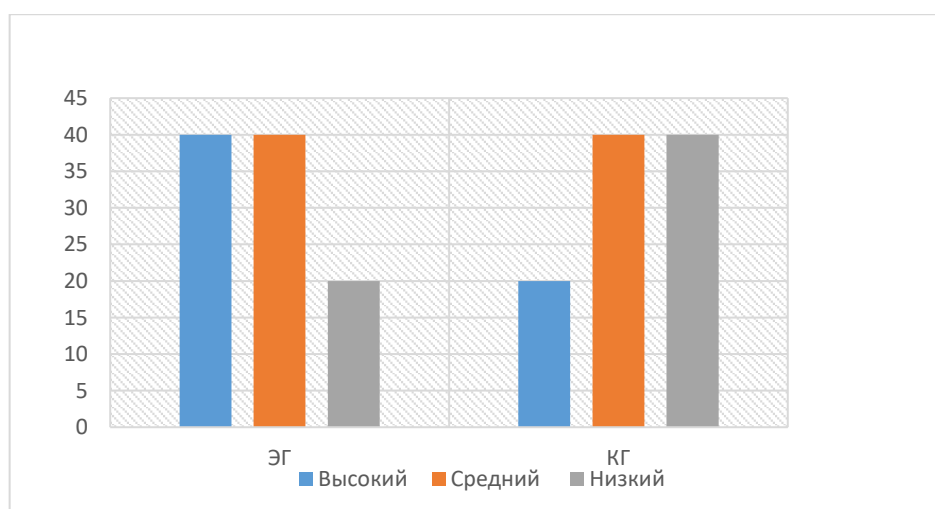


Рисунок 12 – Распределение студентов по показателям логичности мышления (в %)

Из данных диаграммы видно, что процент обучающихся с высоким уровнем развития логичности мышления повысился на 20% в экспериментальной группе, количество обучающихся на среднем уровне осталось неизменным, а количество обучающихся с низким уровнем логичности мышления понизилось на 20%. Результаты контрольной группы остались прежними.

Для определения уровня сформированности **умения анализировать информацию**, мы повторно разработали третий блок нашего анкетирования, разработанного по тем же принципам, что и на констатирующем этапе.

Результаты анкетирования, проведенного на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня развития критического мышления студентов в аспекте критерия «умение анализировать информацию», представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на обобщающем этапе экспериментальной работы (умение анализировать информацию; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	10	5	50	4	40	1	10
КГ	10	2	20	7	70	1	10

Распределение студентов по показателям умения анализировать информацию представлены в виде диаграммы на рисунке 13.

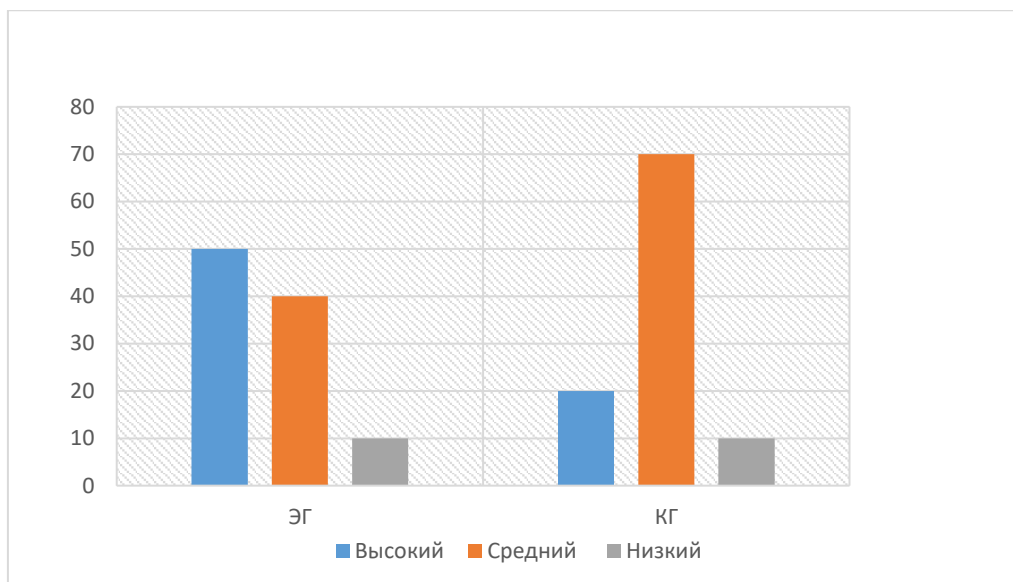


Рисунок 13 – Распределение студентов по показателям умения анализировать информацию (в %)

Анализ показателей в ходе обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы выявил, что по уровню сформированности умения анализировать информацию результаты в экспериментальной группе изменились следующим образом: с 60% до 40% изменился средний уровень сформированности умения анализировать информацию, с 30% до 50% увеличилось количество студентов со высоким уровнем сформированности умения анализировать информацию в рамках развития критического мышления, процентное соотношение студентов с низким уровнем сформированности данного компонента осталось прежним. Результаты контрольной группы остались на том же уровне.

Для определения уровня сформированности **самостоятельности мышления** нами был организован четвертый блок нашего анкетирования, составленный по тем же принципам, что и на констатирующем этапе.

Итоги работы на обобщающем этапе эксперимента для определения сформированности самостоятельности мышления при развитии критического мышления студентов представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на обобщающем этапе экспериментальной работы (самостоятельность мышления; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	10	3	30	6	60	1	10
КГ	10	2	20	7	70	1	10

На рисунке 14 представлено распределение студентов по показателям самостоятельности мышления в экспериментальной и контрольной группах.

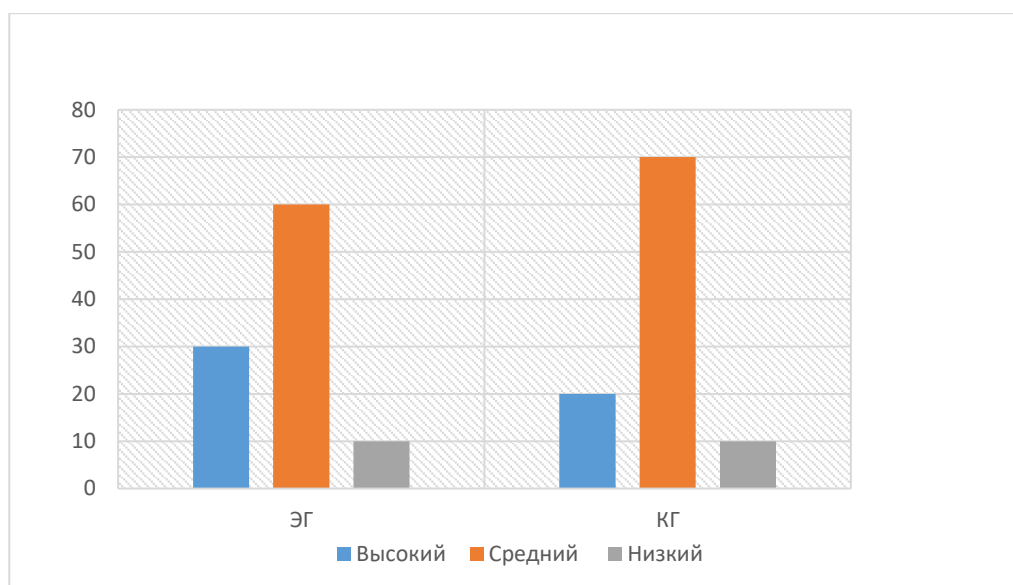


Рисунок 14 – Распределение студентов по показателям самостоятельности мышления (в %)

Согласно диаграмме, уровень сформированности самостоятельности мышления в процессе развития критического мышления отличается положительной динамикой: уменьшился процент обучающихся с низким уровнем сформированности деятельностного компонента – с 20% до 10%, с 20% до 30% увеличилось количество студентов с высоким уровнем сформированности самостоятельности мышления, процент студентов со средним уровнем остался неизменным.

Анализируя уровень сформированности последнего критерия **рефлексивность мышления**, мы разработали последний пятый блок нашего анкетирования, основываясь на принципах, указанных нами ранее. Результаты работы на обобщающем этапе эксперимента для определения

сформированности самостоятельности мышления при развитии критического мышления студентов представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на обобщающем этапе экспериментальной работы (рефлексивность мышления; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	10	3	30	6	60	1	10
КГ	10	1	10	6	60	3	30

На рисунке 15 представлено распределение студентов по показателям рефлексивности мышления в экспериментальной и контрольной группах.

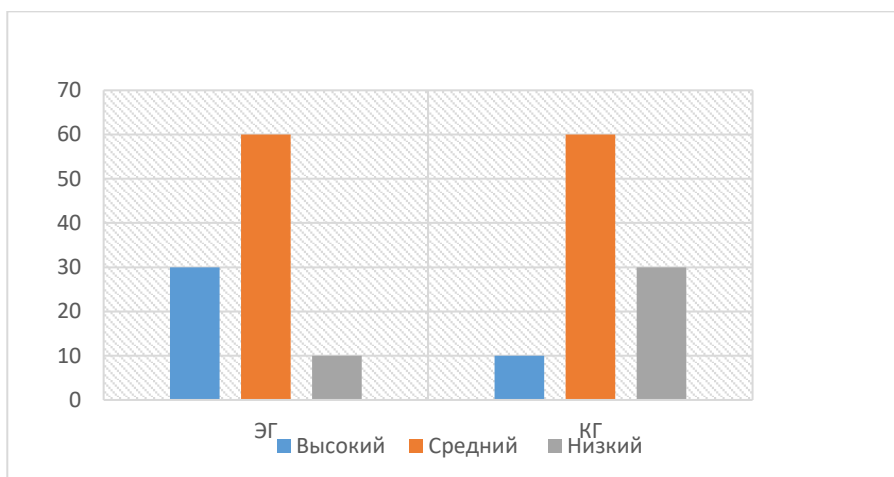


Рисунок 15 – Распределение студентов по показателям рефлексивности мышления (в %)

Согласно диаграмме, уровень сформированности рефлексивности мышления в процессе развития критического мышления отличается положительной динамикой: уменьшился процент обучающихся с низким уровнем сформированности деятельностного компонента – с 30% до 10%, с 10% до 30% увеличилось количество студентов с высоким уровнем сформированности самостоятельности мышления, процент студентов со средним уровнем остался неизменным.

Суммируя данные, полученные в ходе обобщающего этапа эксперимента для составных компонентов системы по развитию критического мышления студентов при формировании умений чтения и

письма, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 19 и на рисунке 16.

Таблица 19 – Уровень развития критического мышления студентов на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	10	4	40	5	50	1	10
КГ	10	2	20	7	70	1	10

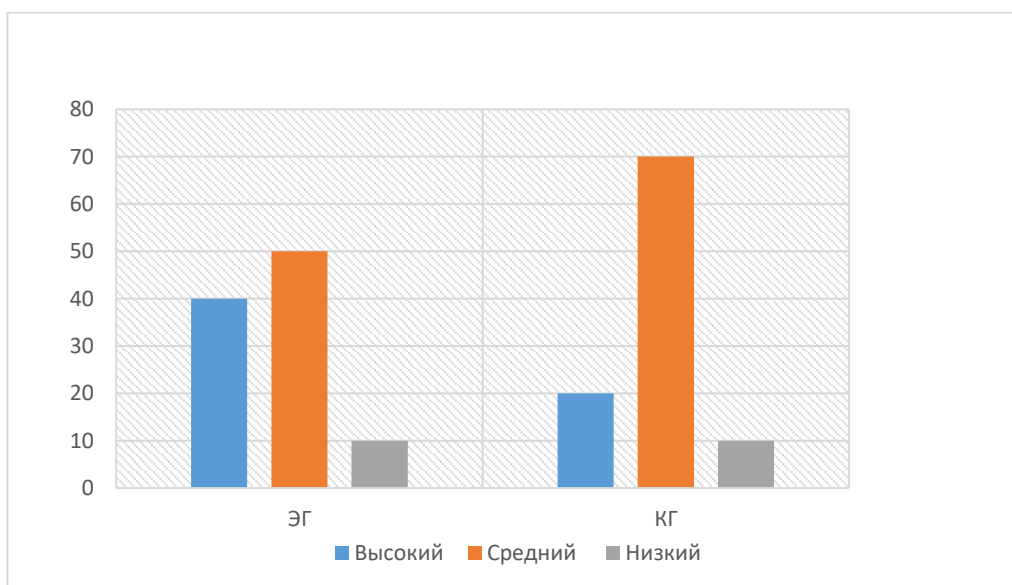


Рисунок 16 – Уровни развития критического мышления студентов на обобщающем этапе эксперимента

На рисунке 17 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе (ЭГ 0 и КГ) и измерениями экспериментальной группы на обобщающем этапе (ЭГ 1).

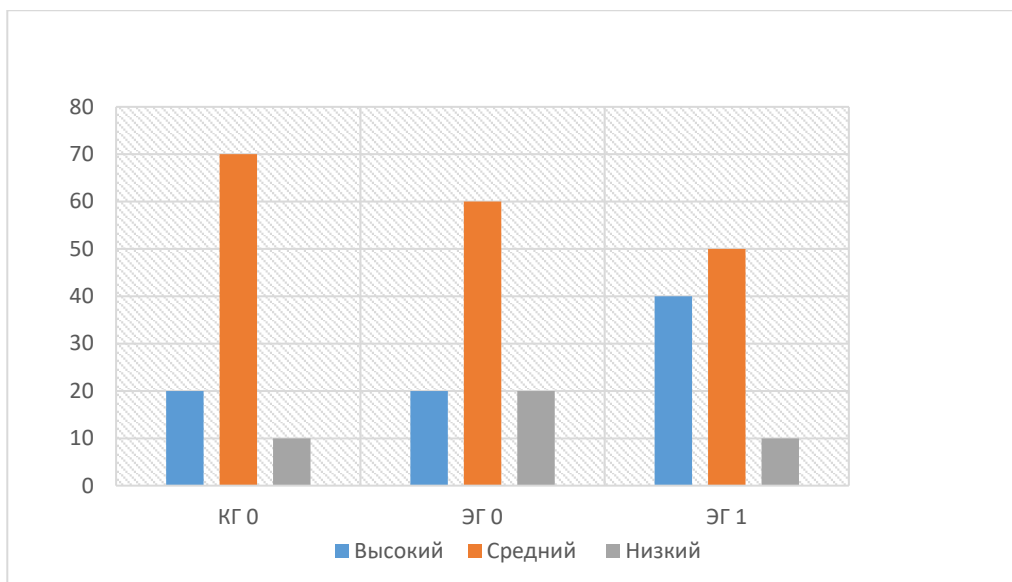


Рисунок 17 – Уровни развития критического мышления студентов в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента

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

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

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе, где реализовывалась система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, при соблюдении комплекса выявленных педагогических условий, студенты продемонстрировали высокие показатели уровня развития критического мышления по сравнению со студентами контрольной группы.

Таким образом, мы можем заключить, что разработанная нами система по развитию критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма обнаружила свою эффективность.

Выводы по главе 2

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

2. В ходе экспериментальной работы нами были выделены критерии развития критического мышления студентов и на их основе определены уровни сформированности данного умения. В качестве критериев, которые коррелировались с компонентами содержательного и деятельностного блоков разработанной нами системы, были выделены: логичность мышления, умение анализировать информацию, самостоятельность мышления, рефлексивность мышления. Каждый показатель оценивался исходя из трех уровней – высокого, среднего и низкого, в соответствии с которыми определялся общий уровень развития критического мышления студентов. Результаты в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе по уровню сформированности критического мышления были приблизительно одинаковыми.

3. Формирующий этап заключался в апробации разработанной нами системы и проходил в естественных условиях в рамках образовательного процесса профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Комплекс выявленных педагогических условий реализовывался в экспериментальной группе посредством применения приемов развития критического мышления при формировании умений чтения и письма.

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

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

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование современного состояния и тенденций в развитии системы профессионального образования, изучение психолого-педагогической литературы и нормативных документов, а также проведенная нами опытно-экспериментальная работа доказали необходимость формирования критического мышления студентов обучения – значимого умения, представляющего профессиональную и личностно-значимую ценность. Повышение требований к качеству образования выпускников высшей школы в условиях внедрения новых техник и методов обучения, а также недостаточная разработанность проблемы формирования умений мыслить критически также повлияли на значимость диссертационной работы, в рамках которой процесс развития критического мышления происходил при формировании умений чтения и письма. Для решения данной проблемы нами разработана, обоснована и апробирована система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма, а также разработан комплекс педагогических условий для ее эффективного функционирования.

В первой главе нашего исследования представлен анализ состояния исследуемой нами проблемы формирования умений критического мышления, разработан понятийно-категориальный аппарат, изучены научные труды отечественных и зарубежных ученых по исследуемой проблеме, определена структура и содержание формируемого нами умения, разработана и теоретически обоснована система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

Проведенное нами исследование показало, что развитие критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма требует целенаправленных действий. В этой связи нами была разработана специальная система, которая:

- построена с учетом требований социального заказа и профессиональных стандартов высшего образования;

- реализуется с учетом системного, деятельностного и аксиологического подходов;
- включает в свою структуру мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;
- характеризуется открытостью (способностью к взаимодействию с окружающей средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения).
- осуществляется посредством комплекса определенных педагогических условий, включающих в себя активизацию познавательных мотивов студентов, согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи, педагогическое сопровождение процесса развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

Вторая глава диссертационного исследования посвящена экспериментальной работе по развитию критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма с применением разработанной нами системы при реализации комплекса педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, его содержание, интерпретация полученных результатов.

Результаты опытно-экспериментальной работы исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Повышение качества профессиональной подготовки студентов, уровень развития их умений критического мышления, являются одними из ключевых педагогических проблем, требующих дополнительного изучения и решения.
2. Опытно-экспериментальная работа, проведенная в нашем исследовании, показала, что построение системы развития критического мышления обучающихся при формировании умений чтения и письма

целесообразно осуществлять на основе системного, личностно-деятельностного и технологического подходов. Системный подход позволяет определить структуру реализуемой нами системы, выделяет общие свойства системы и характеристики ее отдельных компонентов. Личностно-деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в ходе образовательного процесса. Технологический подход способствует изучению системы с позиции производственно-технологической организации процесса обучения в высшей школе.

3. Система развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма на основе системного, личностно-деятельностного и технологического подходов включает в себя мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки. Все блоки разработанной системы взаимосвязаны и достигают поставленной цели в совокупности.

4. Комплекс педагогических условий, включающий учет отбора текстов для развития критического мышления, соответствие сложности текстов для развития критического мышления языковой подготовке обучающихся, разработку методического инструментария для развития критического мышления, является необходимым и достаточным для эффективного функционирования системы развития критического мышления студентов при формировании умений чтения и письма.

5. Результаты, полученные в экспериментальной группе на формирующем этапе нашего исследования, где была реализована система формирования данного умения значительно выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, проведенное нами опытно-экспериментальное исследование обусловило значимость внедрения полученных результатов и показало, что уровень развития критического мышления в условиях внедрения в учебный процесс технологии развития критического мышления

коррелирует с мотивацией в обучении, ориентацией на критическое мышление как на ценность, познавательным интересом субъекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айрапетова В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : дис канд. пед. наук : 13.00.01 / Айрапетова Валентина Андреевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 241 с.
2. Александрова З. А. Социально-философские аспекты компетентностного подхода / З. А. Александрова // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 174–181.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 366 с.
4. Бердникова И. А. Обеспечение качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления : дис канд. пед. наук : 13.00.08 / Бердникова Ирина Александровна ; науч. рук. А. Ф. Аменд ; ГОУ ВПО ЧГПУ. – Челябинск, 2009. – 165 с.
5. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
6. Браус Дж. Инвайроментальное образование в школах : руководство : как разработать эффективную программу / Дж. Браус, Д. Вуд ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : НААЕЕ, 1994 - С. 47–50.
7. Буйских Т. М. Как развивать критическое мышление: опыт педагогической рефлексии / Т. М. Буйских, Н. П. Задорожная, А. И. Низовская. – Бишкек : ФПОИ, 2005. – 284 с.
8. Бутенко А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Мирос, 2002. – С. 16.
9. Бычкова В. О. Интерактивные технологии в системе иноязычного образования / В. О. Бычкова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 12. – С. 32–37.

10. Варенников Я. Воспитывать культуру критического мышления / Я. Варенников // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 134.
11. Вострикова Н. М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе / Н. М. Вострикова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 259.
12. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 362 с.
13. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва, 1995. – Вып. 3. – С. 58–64.
14. 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.
15. 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.
16. Глебова М. В. Основы проблемы развития продуктивного мышления / М. В. Глебова // Психология, педагогика, социология. – 2011. – № 7. – С. 3.
17. Григорьева Э. С. Использование технологии критического мышления на уроках химии / Э. С. Григорьева // – URL: <http://festival.1september.ru/articles/528850> (дата обращения: 18.11.2021).
18. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования : монография / А. Н. Дахин. – Москва : НИИ школьных технологий, 2009. – 290 с.
19. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / И. В. Дубровина. – Москва : Педагогика, 1987. – 184 с.

20. Дуранов М. Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие / М. Е. Дуранов ; ЧелГУ. – Челябинск, 1996. – 72 с.
21. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с.
22. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с.
23. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 304 с.
24. Загашев И. О. Критическое мышление. Технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Санкт Петербург : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
25. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек. – Москва : Просвещение, 2004. – 175 с.
26. Законы Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://fzakon.ru> (дата обращения 16.10.2021).
27. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 512 с.
28. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Москва : Знание, 1972. – 72 с.
29. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. О. Лосский с вариантами пер. на рус. и европ. языки. – Минск : Наука, 1999. – 959 с.
30. Кинч В. Стратегии понимания связного текста / В. Кинч ; пер. с англ. В. Б. Смиренского. – Москва : Знание, 1983. – 519 с.
31. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – Москва : Арена, 1994. – 222 с.
32. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С. 3–9.

33. Клустер Д. Критическое мышление и новые виды грамотности / Д. Клустер. – Москва : ЦГЛ, 2005. – 77 с.
34. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учеб. пособие / Ю. З. Кушнер ; МГУ им. А.А. Кулешова. – Могилев : Изд-во МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.
35. Лузан П. П. Научное и инновационное мышление – самостоятельны или в одном? / П. П. Лузан // Журнал экономической теории. – 2007. - № 27. – С. 5–6.
36. 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.
37. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : МПСИ, 2003. – 62 с.
38. Мередит К. С. Критическое мышление: углубленная методика / К. С. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл. – Москва : ИОО, 1997. – С. 37.
39. Минкина Ф. Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования (на материале обществоведческого курса) : дис канд. пед. наук : 13.00.01 / Минкина Фания Фатыховна. – Казань, 2000. – С. 166.
40. 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.
41. Найн А. Я. Общенаучные понятия в педагогике / А. Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 12–26.
42. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В. Никитаев // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 34–44.

43. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : Пресс, 2004. – С. 91.
44. Ноэль-Цигульская Т. Ф. О критическом мышлении / Т. Ф. Ноэль-Цигульская. – Москва : Педагогика, 2000. – С. 159.
45. 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.
46. 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.
47. Петухов В. В. Психология мышления : учеб.-метод. пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов / В.В. Петухов. – Москва : Издательство московского университета, 1987. – С. 27.
48. Пиаже Ж. Природа интеллекта / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 48–60.
49. Плотникова Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография / Н. Ф. Плотникова ; КФУ. – Казань : Изд-во КФУ, 2015. – 84 с.
50. 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.
51. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2002. – 781 с.

52. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис...канд. пед. наук. – Ленинград, 1955. – 14 с.
53. Селиванов В. В. Современное состояние и перспективы теории мышления А. В. Брушлинского / В. В. Селиванов // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 30.
54. Селигман М. Ребенок-оптимист. Проверенная программа формирования характера / М. Селигман. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 352 с.
55. Соловова Е. Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников / Е. Н. Соловова // ИЯШ. – 2007. – №2. – С. 2–10.
56. Сори́на Г. В. Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сори́на // Вестник Московского университета. – 2003. – №6. – С. 97–110.
57. Сорокун П. А. Общая психология / П. А. Сорокун. – Псков : ПГПИ, 2003. – 276 с.
58. Стилл Дж. Л. Основы критического мышления: междисциплинарная программа : уч. пособие / Дж. Л. Стилл. – Москва : Изд-во «ИОО», 1997. – 181 с.
59. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность / Ч. Темпл // Перемена. – 2005. – № 2. – С.15–20.
60. Теория и практика педагогического эксперимента / ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. – Москва : Педагогика, 1979. – 208 с.
61. Технология развития критического мышления в ВУЗЕ: перспективы для школьного образования XXI века : материалы конференции. – Нижний Новгород : Арабеск, 2001. – С. 23.
62. ФГОС 45.03.02 Лингвистика // ФГОС : [сайт]. – 2016. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 13.12.2021).

63. 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: 23.01.2022).

64. Федотовская Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах (на примере общественно-политической тематики, английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федотовская Елена Игоревна ; ИСиМО РАО. – Москва, 2005. – 28 с.

65. 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.

66. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2000. – 512 с.

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

68. Электронная библиотека Института философии РАН : официальный сайт. – Москва, 2018 –. – URL: <https://iphlib.ru> (дата обращения 15.11.2020).

69. Ягудина Т. А. Мышление обучающихся в информационно-педагогическом процессе / Т. А. Ягудина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 2. – С. 65–68.

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

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

72. 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.

73. Miller G. Critical Thinkers / G. Miller. – PA : Christian Faith Publishing, 2018. – 76 p.

74. 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.

75. Sears A. Towards critical thinking as an ethic. Theory and Research in Social Education / A. Sears, J. Parsons. – 1991. – № 19(1). – P. 45–68.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкетирование, использованное на констатирующем этапе эксперимента.

1 блок

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

2 блок

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

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

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

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

г) Ученые разработали принципиально новый принцип построения квантового компьютера

д) Инфрагентства сообщили об открытии нескольких землеподобных планет в зоне обитаемости одной из звезд.

Я считаю, что аргументированным является ответ:	А	Б	В	Г	Д	Ни одно из высказываний не аргументировано

2. Агентство «Новости» сообщает, что фермер из Камеруна готов отдать свою лошадь любому бесплатно, кто пожелает стать ее новым владельцем, но при условии: если новый хозяин будет ухаживать за ней и перечислит деньги на транспортировку лошади до места нового ее

владельца. Школьники города N согласились принять это предложение и перечислили на ее транспортировку до места 37 тыс. рублей.

Согласны ли Вы с тем, как поступили школьники?

а) Да, согласен

б) Нет, не согласен

Кратко поясните свой

ответ _____

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

Как зовут водителя автобуса? _____

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

Нужно достать из ящика _____

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

Кратко поясните свой выбор _____

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

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

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

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

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

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

4 блок

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

а) учить б) помнить в) терять

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

а) Коля б) Наташа в) Аня

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

а) зима б) буря в) вода

4. Какое слово не подходит к двум остальным?

а) часто б) никто в) все

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

а) ФБШТ б) ФШТБ в) ТШБФ

5 блок Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

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

Подсчет итогов анкетирования.

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

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

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

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

2 блок – правильные ответы.

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

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

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

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

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

3 блок правильные ответы.

1. 64, 128
2. 16, 17
3. 4, 1
4. 8, 1
5. 49, 64

Оценка результатов по таблице:

Время выполнения задания	Количество ошибок	Баллы	Уровень развития логического мышления
2 мин. и менее	0	5	Очень высокий уровень логического мышления
2 м. 10 с – 4 м 30 с	0	4	Хороший уровень, выше чем у большинства людей
4 м 35 с – 9 м 50 с	0	3 +	Хорошая норма большинства людей
4 м 35 с – 9 м 50 с	1	3	Средняя норма
4 м 35 с – 9 м 50 с	2 -3	3 -	Низкая норма
2 м 10 с – 15 м	4 - 5	2	Ниже среднего уровень развития логического мышления
10 мин. – 15 мин.	0 – 3	2 +	Низкая скорость мышления, «тугодум»
Более 15 мин.	более 5	1	Дефект логического мышления либо высокое переутомление

4 блок правильные ответы.

1 - б, 2 - б, 3 - в, 4 - а, 5 - в,

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

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

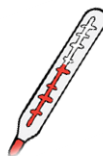
Количество баллов от 25 и больше свидетельствует о высоком уровне развития рефлексивности.

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

Количество баллов меньше 18 свидетельствует о низком уровне рефлексивности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Применение приемов «5-минутное эссе», «10-минутное эссе» и «толстый и тонкий вопросы» при работе с текстом «MEDICAL EQUIPMENT»



Medical equipment and supplies help clinicians to measure and observe various aspects of a patient's health so that they can form a diagnosis and provide treatment. Once a diagnosis is made, the clinician can then prescribe an appropriate treatment plan.

Stethoscopes are probably the most recognizable of all medical diagnostic tools. They are used to listen to heart sounds, the lungs, and even blood flow in the arteries and veins. Stethoscopes help diagnose: Pneumonia, Bronchitis, Heart palpitations, Heart disease, Arrhythmia, Heart valve issues. Stethoscopes are also used to measure blood pressure. Electronic stethoscopes improve sound quality when listening to the low-pitched heart sounds and the high-pitched pulmonary sounds. They can be connected to a computer to record and save the sounds.

Electrocardiographs measure the electrical activity of the heart. During this examination, heart rate can be recorded, as well as the regularity of the beats. These are two key indicators of any issues in the heart. Physicians can even read an electrocardiograph to determine the size and position of each heart chamber. And finally, a major use for the electrocardiograph is to diagnose damage to the heart and the impact and efficacy of drug treatment or device implant.

Thermometers are used in all areas and levels of care, from routine physical exams to emergency department triage to inpatient care. There are now electronic thermometers that shorten the time necessary to measure a patient's temperature. The electronic ones can be set for the specific part of the body being measured, such as the mouth, under the armpit, rectally, or the ear.

Robots are beginning to enter the field of medicine, even if only for a limited number of operations. There are great advantages to using robots for example in surgery. Firstly, robots are useful for extremely delicate moves during an operation. A human surgeon's hand, while skillful, has only limited capability of making a precise incision or maneuver. A robot also allows operations to be carried out on a much smaller scale, leading to better results and less stress on the patient's body. Secondly, robots do not suffer from fatigue. A machine can

perform a particular operation numerous times and never tire. Surgeons, on the other hand, must complete their tasks before they lose their energy. Of course, robots cannot replace a human surgeon entirely, but they can provide assistance for specific techniques.

Read the text and answer the questions.

Tools	Thin questions	Thick questions
Stethoscopes	What do stethoscopes help to diagnose?	How can you use stethoscopes in your life?
Electrocardiographs	What are key indicators of heart issues?	If you were a doctor would you regularly use electrocardiograph and why?
Thermometers	Where can thermometers be used?	Which would you prefer electronic thermometers or mercury ones?
Robots	What are the main reasons to use robots in surgery?	Would you trust to a human surgeon or to a robot and why?

Пример 5-минутного эссе.

Write a short essay answering the questions: What have I found out about modern medical tools? What else would I like to learn about them?

I have found out a lot of new information about modern medical tools. For example, using stethoscope doctor can diagnose such as pneumonia, heart disease, arrhythmia etc. Early, I think a doctor heard my breathe because it is a standard procedure and now, I have known, that this equipment can be connected to a computer to record and save the sounds. I want to know one more information about this devices, and how it used doctor more.

Пример 10-минутного эссе по теме медицина.

Write a short essay on topic "Modern medicine"

I think the medicine is becoming better and better. We have a lot of knowlege about human's body. Recently I watched interesting video about brain human's brain and all the facts are recent. If scientist will continue researching we will undercover the cure from all the diseases.