МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

(наименование)

45.03.02 Лингвистика

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Теория и методика преподавания иностранных языков и культур

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему «Формирование критического мышления у студентов младших курсов неязыковых специальностей вуза на занятиях по иностранному языку».

Студент Д.С. Клубникина _____

(И.О.Фамилия) (личная подпись)

Руководитель кандидат пед. наук, доцент, Ю.А. Никитина

(ученая степень, звание, И.О.Фамилия)

Тольятти 2020

Аннотация

Критическая составляющая, являясь важным навыком мыслительной деятельности, позволяет интегрировать полученные студентами на занятиях по иностранному языку навыки и умения в личностную систему знаний и в профессиональную деятельность, что указывает на актуальность работы.

Объектом исследования является мышление как психический процесс, предметом выступает процесс обучения письменной речи и чтению как средствам формирования критического мышления. Цель исследования: повышение эффективности формирования критического мышления у студентов на основе продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности. Данная цель определила следующие задачи: рассмотреть сущность критического мышления, описать технологии его развития; рассмотреть теоретические основы видов речевой деятельности; разработать систему упражнений по формированию критического мышления у студентов на основе письма и чтения; провести анализ опытно-экспериментального обучения и сформулировать методические рекомендации по формированию критического мышления на основе письма и чтения. Практическое значение: использование разработанных упражнений на занятиях по английскому языку для формирования навыков критического мышления.

Данная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемой литературы и приложений. В первой главе проанализированы особенности критического мышления, технологии формирования, связь мышления и критической составляющей с перцептивными и рецептивными видами речевой деятельности. Во второй главе путем подбора системы упражнений и проведения опытно-экспериментального обучения было доказано, что использование всех видов речевой деятельности и внедрение критической составляющий в образовательный процесс повысило уровень критического мышления и позволило сформировать компетенции, необходимые для эффективного обучения студентов английскому языку.

Оглавление

Введение……..……4
Глава 1 Теоретические основы взаимосвязи критического мышления и видов речевой деятельности …….....7
1.1 Понятие «критическое мышления» в психолого-педагогической науке: сущность и формирование…….....7
1.2 Связь мышления и его критической составляющей с видами речевой деятельности….....12
1.3 Интеграция рецептивных и перцептивных навыков в технологию развития критического мышления через чтение и письмо ……19
Глава 2 Описание опытно-экспериментального исследования по формированию критического мышления у студентов на основе письма и чтения……. 24
2.1 Психолого-педагогическая характеристика студентов младших курсов……..…….……..…25
2.2 Разработка системы упражнений.…….……..….28
2.3 Описание опытно-экспериментального обучения ….....…..33
2.4 Методические рекомендации для преподавателей по формированию критического мышления у студентов…… ……...38
Заключение…….……45
Список используемой литературы……...47
Приложение А ISTE стандарт обучающегося.…….……..55
Приложение Б Индивидуально-психологические факторы организации познавательной деятельности учащихся ……56
Приложение В «Шесть шляп мышления»…….…..…57
Приложение Г Стимульный материал для теста Торренса ……..……58
Приложение Д Критерии оценки теста Торренса…….……59
Приложение Е Развернутый план урока английского языка студентов-историков первого курса «Circle detective»……60

Введение

Данная работа посвящена изучению понятия критического мышления и его связи с разными видами речевой деятельности. Проблема формирования и сохранения мотивационной сферы у студентов на период изучения иностранного языка путём совершенствования приемов, направленных на формирование критического мышления, рассматривается как с теоретических позиций, так и на основе зарубежного и российского опыта и практики.

В настоящее время знание иностранного языка является преимуществом, а умение корректно выражать свои мысли в устной и письменной форме повышает шансы найти престижную работу. Однако студенты часто сталкиваются с неумением применять полученные знания на практике, что связано с привычным школьным подходом к обучению, не отвечающим современным требованиям модели деятельности. Повысить качество образовательного процесса возможно в случае смещения акцента с формы на связь компонентов. Преподавание иностранного языка в высшем учебном заведении таким образом поможет студентам сформировать правильное представление о материале и интегрировать полученные знания в профессиональную деятельность. Эффективная обработка информации возможна благодаря критической направленности обучения, отвечающей современным требованиям ФГОС и международным стандартам (Приложение А) [48]. Так, критическое мышление позволяет эффективно управлять изучаемым материалом и помогает осознать ценность языкового образования, что и определяет **актуальность** исследования.

Объектом исследования выступает мышление как психический процесс.

Предметом является процесс обучения письменной речи и чтению как средствам формирования критического мышления.

Целью исследования является повышение эффективности формирования критического мышления у студентов на основе продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности.

Данная цель предполагает решение следующих **задач:**

1) рассмотреть сущность критического мышления, описать технологии его развития;

2) рассмотреть теоретические основы различных видов речевой деятельности;

3) разработать систему упражнений по формированию критического мышления у студентов на основе письма и чтения;

4) провести анализ опытно-экспериментального обучения и сформулировать методические рекомендации по формированию критического мышления у студентов на основе письма и чтения.

При написании выпускной квалификационной работы были применены следующие **методы** исследования: аналитико-рефлексивные (анализ и обобщение литературы по теме исследования), эмпирические методы (методический эксперимент), статистические (анализ полученных результатов).

Методологической основой исследования являются психолого-педагогические концепции российских (Н.Ф. Коряковцева, Е.П. Ильин, И.А. Зимняя) и зарубежных авторов (А. Кроуфорд, Д. Халперн); технология развития критического мышления через чтение и письмо (К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер); психолого-педагогические теории при обучении мышлению (Р.Л. Солсо, В.А.Кручинин, И.В. Шаповаленко); труды по формированию навыков различных видов речевой деятельности (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, А.Я. Багрова, О.В. Манькова, Д.Л. Морозов).

Практическая значимость выпускной квалификационной работы состоит в том, что разработанные упражнения могут быть использованы в ходе практических занятий по английскому языку, как у студентов неязыковых специальностей, так и языковых направлений в вузе для

повышения эффективности процесса обучения, а также для формирования навыков критического мышления на основе имеющихся знаний.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (состоящего из 55 источников, 11 из которых на английском языке) и 6 приложений. Во введении определяется актуальность и описывается аппарат исследования. Первая глава на основе критического анализа научной литературы освещает проблему изучения мышления и его критической составляющей, а также взаимосвязь критического мышления и различных видов речевой деятельности. Вторая глава посвящена психологической характеристике студентов младших курсов и характеру их психических новообразований, учет которых необходим при проведении опытно-экспериментального обучения, его проведению и описанию, выводам по результатам опытно-экспериментального обучения. Заключение содержит выводы по задачам исследования.

Глава 1 Теоретические основы взаимосвязи критического мышления и видов речевой деятельности

1.1 Понятие «критическое мышления» в психолого-педагогической науке: сущность и формирование

Обучение, представляющее собой усвоение и приобретение знаний, является основным источником развития, которое невозможно представить без осмысленной оценки новой информации и ее осознанного применения. Именно во время протекающих мыслительных операций новообразованные связи в сети мозга влияют на приближение к новому опыту, постижению его смысла. В настоящее время психологи сходятся во мнении о необходимости увеличения внимания обучению мышлению и сокращению времени на передачу информации. Согласно ФГОС, образование должно быть направлено на постижение внутренних отношений объектов, а не на поглощение информации, что послужит развитием необходимых навыков, умений и компетенций. На необходимость интеграции данного вида мышления в современную парадигму образовании указывал и В.И. Кондрух [20].

Основоположник философской концепции критического рационализма Карл Поппер выделял важность практики и приближенности учебного знания к жизни, что способствует организации собственного опыта. Истоками данной концепции являются идеи американского психолога и педагога Дж. Дьюи, который описывал мышление как рассмотрение суждений и выводов в процессе созидания, познавательной активности и развития познавательных способностей, в результате которых происходит наращивание индивидуального познавательного опыта, который лежит в основе развивающего компонента цели обучения [36, с.30-34].

Мышление имеет взаимосвязь с другими психическими процессами. Известный психолог В. Г. Крысько рассматривает мышление как

психический познавательный процесс отражения связей между предметами и явлениями объективного мира [24, с. 110-114].

Одним из главных качеств мышления, выделяемых психологами, является критичность. Данный критерий лежит в основе дивергентного типа мышления, поскольку учит задавать вопросы и искать на них ответы в разных направлениях, поэтому он является важным навыком мыслительной деятельности [44]. Несмотря на то, что критичность – компонент конвергентного мышления, направленного на определенный результат и предполагающий синтез, анализ и сравнение, деятельность должна быть направлена также на развитие дивергентного типа, что поможет избежать однобокости мышления. При дивергентном типе мышления учитываются ассоциативные связи, устанавливаются отношения между понятиями, что подразумевает обращение к опыту и является личностной составляющей, а также указывает на связь с критическим мышлением [10, с. 24-27]. Согласно психологическим данным, развитие конвергентного мышления выпадает на период юности, во время которого также продолжается развитие дивергентного мышления. Взаимосвязь конвергентного и дивергентного мышления при решении задач, как указывает Н.А. Авдюнина, выражается в постановке цели, анализе, поиске вариантов, выборе оптимального решения и заключительном этапе деятельности [1, с. 89]. Можно заключить, что критическое мышление – это система суждений, которая начинается с формулировки вопросов и стремится к аргументации, проверке мнений и анализу и ведет к формированию собственного мнения, что позволяет выносить собственные оценки.

В конце XX-го века данный вид мышления называли личностным и социально значимым феноменом, способствующим свободе мысли. В настоящее время преподавание учебной дисциплины развития критического мышления активно применяется в сфере образования, к чему призывал А.И. Кукуев [25, с. 11-12]. Во многих университетах мира, в частности в США и Китае, оно рассматривается как отдельный учебный предмет.

К важнейшим признакам критического мышления ученые относят: обдумывание собственных решений, опору на логику, целевую направленность [49, с. 13-14]. Д. Халперн, вслед за другими исследователями, называет критическое мышление направленным мышлением, в котором важную роль играют факторы принятия решения [47, с. 311].

По мнению В. А. Попкова, шаги по достижению определенной цели, которые следует предпринять в результате самостоятельного решения проблем и размышлений о проводимых действиях, ведут к проявлению инициативы и ответственности. Большое значение несут умения выявлять проблемы, обосновывать аргументы, всесторонне изучать вопросы, принимать решение относительно принятия или непринятия альтернативных точек зрения [31, с. 7].

Р. Н. Солсо, известный американский профессор, занимавшийся когнитивной психологией, считал, что процессы, лежащие в основе мышления, являются главной частью процесса образования в целом [34, с. 475-480]. Они определяют деятельностный и компетентностный характер обучения, что позволяет успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности, с точки зрения другого выдающегося специалиста, российского педагога В. И. Блинова [5, с. 10]. В свою очередь, компетентностное обучение является основой продуктивного образования, где практика и осмысленность играют большую роль в развитии познавательных способностей, результатом которых являются изменения характера мыслительной деятельности.

Н. Д. Джига определяет преобразовательную направленность наряду с актуализацией опыта и природного потенциала как созидательную деятельность [11, с. 203]. Как говорил Д.Б. Эльконин, в результате применения опыта как сложившуюся когнитивную структуру мышления [42, с. 63] происходит развитие личностных качеств и накопление опыта рефлексивной самооценки (Н.Ф. Коряковцева) [21, с. 13-18].

Направленная на развитие и совершенствование мышления технология критического мышления предполагает не только анализ и принятие решений, но и оценку собственного мышления. Студенты должны самостоятельно решать проблемы, проявлять инициативу и ответственность, творчески относиться к учебному процессу. По мнению Н.Б. Яновской, развивая интеллектуальные, аналитические и выразительные способности [43, с. 150], критическое мышление позволяет систематизировать и конструировать знания.

В основе данных процессов лежат три стадии формирования критического мышления, а именно стадии вызова, осмысления и рефлексии. Особенностью рефлексивной деятельности является невозможность ее развития прямыми методами обучения, поскольку ее формирование происходит в сочетании с другими компетенциями. Рефлексия осуществляется с осознанием как содержания, так и составляющих операций, что позволяет студенту стать субъектом образовательного процесса и продуктивного обучения, поэтому обучение и применение рефлексии в образовательном процессе иноязычного образования, по словам М.А. Федоровой, должно являться целью, на пути к которой происходит личностное самосовершенствование и совершенствование собственного мышления [38].

Данные утверждения обосновывают наличие рефлексии как психологической закономерности на каждой стадии: на этапе целеполагания рефлексия обеспечивает взаимодействие субъектов, а на дальнейших стадиях позволяет дать оценку проделанной деятельности. Как результат, сформированные рефлексивные свойства представляют собой новый интеллектуальный продукт, в ходе которого происходит личностное и профессиональное развитие за счет накопления и расширения познавательного, чувственного и ценностно-ориентационного опыта. По словам Н.Д. Гальсковой, приобретаемый опыт творческой деятельности также обладает практической значимостью для самореализации,

рефлексивной самооценки [9, с. 246-247]. Это включает в себя умения сопоставления промежуточных и конечных результатов и самоанализа ошибки с последующим выявлением причин.

В настоящее время образовательные программы уделяют внимание не систематизации личного опыта через рефлексию на занятиях, а внедрению современных технологий и быстрое запоминание информации. Вследствие этого, интеллектуальные навыки студентов развиты хуже, но хорошо развиты навыки быстрой обработки информации. Данным качеством обладает клиповость мышления, которой свойственны проблемы с анализом информации, рассуждением и оценкой. Данный процесс, который описывала Т. В. Семеновских в своей статье, характеризуется отсутствием понимания свойств объектов между собой, разнородностью поступающей информации, отсутствием целостной картины восприятия, что характеризуется предпочтением визуальных символов логике [33].

Для повышения уровня сформированности навыков оценки собственной деятельности, творческому осмыслению и интерпретации информации существуют различные методики и приемы, например, методики самоанализа, незаконченных предложений, которые можно использовать, по мнению И.Н. Веревкиной, на стадии вызова [7]. Это способно помочь студентам раскрыть их способности через поиск разнообразных идей и их генерирование; планирование и прогнозирование; способность к усовершенствованию объекта, выделению его новых признаков; моделирование ситуации; обнаружение и постановка проблем. Организация, таким образом, целенаправленного и осмысленного изучения иноязычного материала и его творческая переработка позволит развить интеллектуальные, творческие и коммуникативные умения.

На основе перечисленного, следует, что обучение, направленное на развитие мышления, будет основываться на создании ассоциативных связей, что способствует развитию метакогнитивных умений, предполагающих рефлексивную оценку. Данное положение обосновывает учебно-

познавательную компетенцию как способность к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью, где основной функцией преподавателя должна являться помощь в достижении метакогнитивного уровня мышления, при котором происходит построение нового знания. При решении образовательных задач в дальнейшем студенты, используя полученные метакогнитивные умения, овладевают способностью размышлять о процессе обучения.

Проанализировав научные источники по проблеме исследования, можно утверждать, что в обучении иностранному языку важны не только навыки и умения использования языкового материала, но и владение способами их наиболее эффективного применения, творческий подход, общеучебные навыки и умения, использование знаний и речевых способностей в совокупности с психическими функциями. Использование учебных стратегий, владение приемами самостоятельной работы, осознание собственных коммуникативно-познавательных особенностей являются новыми психическими новообразованиями, которые так же, как и чувственный опыт, способствуют развитию личности студента. Это позволяет говорить о личностно-ориентированных образовательных технологиях критического мышления. С точки зрения методологического оснащения, данный подход не требует дополнительных затрат, так как, зная особенности данной технологии, можно составлять вариации заданиям в зависимости от вида речевой деятельности, речь о которых пойдет далее.

1.2 Связь мышления и его критической составляющей с видами речевой деятельности

Рассмотрим связь мышления и разных видов речевой деятельности подробнее. В своей статье Ю.Г. Мамонтова связывает формирование коммуникативной компетентности с развитием способности к личностному и профессиональному самоопределению. Овладение иноязычной

коммуникативной компетенцией, по ее мнению, является основной целью обучения иностранному языку, а также результатом, в ходе которого происходит формирование вторичной языковой личности [26]. Речь является основным механизмом мышления, поэтому, многие методисты, педагоги и психологи считают, что необходимо уделять особое внимание речевым навыкам, с которыми связано критическое мышление в процессе обучения. Критериями оценки результатов обучения являются сформированные речевые умения. В частности, Е. А. Агафонова различает «критическое чтение», «критическое письмо», «критическое аудирование» и «критическое говорение» [2, с. 338]. Перечисленные понятия будут рассматриваться в дальнейшем.

Обучение устной речи является одним из важнейших направлений преподавания. Потребность во взаимоотношении собеседников формируют мотив деятельности на пути решения коммуникативных задач. Специфическими признаками данного вида речевой деятельности являются целенапраленность, мотивированность, активность, самостоятельность и связь с коммуникативной функцией мышления. Происходящие внутренние психологические процессы направлены на создание высказывания как речевого продукта, которому свойственны такие качества, как структурность, логичность, информативность, выразительность, продуктивность. Овладение иностранным языком происходит по пути «сверху-вниз» в связи с его сознательным характером освоения.

Большое внимание уделяется взаимосвязи между стратегиями говорения и обучения. Выделяют прямые и непрямые стратегии. К первым относятся стратегии памяти и когнитивные стратегии. Стратегии памяти используются для запоминания элементов языка, что важно для речи. Когнитивные стратегии включают в себя несколько стратегий, среди которых основными являются интерпретация высказывания в речи для усиления его воздействия, стратегия аутентичного использования языка, стратегия компенсации. Непрямые стратегии, по мнению К.Г. Добродеевой,

интегрируют метакогнитивные стратегии, среди которых планирование, самоконтроль и самооценка, помогающая проверять прогресс [13, с. 83-84].

Технология критического мышления в большей мере ориентирована на диалог, так как благодаря психологическим особенностям диалогической речи происходит обмен мнениями и аргументами, рефлексия. Среди них – умения постановки вопросов и логичные ответы на них разных типов; использование различных способов реализации речевых функций. Формировать данные навыки и умения можно в процессе работы над текстом и при совершенствовании лексических, грамматических навыков. Так, например, можно использовать различные игры из технологии развития критического мышления при ответе на вопросы, схожие с русским языком. Например, запрет на использование слов «да» или «нет» в вопросах, а также прилагательных, существительных, к которым привыкли студенты с целью разнообразить речь. Также возможны игры с грамматическим материалом, например, где необходимо задать вопрос различными способами, используя модальные глаголы, условное наклонение, избегая долгих пауз и перенесение в дальнейшем их в использование в монологе.

Обучение монологу позволяет сделать процесс обучения более эффективным. Монолог, представляющий индивидуальный, полносоставный продукт, направлен на самостоятельное построение высказывания. А. Я. Багрова указывала, что монологическая речь характеризуется последовательностью, логичностью, завершенностью [3, с. 210]. Для различного вида монолога используют описание, сообщение, рассказ, а также различные приемы, например, говорящий может свободно высказывать все приходящие мысли вслух по проблеме с их параллельной записью партнером, а также расшифровкой необходимых шагов по достижению цели. Протокол мыслей вслух (Think Aloud Protocols) [29] дает понимание того, как решение было достигнуто, какие трудности возникли и какие пути были найдены, чтобы эти трудности преодолеть. После необходимых объяснений эксперта о тех заключений, на которые он опирался, они протоколируются. К эксперту

можно обратиться для того, чтобы скорректировать составленную аналитиком систематизацию, сравнить полученный вариант.

Метод позволяет студентам быть более внимательными при слушании партнера, а также развивает навыки рефлексии, аргументации, позволяет активнее выражать мысли, оценивая их с точки зрения других, чьи наводящие вопросы позволяют внести коррективы в собственные высказывания. Благодаря совместному решению проблем и поиску ответа на вопросы также развиваются навыки аудирования, что, по мнению О.В. Маньковой, обеспечивает процесс эффективного речевого общения [28, с. 281-282], а развитие метакогнитивных знаний имеет решающее значение для эффективности умения слышать.

Слушание, являясь рецептивным видом речевой деятельности, занимает важное место в учебно-познавательной деятельности, поскольку умение слушать – необходимое условие правильного понимания собеседника, поэтому говорение предполагает аудирование. Восприятие и понимание информации на слух – сложный процесс, имеющий решающее значение для развития компетентности второго языка [53]. Как и в говорении, существует два процесса, связанных со слуховым восприятием: «сверху вниз», когда студенты, не зная полного содержания текста, могут спрогнозировать его контекст по картинке или наводящим вопросам. Процесс «снизу вверх» применяется, когда используются лингвистические знания, по словам И.Н. Кошелевой [22, с. 184], а также, как утверждала Е.Г. Железнова, применяются предварительные знания [14, с. 121].

Степень использования того или иного процесса будет зависеть от знания темы или цели прослушивания. Например, прослушивание с выявлением общего смысла является в основном процессом «сверху вниз», в то время как детальное прослушивание включает в себя в основном обработку «снизу вверх». Процесс аудирования требует от слушателя аналитических усилий, также уровень сформированности навыка аудирования зависит от развитости психофизических механизмов,

эмоционального состояния, сформированности языковой компетенции и развитости критического мышления.

Существует ряд когнитивных операций с элементами критического мышления для улучшения навыков аудирования. Среди них П.Ю. Петрусевич выделяет избирательное слушание; внимание к дискурсивным маркерам; развитие умения мысленного возвращения к прослушанному высказыванию и формирование собственного отношения к услышанному [30, с. 275]. Протекающие мыслительные процессы во время восприятия речи на слух, по мнению Д.Л. Морозова, указывают на неразрывную связь с устной речью, а также памятью, навыки прогнозирования, которые активизирует мыслительную деятельность в процессе аудирования, и, как следствие, влияют на развитие критической оценки информации и осмысление [27, с. 208].

Развитие умения прогнозирования активизирует знания студентов и подготавливает к прослушиванию, снижая нагрузку. Условия восприятия могут варьироваться: например, студенты делятся на две группы: первой группе преподаватель включает видео так, чтобы экрана было не видно: студенты прогнозируют место действия, составляют портрет персонажа, дают ему характеристику, судя по его голосу и репликам; затем – просматривают видео с включенным звуком в наушниках. В это время вторая группа просматривает видео с выключенным звуком, также прогнозируя общее содержание и реплики героя. После этого, поменявшись местами с первой группой, студенты второй группы начинают слушать и сопоставлять изображения в памяти с услышанной информацией из видео, не глядя на экран. Данный способ направлен на тренировку навыков аудирования в разных последовательностях, которые объединены функционированием таких механизмов, как вероятностное прогнозирование, внимание, память.

Чтение, так же, как и аудирование, является объектом рецептивной деятельности, составляя единство перцептивно-смысловых компонентов, и характеризуется сложным взаимодействием зрительных, слуховых и

кинестетических анализаторов, а также общностью действия психологических механизмов. Однако восприятие информации происходит наиболее эффективно через зрительный анализатор, что объясняет важную роль чтения в обучающем процессе. Согласно представлениям И.А. Зимней, понимание текста основано на предметной и языковой компетенциях, так как интерпретация текста подразумевает словесное, предметное и смысловое понимание [16, с. 50], во время которого читающий выполняет ряд умственных операций. Так, являясь внутренним процессом, чтение связано с мышлением и другими ВРД, с помощью которых происходит вынесение прочитанного текста во внешний план.

В последнее время онлайн-чтение на иностранном языке практикуется во многих учебных заведениях, так как является одной из компетенций, которую необходимо формировать [55]. Одним из приемов может служить инфографика, которая популярна благодаря наличию элементов структурирования и систематизации. Графическое изображение информации позволяет избежать информационной перегруженности, рассеивания внимания, а отображение соотношения между предметами способствует развитию метакогнитивных знаний и развитию умения выделять главное от второстепенного и отслеживать уровень понимания.

Умения задавать вопросы и производить различные действия по фиксации материала тесно связаны с письмом. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез под письмом понимают продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией теста [9, с. 247]. Так, письмо является речевой деятельностью, связанной с выражением мыслей в письменной форме. В этом смысле часто также используют термин «письменная речь».

Д.Б. Эльконин отмечал, что письменная речь находится в специфических отношениях с устной речью, воображением, внимание, связана с логической мыслью [42, с. 94-111]. Кроме устной речи, письмо тесно связано с такой рецептивной формой письменной коммуникации, как чтение.

Будучи процессом графической регистрации высказывания, письмо является фундаментальным элементом в изучения ИЯ, так как оно позволяет развивать языковые и фактические знания [44], а также навыки анализа, отбора информации, и влияет на раскрытие творческого и креативного потенциала путем активизации речевых функций. Из этого следует, что критическое мышление является важным элементом письма. В свою очередь, письмо активизирует процессы мышления. Формирование критического мышления на основе письма позволяет моделировать и анализировать информацию в ходе созидательной деятельности, о чем упоминается в работах А. И. Башмакова и Н. Д. Джиги [4; 11].

Аргументация, отраженная в письме, является результатом систематизации как собственного опыта, так и умений рассуждения, анализа, а также развитых коммуникативных умений. Письменный продукт также является важным составляющим на стадии рефлексии. Формами рефлексии на письме могут являться графические, схематические способы представления информации в виде таблиц, графиков, диаграмм, кластеров, а также творческие задания, такие как синквейн, или пятистрочный стих, а также история своей жизни от третьего лица, как указывает Н.Б. Яновская [43, с. 149-150].

Таким образом, вышеперечисленные утверждения позволяют утверждать, что различные виды речевой деятельности взаимосвязаны. Однако, если при чтении и аудировании необходимо воспринимать и оценивать чужие высказывания и мысли в сравнении с собственными, то при говорении необходимо аргументировать собственную точку зрения или позицию. Увеличение значимости иноязычной письменной речи и чтения в среде обучения обусловило повышенное внимание к данным видам речевой деятельности. Их связь с мышлением позволила разработать технологию, которая основана также на взаимосвязи с критическим мышлением.

1.3 Интеграция рецептивных и перцептивных навыков в технологию развития критического мышления через чтение и письмо

В данном параграфе внимание будет уделено связи рецептивной и продуктивной формам речевой деятельности, а именно письма и чтения. Несмотря на различную направленность речевого сообщения, данные виды речевой деятельности схожи по характеру речевого общения, так как протекают при помощи текста. Процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции, зависящий в первую очередь от перцептивной деятельности, связан с сенсорно-смысловой переработкой информации.

Развивая перцептивный компонент, совершенствуется общая способность к иноязычному общению, происходит анализ иноязычной речи, которая обладает сложными аналитико-синтетическими механизмами обработки в совокупности с особенностями рецептивной деятельности в момент восприятия контекста. Как следствие, происходит развитие лингвистических, когнитивно-дискурсивных и психологических аспектов через их взаимодействие с разных сторон речевой деятельности. Для развития перцептивной стороны речевой деятельности необходимо сформировать комплекс релевантных знаний, навыков, умений и стратегий речемыслительной деятельности, что связано с непосредственным обучением рецептивными видами речевой деятельности.

Для того, чтобы процесс обучения критическому мышлению проходил наиболее эффективно, интеграция чтения и письма в данный процесс становится необходимой. Кроме того, обучение навыкам данных видов речевой деятельности и критическому мышлению может быть достигнуто одновременно. Внутренний механизм чтения базируется на таких психических процессах как зрительное восприятие, соотнесение зрительных образов с речемоторными, осмысление, группировка, извлечение смысловых единиц или частей, обобщение. Так, в процессе работы студенты производят отбор необходимой информации, выражая также собственные идеи,

выстраивая необходимые для дальнейшей работы и систематизации причинно-следственные связи. В то же время, по мнению С. И. Заир-Бека, письмо в большей степени способствует запоминанию прочитанного материала, в результате чего происходит развитие мышления [15, с. 22].

Развитие мышления на основе чтения и письма было целью педагогической технологии обучения, которую разработали американские преподаватели Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Ею является «Технология развития критического мышления через чтение и письмо», которая представляет собой совокупность разнообразных приёмов, направленных на пробуждение активности на начальном этапе вызова, и предоставление в дальнейшем на смысловой и рефлексивной стадиях условий для осмысления и систематизации [15]. Ведущим приемом на мотивационной стадии активизации мыслительной деятельности, или вызова, по мнению И.Н. Веревкиной, а также рефлексии может стать прием кластера («гроздь»), где необходимо выделить смысловые единицы текста и графически оформить, систематизировав материал [7].

Активное конструирование знания является основным методом данной технологии, которая в большей мере способствует осмыслению материала. Деление текста на смысловые части, выделение и фиксация основных компонентов задействует как рецептивные, так и перцептивные умения, способствуя их развитию через интеграцию. Работа с незнакомой информацией подразумевает ее фиксацию в таблицу и разграничение знакомого и незнакомого материала, к которому, в последующем, необходимо будет задать уточняющие вопросы и интерпретировать информацию. Данным приемом являются «толстые» и «тонкие» вопросы, структурные таблицы.

Конструирование текста также способствует развитию рецептивных и перцептивных умений, мыслительных функций. Чтение дает возможность выявить возможные проблемы, а письмо требует разумных решений. В обоих процессах необходимо критическое мышление, что отражается в рисунке 1 [50, с. 68].

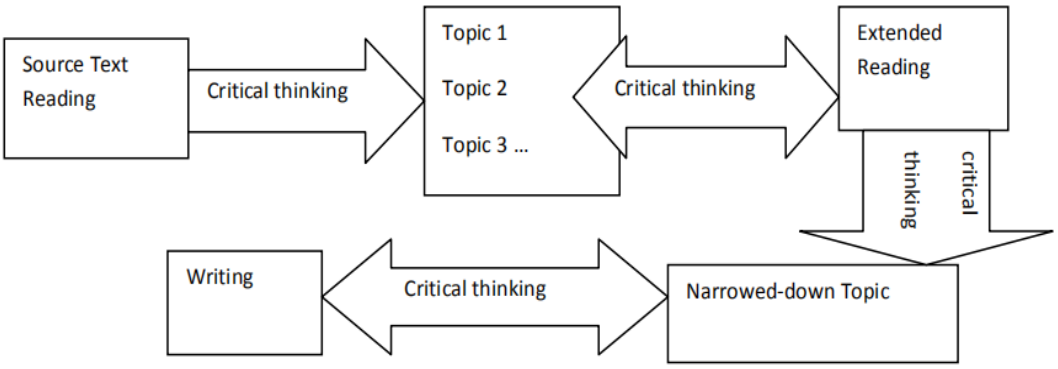


Рисунок 1 – Связь смыслового значения, письма и чтения

Комплекс упражнений, описанный С.И. Заир-Беком в его пособии, направлен на развитие изучающего чтения и имеет связь с технологией развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) [15]. Он представляет собой следующие задания: написание текста от лица одного из героев текста с присвоенными ему характеристиками, осуждение или оправдание его поведения или позиции; изменение одного или нескольких параметров текста, ситуации; сравнение поведения разных героев.

Анализируя описанные приемы, можно говорить о том, что интегрирование чтения в процесс развития письменных умений позволяет одновременно развивать критическое мышление и тренировать необходимые навыки с переработкой текста, систематизацией знаний и опыта работы с информацией, рефлексии, оценкой и самоанализом. Данный процесс, как утверждает Л. Плаканс, также дает больше возможностей обратиться к чувственному опыту, тогда как процесс письма в основном направлен на планирование деятельности и требует больше усилий, что может понизить интерес к письму [52].

Осознание процесса использования знаний происходит в результате анализа прочитанной информации, ее конструирования и размышления над ней в ходе создания письменного продукта. Рассмотрение вопроса с разных сторон, ответы, систематизирующие знания и информацию, позволяют модифицировать ситуацию и анализировать ее. Еще одним подходом является использование скампера (SCAMPER) «Substitute. Combine. Adapt.

Modify. Put. Eliminate. Reverse» [12]. Методика А. Осборна представляет собой использование определенного перечня действий, который следует из ответов на вопросы. В зависимости от дискурсивной направленности скампер может либо повышать навыки и умения совместного планирования и решения проблем, а также продуцировать множество идей, либо занимать рефлексивную позицию по отношению к самостоятельной деятельности.

Скампер является элементом инфографики, рассмотренной ранее, где может практиковаться навык задавания вопросов. Данными приемами в технологии обучения критического мышления являются «толстые и тонкие вопросы», «ромашка Блума», позволяющая систематизировать вопросы на установление причинно-следственных связей, развивать критическое мышление, расширять метакогнитивные знания. В. Р. Ружиэйро в своем пособии описывает способы формирования критического мышления через вопросы [32].

Поисковый, творческий, преобразовательный характер учебного познания является обязательным компонентом продуктивного обучения и направлен на формирование автономности студента, повышению его мотивации, развития мышления. Чем лучше развито критическое мышление, тем эффективнее происходит усвоение учебного материала и осознание ценности языкового образования, а также знания включаются в личностную систему. Умения анализа, дифференцировки, оказывают положительное влияние на познавательную активность студентов. Развитие получают навыки эффективного общения и решения проблем, а также умение применить полученную в ходе осмысления информацию о языковом материале.

Таким образом, происходит формирование внутреннего побуждения к изучению иностранного языка в ходе вовлечения в мыслительную деятельность при попутном возникновении новообразований. Благодаря принципу прочности знаний и ассоциативным связям, полученные навыки и умения становятся органичной частью психики.

Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические положения первой главы, можно говорить о том, что процесс обучения иностранному языку это процесс обучения определенной умственной деятельности. Так, мышление является психическим процессом, а критическое мышление – связующим компонентом нового опыта и имеющихся навыков и умений, а также компетенций. Познавательная активность – это основа критического мышления, поэтому деятельностный и компетентностный характер данного явления оказывает эффективное управление самостоятельной учебной деятельностью, а ее овладение и осмысление происходит в результате психологических новообразований и рефлексивной оценки, которая является важным навыком мыслительной деятельности.

Критическое мышление связано с формированием речевых умений, так как речь – основной механизм мышления. Различают «критическое аудирование», «критическое говорение», «критическое чтение», «критическое письмо», которые связаны между собой: для развития перцептивной стороны речевой деятельности необходимо сформировать комплекс релевантных знаний, навыков и умений речемыслительной деятельности. Это, в свою очередь, связано с непосредственным обучением рецептивными видами речевой деятельности.

Изучение технологии развития критического мышления и анализ методов и приемов позволил выявить зависимость развития различных видов речевой деятельности от наличия критической составляющей в процессе обучения при приобретении и построении нового знания, преобразовательная направленность которого происходит во время актуализации опыта и критической оценки. Результатом является развитие метакогнитивных умений, которые студенты могут интегрировать и в свою профессиональную деятельность, поскольку они являются общеучебными.

Глава 2 Описание опытно-экспериментального исследования по формированию критического мышления у студентов младших курсов на основе письма и чтения

2.1 Психолого-педагогическая характеристика студентов младших курсов неязыковых специальностей вуза

Время учебы в вузе совпадает с периодом юности, или ранней взрослостью, как указывает И. В. Шаповаленко. По ее мнению, данный период отличается становлением и развитием личностных структур, психических функций, таких как внимание, память, мышление, благодаря которым происходит возрастание уровня мыслительной деятельности [40, с. 287-302]. Основными характеристиками данного возраста являются высокий образовательный уровень и высокая познавательная мотивация. Сложность протекания внутренних процессов является следствием изменений ценностного отношения и направления познавательной деятельности, совпадающих с периодом адаптации – дидактической и социально-психологической.

Знания и умения, приобретенные в стенах вуза, оказывают непосредственное влияние на дальнейшую жизнь, позволяют успешно функционировать в рамках профессиональной деятельности, что является важным этапом формирования личности. М. Н. Кичерова и В. А. Клименко указывали, что процесс формирования психических структур индивида связан с профессиональной деятельностью в процессе его интеграции в профессиональную среду, обусловленной особенностями воздействия ее компонентов и представляет собой профессиональная социализация личности [19, с. 97]. Протекающий процесс профессиональной социализации, приобретения жизненного смысла, позволяет студенту приобрести широкий спектр образцов поведения, норм, установок и ценностных ориентаций [18]. Осознание ответственности за собственное обучение требует определенных

усилий со стороны студента, которому достаточно сложно отвыкнуть от привычной школьной схемы обучения.

Однако способность к сознательной регуляции психических и мотивационных процессов в данном возрасте не развита в полной мере, что оказывает влияние на осознание учебного материала, так как ранее усвоенные знания разнятся с новыми навыками и умениями и влияют на осознанное восприятие информации. Многие из них учатся не в полную силу своих возможностей, что объясняется отсутствием интереса к процессу получения знаний, тогда как профессиональное формирования осуществляется в том случае, если этот интерес проявляется. К примеру, профессиональными умениями студентов историков являются способности устанавливать необходимые связи и закономерности, анализировать их и осмысливать, проводя параллели с другими событиями, систематизировать информацию источников.

Так, умение осмысливать материал и применять знания на практике затруднительно для студентов начальных курсов, поскольку в специфике вузовского обучения чаще всего отсутствует систематический контроль над качеством усвоения знаний, что ведет к их бессистемному приобретению из-за неразвитых навыков управления учебно-познавательной деятельностью. По мнению Е. В. Щербаковой, в вузе работа по осмыслению и усвоению теоретического материала должна сопровождаться процессом самостоятельной работы. От организации которой зависит прочность знаний [41].

Еще одной проблемой является недостаточность мотивации и психологической подготовки к выбранной профессии, что ведет к неумению осуществлять саморегулирование учебной деятельности и адаптироваться в условиях деятельности. Отсюда следует вывод, что постановка цели является первым шагом в процессе деятельности, и начинается с мотивов. Так, наиболее типичной является ситуация селективного отбора предметов учебного цикла. Например, в неязыковых вузах студенты не уделяют

должного внимания иностранному языку, так как данная дисциплина не является профильным предметом. Трудности нередко связаны с безразличием к целостному приобретению навыков и умений и отсутствием мотивов и потребности изучения какого-либо предмета.

В основе отношения студентов к самому процессу овладения знаниями, по словам Т. Н. Бочкаревой, лежат потребности, которые являются важнейшими предпосылками мотивов, направляющих познавательную деятельность, поэтому учет внутренних мотивов повышает эффективность всего учебного процесса и познавательную потребность студентов [6, с. 19-21].

Психические познавательные процессы и мышление играют важную роль в деятельности, так как для эффективного усвоения материала необходим высокий уровень развития обобщающего мышления и умения поиска общих закономерностей, что предопределяет развитие метакогнитивных навыков и умений и устойчивостью внимания. В юношеском возрасте, по мнению В. А. Кручинина, также интересным представляется материал, который необходимо обдумывать самостоятельно [23, с. 189], что предполагает максимальную реализацию индивидуальных преимуществ, как указывает А. Н. Утехина [39, с. 39]. Данные характеристики новообразований предопределяют активизацию мыслительной деятельности студентов, стимулирование их самостоятельности и познавательных способностей. Следовательно, важно уделять внимание как интеллектуальному воздействию, так и эмоциональному, что происходит при внедрении критической и творческой составляющих в образовательный процесс.

Психологи и методисты указывают на зависимость познавательной составляющей от индивидуально-психологических факторов деятельности, что отражено в пособии М. Т. Студеникина (Приложение Б) [35, с. 28]. Так, индивидуальные свойства личности в наибольшей степени способствуют развитию познавательного состояния, и, как следствие, мышления.

Необходимо придерживаться определенных этапов по его формированию, так как каждый из них направлен на повышение эффективности деятельности за счет проявления студентами интеллектуальной инициативы, которая оказывает влияние на переосмысление информации и обладает эмоциональным воздействием.

Мотивационный этап вызова, задействующий прошлый опыт студента, влияет на качество дальнейшей познавательной деятельности на этапе осмысления. Развитие психических новообразований происходит во время синтезирующего этапа осмысления, что способствует установлению причинно следственных связей и более прочному освоению содержания, и его усвоению. Это также предполагает оценку собственной деятельности на этапе рефлексии, где студенты подводят итоги своей деятельности, выполняя индивидуальные задания или участвуя в групповой дискуссии. Данные этапы способствуют постановке и анализу проблемы, приобретенные знания в результате решения которой применяются на практике и ведут к поискам новых ситуаций и путей их применения, что задействует различные приемы умственной деятельности. На рисунке 2 представлены данные этапы, которые выделяли М. В. Короткова и М. Т. Студеникин в своем пособии [35, с. 82].

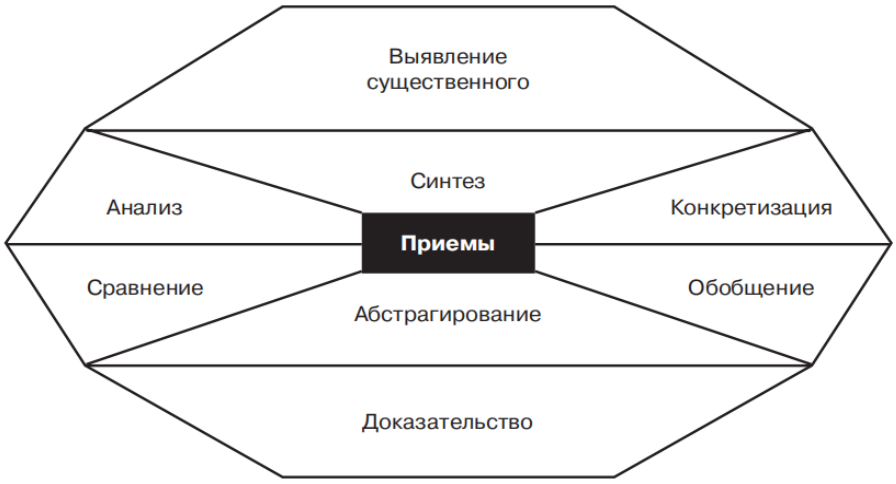


Рисунок 2 – Приемы умственной деятельности

Процессы синтеза, анализа, сравнения и обобщения требуют применения конвергентного и дивергентного типов мышления, что способствует формированию творческой активности студентов. Существуют различные приемы их тренировки, такие как составление ассоциаций, когда к нескольким словам нужно подобрать одно общее, в результате чего будет происходить развитие смысловых связей между явлениями и развитие конвергентного мышления. Дивергентное мышление.

Таким образом, организация учебного процесса, происходящая путем, свойственным психике с учетом закономерностей познавательного процесса, влияет на формирование психических новообразований. Знание о способах эффективного регулирования данных процессов происходит во время активизации процессов мышления, когда деятельность представляет собой сознательный характер, направленный на упорядочение мыслей. Реализация личностного потенциала происходит во время учебно-познавательной деятельности, требующей овладения определенными техниками, направленными на получение знаний в рамках определенной проблемы.

2.2 Разработка системы упражнений

Для проведения опытно-экспериментального обучения необходимо разработать систему упражнений, которая положительно повлияла бы на формирование критического мышления студентов младших курсов. Подобранные и разработанные упражнения и приемы методики формирования критического мышления проводились в группе студентов историков первого курса на протяжении четырех занятий. В результате самооценки деятельности, сопоставления ее опытом, конструированием происходило более осознанное понимание информации, а воспроизведения смысла текста и дальнейшее применение знаний в новых условиях позволило оценить степень овладения мыслительными действиями и творческой деятельностью.

Были выделены следующие интерактивные моделирующие технологии: ролевая игра; проективно-исследовательские; задания на конструирование познавательной задачи и моделирование путей рассмотрения проблемы и поиска решений. Данные задания представляли собой следующие упражнения и приемы.

В процессе работы с текстом в качестве задания на конструирование было проведено трансформационное упражнение на деление прочитанного текста на смысловые части с выделением значимых моментов, содержащих незнакомую информацию. Последующее внесение полученной информации в таблицу с ее разграничением на знакомый, малознакомый и незнакомый материал позволило развить навыки отслеживания понимания в ходе выполнения заданий на ознакомительное чтение. Уточняющие вопросы в данном случае стали важной составляющей понимания новых структур, поэтому составление «толстых» и «тонких» вопросов, «ромашки Блума», структурных таблиц оказались эффективным дополнением к работе над текстом и позволили улучшить способность задавать вопросы.

Среди подобранных проективных трансформационных упражнений также был выбран прием ментальных карт, который использовался для развития навыков письма и чтения, ассоциативной памяти, что увеличило отдачу от изучения языка, на что указывала Д. Халперн [47, с. 37]. Ментальные карты являются структурой ответов на вопросы в форме «5W 1H»: «What is the message here?»; «What are the main points?»; «What is this really about?»; «What do I wish to retain?»; «Where is the lesson here?»; «If I were to summarize what I have read in a couple of words – what is being said?». Данный прием использовался в качестве задания после конструирования текста.

В качестве задания на моделирование путей рассмотрения проблемы и поиска решений использовался метод «Шести шляп мышления». Данный метод является речевым упражнением, поскольку представляет собой интеллектуальную игру. Данное творческое упражнение применялось перед

чтением текста студентами для прогнозирования содержания по картинкам и рассмотрения выделенной студентами проблемы по теме занятия с разных сторон. В ходе дискуссии студенты делились на мини-группы, занимая позицию мыслителя в шляпе определенного цвета. Всего их шесть:

– Красная, отвечающая за эмоции («What do I feel?);

– Белая, оперирующая одними фактами («What do we know?»);

– Синяя, совершающая мониторинг процесса («What is our aim? Results?»);

– Зеленая, позволяющая генерировать креативные идеи («What are the new, alternative ideas?);

– Черная, занимающая позицию критика и направленная на поиск аргументов против («What are the negative aspects?»);

– Желтая, сфокусированная на положительных моментах ситуации, поиском аргументов за («What are the positive aspects?»).

Данное упражнение также использовалось как творческое домашнее задание, направленное на развитие навыков продуктивного письма по теме дискуссии. Студенты, ознакомившись с особенностями каждой «шляпы», в качестве домашней работы фиксировали свои идеи и аргументы в письменном виде в зависимости от выбранной позиции. Данное задание позволило студентам преодолеть нежелание занимать противоположную точку зрения в ходе обсуждения и доказывать ее, мысля критически. Так, на следующем занятии студенты объединялись с теми одногруппниками, у кого цвет выбранной «шляпы», а соответственно, и позиция, совпадали. После этого проводилась дискуссия, в ходе которой каждый студент высказывал свою точку зрения, независимую от других, что позволило вступать в конструктивный спор и выражать свои мысли и идеи аргументировано. В ходе выполнения речевого упражнения на написание письменного продукта, который следовал после дискуссии с опорой на зафиксированные преподавателем всех идей на доске, помог развить умение обобщать услышанную информацию и учитывать противоречивость проблемы

Другим речевым игровым приемов, использованным в рамках технологии, являлось упражнение «Шляпа», которое проводилось перед проверкой вокабуляра. Студенты записывали имя персонажа, которое потом они прикрепляли одногруппнику. В это время он должен был его описывать, стараясь угадать. Простота выполнения и игровая составляющая способствовали включению данного упражнения в систему занятия и активизации работы студентов в парах или мини-группах.

Составление словесных ассоциаций было выделено как другое эффективное речевое упражнение, которое способствовало запоминанию новых лексических единиц и по своей структуре напоминало игру «Снежный ком». Так, студенты в ходе беседы после прочтения текста приводили как можно больше определений для нескольких выделенных новых слов по теме, после чего составляли ассоциативные цепочки письменно. Далее каждый студент по очереди озвучивал свой вариант, стараясь использовать слова-связки, чтобы сказанное предложение до него являлось логическим продолжением и представляло собой рассказ истории.

Другими приемами на составление ассоциаций и развитие смысловых связей послужили психологические тренинги на поиск новых способов использования объекта. Был выбран такой предмет, как «коробка». Так, ответ «использования коробки в качестве основы воздушного шара» встречался редко и оказался показателем более высокого уровня креативности и критичности, чем «использование коробки как средства хранения вещей».

В ходе выполнения данного упражнения устно или письменно можно было определить уровень гибкости мышления и креативности студентов. Данное игровое упражнение также повысило мыслительную активность в группе для дальнейшей работы при переходе на более сложные задания. Так, внедрение данного упражнения стало эффективным вложением в ход занятия в целом.

Данное упражнение диагностировало уровень невербальной креативности студентов (по Е. Торренсу), при котором подсчеты по формулам

можно пропустить, так как важны не точные, а приблизительные результаты, что сэкономит время обработки и будет достаточным. В то же время трудности возникали у студентов, что указало на низкий уровень образной креативности, который удалось повысить с помощью других тестов, что, в свою очередь, повлияло на показатель критичности. Тест на вербальную креативность (по С. Меднику) представляет собой тест на составление отдаленных ассоциаций [17] и часто встречается в упражнениях в пособиях и учебниках. Показатели тестов соизмерялись с моделью Вильямса [37, с. 102] и были включены в систему субтестов (по Е. П. Ильину) [17, с. 356-362], а именно «Использования предметов», «Последствия ситуации», «Составление изображений», «Словесные ассоциации».

Анализируя использованные упражнения из методики обучения критическому мышлению, направленные на развитие перцептивных и рецептивных навыков и умений, следует, что посредством дискуссии, письма и чтения у студентов развивается также слушание. Словесно-звуковое мышление является эффективным способом активизации познавательной деятельности студентов за счет акустических стимулов. В их качестве для ассоциирования знакомых и незнакомых звуков могут быть использованы записи звуков природы или действий, производимых людьми, такими как: шум машин, постройки дома.

По Н.М. Вострикової, мышление выступает как активная познавательная деятельность субъекта на основе переработки и преобразования информации, опосредованного познания и прогнозирования в ходе решения проблем с опорой на опыт [8]. Обмен идеями позволили развить коммуникативные и компетентностные умения студентов: умение приходить к общему выводу, учитывая противоречивость проблемы, умения логичного рассуждения и постановки вопросов, что способствует установлению связей между накопленным и новым опытом познавательной деятельности. Таким образом, уже на начальном этапе при внедрении лишь

одного или двух упражнений из технологии в ход занятия можно повысить эффективность занятия в целом.

2.3 Описание опытно-экспериментального обучения

Опытно-экспериментальная работа по формированию критического мышления на занятиях по иностранному языку проводилась со студентами младших курсов кафедры истории и философии ТГУ с в рамках педагогической практики в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе необходимо было выявить показатели качеств знаний, таких как гибкость, осознанность и систематичность. Сформированность данных качеств также указывает на степень проявления творческого и критического мышления.

Для определения гибкости мышления на этапе вызова проводился устный тест-тренинг С. Медника, а также раздавались адаптированные тесты Е. Торренса на тренировку мышления. В результате выполнения заданий на выявление особенностей дивергентного и конвергентного мышления, было выявлено, что уровень дивергентного мышления, а следовательно, гибкости ассоциаций и креативности, у половины группы был ниже конвергентного, у 30 % студентов выше, а у остальных студентов (20 %) находился на одном уровне с конвергентным. Результаты представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 – Анализ умений студентов проявлять гибкость знаний

Можно говорить о том, что у студентов возникали трудности в поиске связей и ассоциаций в ходе решения задачи, что потребовало дальнейшей проработки на основе упражнений технологии по развитию гибкости мышления.

Другим показателем, на который было обращено внимание, являлась систематичность. Данное качество проявляется в способности логичного выделения одних знаний как исходных для других. Так, студентам были предоставлены задания на составление способов представления информации, а также составление истории жизни от третьего лица с использованием лексики по теме. Анализ письменных работ, в которых были также отражены умения анализа и рассуждения, показали, что у 60 % студентов группы данной группы данное задание вызвало определенные трудности, 25 % студентов справились хорошо, а 15% студентов с данным заданием удалось справиться на отлично. Результаты отображены на рисунке 4.

Рисунок 4 – Анализ умений студентов систематизировать информацию

Следующим показателем, требующим внимания, была осознанность. Поскольку данное качество проявляется в способности понимать связи знаний между собой и устанавливать пути их получения, студентам было предложено задание на чтение текста и деление его на смысловые части, а также соотнесение с заголовками. Работа с текстом показала, что 40 % студентов справились отлично, у 20 % студентов задание вызвало трудности

и им было необходимо обратиться за помощью одногруппников, у остальных же студентов задание особых трудностей не вызывало, однако присутствовало несколько ошибок. Результаты представлены на рисунке 5.

Рисунок 5 – Анализ умений студентов осознавать информацию

Выполнение заданий на констатирующем этапе преследовала цель вовлечения всех ВРД, в результате чего было выявлено, что наиболее развитым оказалось чтение, и, как следствие, такой показатель, как осознанность, что соответствует данным психологии по изучению данного возраста. Наибольшую же трудность вызвало письменно задание, где студентам было необходимо проявить умения систематизации знаний, поэтому на дальнейших этапах внимание уделялось внедрению методики развития критического мышления на основе чтения и письма, а также предоставлялись дополнительные задания на развитие критического аудирования и говорения.

Второй этап опытно-экспериментальной работы, *формирующий*, представлял собой исследование, включающее выполнение индивидуальных и групповых заданий. Была организована работа с использованием заданий и приемов технологии РКМЧП, направленных на формирование умений систематизации информации и выявления причинно-следственных связей. Такими заданиями были: заполнение таблиц, их обсуждение, анализ ситуаций и поиск проблем, выполнение письменных работ и продуцирование письменных высказываний на основе систематизации информации. Задания

были направлены на совершенствование рецептивных и репродуктивно-продуктивных умений и навыков, что также способствовало продуктивной кооперации и проработки навыков критического аудирования и говорения.

На контрольном этапе исследования студентам было предложено выполнение теста Торренса на гибкость мышления, составление ассоциаций, система заданий в рамках проходимых студентами тем (темы внешности, характера, жилища), схематичное представление информации, составление истории с использованием лексики по теме, создание письменного продукта, чтение текста и выделение главного. Выполнение упражнений выявило уровень критического аудирования, чтения, письма и говорения. Так, уровень критического мышления вначале был низким у 40 % студентов, средним у 30% студентов, выше среднего у 30% студентов. В ходе проделанной работы удалось значительно повысить средний уровень примерно в 2 раза, низкий понизить более чем в 2 раза. Уровень критического мышления выше среднего остался практически неизменным, что видно на рисунке 6.

Рисунок 6 – Сравнительный анализ сформированности критического мышления

Задачей данного этапа являлась оценка эффективности используемых методов и приемов. При сопоставлении конечных результатов с результатами констатирующего этапа было выявлено, что при создании письменного высказывания студенты стали быстрее систематизировать информацию. Тест Торренса положительно повлиял на способность продуцирования новых идей и на развитие гибкости мышления. Так, вначале обучения студенты

затруднялись с определением причинно-следственной связи, однако проявление творческой инициативы способствовало повышению мотивации студентов, подтолкнуло их к участию в дискуссиях, в ходе которых обсуждалась проблема текста, рассматривалась с разных сторон, что позволяло проводить связи. Также студенты внимательнее выслушивали одногруппников, что позволило им расширить видение проблемы, увидеть ее связь с имеющимся опытом. Студенты охотно делились новыми идеями после прочтения текста как в письменной, так и в устной форме. Групповые и индивидуальные задания на этапе саморефлексии сопровождались упражнениями на развитие мысли – задавались различные уточняющие вопросы, составлялись ментальные карты по прочитанному тексту, давались задания на написание письменного продукта от другого лица. Также проходил опыт использования такого метода, как «Шесть шляп мышления», разработанным известным британским психологом Эдвардом де Боно.

В процессе дискуссии и индивидуальной умственной деятельности на этапе осмысления содержания текста и рефлексии студенты занимали позицию мыслителя, что помогало им в дальнейшем структурировании личной и коллективной умственной деятельности. Данный метод хоть и вызвал трудности в начале, постепенно отрегулировал мыслительные процессы студентов в ходе его выполнения и помог увидеть положительные стороны его применения, так как более точная направленность мышления помогла студентам эффективнее задействовать свой опыт и знания, развив критическое мышление. Также деление студентов во время дискуссий на говорящих и слушающих, вносящих коррективы или задающих уточняющие вопросы в роли журналистов также было бы положительным дополнением.

Заданием, которое студенты выполняли на заключительном этапе, являлась ролевая игра, где студенты делились на команды и выбирали, кем они хотели бы быть (свидетелями, полицейскими или сыщикам) и в результате решения проблемной задачи, должны были прийти к определенному результату. Перед каждой командой стояла определенная

задача, в процессе выполнения которой необходимо было задействовать определенный вид речевой деятельности. Анализ показал, что совокупность принципов осмысленности, совместного планирования в командах мотивировал студентов на работу и на поиск решения проблемы. Весь процесс обучения строился на принципе сознательности, где в процессе усвоения иностранного языка язык выступал весьма важным объектом для мышления. Предоставление возможности самостоятельно устанавливать связи и отношения в чтении и письме позволило студентам мыслить систематически, что повысило уровень говорения.

Использование всех видов речевой деятельности и внедрение критической составляющий в данный процесс позволило повысить уровень критического мышления и сформировать необходимые компетенции, необходимые для эффективного обучения. Выход за пределы задачи при поиске проблем позволил преодолеть определенную стереотипность и стимулировать творческую активность, направленную на поиск различных вариантов решения. В свою очередь, данная активность развила интерес к деятельности, что оказало влияние на качественные изменения когнитивных характеристик – восприятие, внимание, память, мышление, воображение.

Исходя из результатов эксперимента, можно утверждать, что используемые приемы действительно сформировали и повысили уровень критического мышления у студентов неязыковых специальностей, а выполненные в ходе опытно-экспериментального исследования упражнения повлияли на развитие навыков и умений всех видов речевой деятельности.

2.4 Методические рекомендации для преподавателей по формированию критического мышления у студентов

Перед внедрением данной технологии преподаватель должен определить, на развитие чего должны быть направлены упражнения, а также учитывать психологические особенности студентов и их способности,

контролировать процесс их понимания и правильности выполнения упражнений. Например, при использовании метода «Шести шляп мышления» впервые преподавателю следует раздать наглядные карточки (Приложение В) [55] каждому студенту, в зависимости от его роли, или проиллюстрировать одну группе для понимания их задачи в ходе повторения или закрепления темы. Например, студентам экспериментальной группы была предложена дискуссия данным образом в рамках темы «Buying the house». Преподаватель, находясь в «Синей шляпе», должен контролировать ход дискуссии и следить за тем, чтобы студенты концентрировали мыслительную деятельность в одном направлении, что на начальном этапе может потребовать выделение «шляпы» одного цвета, например, только Зеленой.

Данный метод положительно влияет на работу не только на этапе рефлексии при подведении итогов, как часто указано в пособиях, но и на промежуточных этапах. Например, после прочитанного текста преподаватель предлагает рассмотреть выделенную автором проблему с определенной стороны и, на основе сделанных студентами выводов и предложений, создать письменный продукт, где бы они отразили сказанное или услышанное, основываясь также на личной оценке.

Также следует учесть, что в начале у группы могут возникнуть проблемы с направленностью мышления, поэтому использование сразу всех «шляп» может привести к неэффективности задания. Преподавателю следует самостоятельно определить ту «шляпу мышления», в рамках которой будет направлена мыслительная деятельность. Опыт показывает, что данный подход повышает продуктивность участников группы и, как следствие, индивидуальную мыслительную деятельность, развивает гибкость мышления, учит не бояться высказывать противоположную группе точку зрения, так как это в рамках правил.

Интеграция письменных заданий в такого рода дискуссию может быть схоже с составлением истории или пересказом событий текста от третьего лица, где студенты излагают ситуацию от лица одного из героев

прочитанного текста с присущими ему характеристиками. Также в задание может быть включено задание на осуждение или оправдание поведения данного героя при возможности изменения одного или нескольких параметров ситуации. Например, предложение «All morning she waited» может передавать такие чувства героя к ситуации, как «patient, bored, excited», а также мысли героя, например – «It is worth waiting, I can't wait».

Задание на описание исторической личности и современных событиях, в которые она вовлечена, также может являться хорошим способом повторения пройденных тем со студентами историками. Если работа подразумевает взаимодействие со незнакомой информацией, как, например, работа с текстом, содержащим новые и важные для изучаемой темы компоненты, необходимо будет разграничить материал, к которому впоследствии будут заданы вопросы и составлены структурные таблицы или кластеры для лучшего запоминания, так как визуализация содержания по определенной схеме помогает переключить внимание с внутреннего, мысленного воспроизведения и перевода текста на его внешнюю, визуальную фиксацию [52]. Данное задание можно предоставить в качестве домашней работы.

В рамках тем *«Appearance», «Character», «Dwelling»* для повторения лексических единиц со студентами на занятиях по иностранному языку преподаватель может использовать также интерактивное упражнение «Шляпа». Вариацией данного упражнения могут служить задания, где, опираясь на картинку (из пособия или заранее подобранную), студентам необходимо задать всевозможные вопросы, на которые нельзя найти ответы, глядя на картинку. Поиском возможных вариантов может заниматься вторая половина группы письменно или устно. Примеры вопросов: «What is the design of his flat like?», «What is his character?», во время ответов на которые будет происходить продуцирование новых идей.

В свою очередь, данное упражнение также нуждается в контроле процесса преподавателем: в начале или в ходе устного варианта проведения

упражнения необходимо дать студентам установку на активное слушание одногруппников с целью продуцирования новых, несказанных вариантов. Также упражнение может быть интегрировано в письменную речь при передаче эстафеты от одного одногруппника к другому, где каждый фиксирует возможные варианты ответов.

Адаптация психологических тестов играет важную роль, и преподавателю, который стремится к повышению умственной активности студентов на занятиях, не стоит этим пренебрегать, поскольку это оказывает влияние на активность студентов во время устной и письменной коммуникации, а также при формировании критического стиля мышления, развития оригинальности. Для создания условий минимальной вербализации (по Е. П. Ильину) служит бланк незаконченных картинок (Приложение Г) [17, с. 310], которые необходимо дорисовать, после чего – дать свое описание.

Если у преподавателя целью не является выявление уровня креативности, то можно интерпретировать данный тест. Например, письменным заданием может служить создание истории, рассказа по картинкам, которые студенты самостоятельно или в парах дополняют некоторыми существенными деталями, достаточными для осмысленного изображения. Так, лежащие в основе теста параметры (Приложение Д) [17, с. 314] сокращаются до двух показателей, а именно – уникальности теста и его оригинальности, тогда как картинки выступают в качестве вспомогательного средства. В данном случае оценка преподавателя играет также второстепенную роль, так как у студентов включаются навыки самооценки личного продукта и самостоятельное осознание его оригинальности студентом или группами, на которые студенты были поделены для создания общего письменного продукта в процессе дискуссии.

Тест в полной мере не даст понять, насколько креативен каждый студент, однако он позволит мыслить критически и оригинально, что отразится в письменном продукте, который будет иметь большую личную

значимость и ценность. Так, основной задачей преподавателя в ходе данного упражнения должна быть стимуляция активности каждого студента.

Если же целью является тренировки лексического материала, то предыдущий тест следует выполнять студентам индивидуально и отводить около пяти минут. Так, студентам дается установка довести изображение до более оригинального, которое, в свою очередь, будет соотноситься с проходимой темой. Важна следующая инструкция: если рисунок из задания будет у половины испытуемых, то он уже не оригинален. Остальные варианты будут считаться оригинальными, в том числе, если студенты решат объединить изображения для создания определенной фигуры. Например, исходя из картинки 6 (Приложение Г) был сделан вывод, что такие ответы, как «stairs, roof, face» встречались у большинства студентов, поэтому они не считаются оригинальными, тогда как встречались такие редкие ответы, как «chair, attic, wall's ornament». В процессе выполнения данного упражнения студенты могут соревноваться между собой в парах на более быстрое продуцирование идей и активное использование вокабуляра.

Важно дать правильную установку, показать, что упражнение является одним из компонентов их задания. Также важно стимулировать активность всех студентов, поощрять новые идеи, что приведет к их дальнейшему продуцированию. Например, включение простого прослушивания содержательных знаков к тексту, таких как, скрип двери, ходьба, будут в большей степени способствовать развитию воображения студентов и их включения в работу. Построение гипотез при отсутствии какой-либо части или частей текста позволят зафиксировать новые идеи в письменной форме. Данное упражнение также эффективно при формировании и развитии навыков и умений отгадывания причин, повлекших то или иное развитие событий, прогнозирование последствий с указанием возможных результатов событий, продуцирование новых идей.

Важно также то, что различные упражнения можно комбинировать между собой в зависимости от тренируемого навыка. В ходе адаптации

упражнений и приемов, направленных на развитие критического мышления в рамках тем *«Appearance», «Character», «Dwelling»* была разработана ролевая игра «Circle detective» для повторения лексических единиц со студентами. Данная игра позволила задействовать различные виды речевой деятельности, а несложность ее выполнения дала студентам возможность регулировать собственную деятельность. План данного занятия для студентов историков первого курса представлен в Приложении Е.

Проводя анализ сказанному, можно заключить, что отбор материала должен происходить исходя из целей и задач занятия, а также темы, поэтому для внедрения технологии формирования критического мышления на занятиях по иностранному языку преподавателю необходимо определиться с задачами и целями, обратившись к представленным упражнениям.

Выводы по второй главе

Проанализировав опытно-экспериментальную часть исследования, можно сделать вывод, что проблема активизации мыслительной деятельности студентов играет важную роль в процессе обучения. Использование моделирующих и проективно-исследовательских методов технологии по развитию критического мышления, направленные на активизацию мыслительной деятельности студентов, способствовали повышению их эффективности в процессе последующей работы. Сравнительный анализ сформированности критического мышления на начальном и конечном этапах в группе участников эксперимента показал, что в ходе проделанной работы повысился средний уровень критического мышления. Это развило когнитивно-дискурсивные и психологические аспекты речевой деятельности.

Также были развиты умения соотносить приводимые аргументы с собственными, критическое мышление, интеллектуальные, творческие способности. Обращение к чувственному опыту при выполнении групповой работы привело к развитию способности к аргументации, доказательству, опровержению, принятию идей и корректировки собственных в процессе устной и письменной коммуникации.

Таким образом, переход из стадии знания фактов к стадии их практического применения происходил в результате активизации речемыслительной деятельности через упражнения на постановку вопросов, использование опорных сигналов, прогнозирование результатов. Формулирование собственных заключений в процессе преобразования информации и рассмотрения проблемы с разных точек зрения содействовало установлению связей между накопленным и новым опытом, а выработанные навыки и умения повлияли на все виды речевой деятельности. Статистические данные доказывают эффективность подобранной нами системы упражнений на формирование критического мышления средствами письма и чтения.

Заключение

Рассмотрев сущность критического мышления, вслед за Н.Д. Гальсковой и Д. Халперн, можно утверждать, что критическое мышление, развивая интеллектуальные, аналитические и выразительные способности, неразрывно связано с формированием речевых умений. В свою очередь, мотив, побуждающий речь, связан с различными видами деятельности, которые удается задействовать в результате мыслительной деятельности. В процессе решения речемыслительных задач развитие получают интеллектуальные способности, что позволяет выделить мотивационный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты в структуре критического мышления.

Технология формирования критического мышления позволяет превратить обучение в активный процесс получения информации, а ее моделирование положительным образом влияет на развитие и мотивацию студентов, способствуя совершенствованию необходимых компетенций. Различные стратегии технологии способны помочь сформировать правильное представление о языковом материале и интегрировать полученные знания в свою деятельность. Развитие осознанной познавательной деятельности содействует не только профессиональному, но и личностному развитию. Следует вывод, что данную технологию можно охарактеризовать как компетентностную, личностно-направленную и продуктивную.

Повышение значимости иноязычной письменной речи и чтения в обучении обусловило повышение внимания к данным видам речевой деятельности. Кроме чтения, письмо тесно связано с устной речью. Протекающие мыслительные процессы во время восприятия речи на слух также развивают навыки прогнозирования, которые активизируют мыслительную деятельность в процессе аудирования, и влияют на развитие критической оценки информации. Формирование коммуникативной компетенции в данном случае происходит наиболее эффективно. Различные

методы и приемы, оказывающие влияние на формирование внутреннего побуждения к изучению иностранного языка, направлены на проработку различных видов речевой деятельности и интегрированы между собой.

Описанные приемы в системе упражнений показали, что развитие определенных навыков или умений оказывает непосредственное влияние и смежные навыки, и умения. Статистические данные проведенного эксперимента доказали, что уровень сформированности всех составляющих критического мышления, в частности гибкости ассоциаций, систематизации и осознанности информации, повысился. Среди них показатели гибкости ассоциаций и умения систематизировать информацию на констатирующем этапе были ниже среднего более чем у половины студентов. Использованные упражнения по генерированию идей, составлению ассоциаций, выделению новых признаков, использование вербальных представлений стимулировали мыслительную активность и способствовали увеличению данных показателей на контрольном этапе, что повысило средний уровень критического мышления в 2 раза. В ходе выполнения заданий, направленных на проработку письма и чтения, также повысился уровень говорения и аудирования. Данная активность способствовали развитию интереса, что повлияло на качественные изменения когнитивных характеристик личности на основе продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности.

Был сделан вывод, что при выполнении учебных задач необходимо обращение к опыту, так как это мотивирует студентов. Мотив формируется и во время решения коммуникативных задач, что развивает умения рассуждения, анализа и систематизации новой информации, собственного опыта, и повышает интерес студентов к процессам письма и чтения.

Таким образом, задачи выполнены, цель достигнута. Представленные упражнения и методические рекомендации могут быть использованы на практических занятиях по английскому языку, как у студентов неязыковых специальностей, так и языковых направлений в вузе для повышения учебной эффективности и формирования навыков критического мышления.

Список используемой литературы

1. Авдюнина Н.А. Развитие конвергентного и дивергентного мышления среди учащихся юношеского возраста // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. № 2. Т. 11. С. 86-93. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-konvergentnogo-i-divergentnogo-myshleniya-sredi-uchaschihsya-yunosheskogo-vozrasta (дата обращения: 21.04.2020).

2. Агафонова Е. А. О формировании и развитии критического стиля мышления у студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый: Национальный исследовательский Томский Политехнический Университет. 2012. № 3 (38). С. 337-339. URL: https://moluch.ru/archive/38/4375/ (дата обращения: 11.04.2020).

3. Багрова А.Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания в средней школе – основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке // Вестник Московской международной академии, 2017. С. 207-213. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-i-umeniy-monologicheskogo-vyskazyvaniya-v-sredney-shkole-osnova-obucheniya-kommunikativnoy-kompetentsii-na (дата обращения: 11.04.2020).

4. Башмаков А.И. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / Ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. 5-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. 322 с.

5. Блинов В.И. Современное российское профессиональное образование: словарь-справочник // М: Федеральный институт развития образования, 2010. URL: http://shen.volkpb.edusite.ru/p14aa1.html (дата обращения: 26.04.2020).

6. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Russian Journal of Education and Psychology, 2017. № 1. Т. 8. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnaya-aktivnost-studentov-vuzov-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema (дата обращения: 11.04.2020).

7. Веревкина И. Н. Фаза «вызова» в технологии развития критического мышления и её приёмы на уроках истории // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. С. 97-99. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13259/ (дата обращения: 13.05.2020).

8. Вострикова Н. М. Критическое мышление как психолого-педагогический феномен в условиях компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования, 2012. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6723 (дата обращения: 26.04.2020).

9. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2015. 363 с.

10. Дегтярев С. Н. Учебно-познавательный процесс в аспекте развития дивергентного и конвергентного мышления // Образование и наука. 2009. № 4 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-poznavatelnyy-protsess-v-aspekte-razvitiya-divergentnogo-i-konvergentnogo-myshleniya (дата обращения: 11.04.2020).

11. Джига Н.Д. Концептуальное и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования созидания продуктивного субъекта образования // Перспективы науки и образования. 2014. № 1. С. 201-211. URL: http://scipeople.ru/publication/116551/ (дата обращения: 26.04.2020).

12. Дмитриева Л.М. Креатив в продвижении бренда // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). С. 246-250. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativ-v-prodvizhenii-brenda (дата обращения: 26.04.2020).

13. Добродеева К.Г. Стратегии обучения на уроке английского языка: анализ опыта гимназии дополнительного образования города Альцай в Федеральной земле Рейнланд-Пфальц в Германии // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2015. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-obucheniya-na-uroke-angliyskogo-yazyka-analiz-opyta-gimnazii-dopolnitelnogo-obrazovaniya-goroda-altsay-v-federalnoy-zemle (дата обращения: 26.04.2020).

14. Железнова Е.Г. Аудирование как один из способов обучения английскому языку // Научный вестник Южного института менеджмента. 2018. № 4. С. 118-123. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/audirovanie-kak-odin-iz-sposobov-obucheniya-angliyskomu-yazyku (дата обращения: 11.04.2020).

15. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 222 с.

16. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (дата обращения: 21.04.2020).

17. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.

18. Кичерова М.Н. Особенности процесса первичной профессиональной социализации студентов экономических специальностей учреждений высшего профессионального образования // Вестник евразийской науки. 2014. Выпуск 5. С. 1-17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protsessa-pervichnoy-professionalnoy-sotsializatsii-studentov-ekonomicheskih-spetsialnostey-uchrezhdeniy-vysshego (дата обращения: 26.04.2020).

19. Клименко В.А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. 2012. С. 92-102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-sotsializatsiya-studentov-strukturno-funktsionalnaya-model/viewer (дата обращения: 26.04.2020).

20. Кондрух В.И. Реализация рефлексивно–ориентированной парадигмы в высшем профессиональном образовании физической культуры и спорта // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 223-228.

21.Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2010. 192 с.

22. Кошелева И.Н. Фасилитация обучения аудированию в неязыковом вузе посредством усвоения особенностей связной английской речи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 183-189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fasilitatsiya-obucheniya-audirovaniyu-v-neyazykovom-vuze-posredstvom-usvoeniya-osobennostey-svyaznoy-angliyskoy-rechi (дата обращения: 26.04.2020).

23. Кручинин В.А. Психология развития и возрастная психология: учеб. пос. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. 219 с.

24. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск: Харвест, 1999. 384 с.

25. Кукуев А.И. Современные подходы в образовании: учебно–методическое пособие // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 3. С. 10-12.

26. Момотова Ю.Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник Вятского государственного университета. 2011. С. 109-114. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-struktura-yazykovoy-i-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti (дата обращения: 13.05. 2020).

27. Морозов Д.Л. Роль психологических механизмов в обучении иноязычному аудированию // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 3 (57): в 2-х. ч. Ч. 1. С. 207-210. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-psihologicheskih-mehanizmov-v-obuchenii-inoyazychnomu-audirovaniyu (дата обращения: 13.05.2020).

28. Манькова О.В. Способы обучения пониманию рецептивной устной иноязычной речи // Молодой ученый. 2012. № 2. С. 281-282. URL: https://moluch.ru/archive/37/4293/ (дата обращения: 13.05.2020).

29. Нефедова Л.А. К вопросу о психолингвистическом методе изучения переводческого процесса «мысли вслух» для выявления когнитивной составляющей перевода // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2013. С. 259-266. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psiholingvisticheskom-metode-izucheniya-perevodcheskogo-protsessa-mysli-vsluh-dlya-vyyavleniya-kognitivnoy (дата обращения: 13.05.2020).

30. Петрусевич П.Ю. Факторы, влияющие на развитие навыка аудирования на иностранном языке у студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 272-276. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-vliyayuschie-na-razvitie-navyka-audirovaniya-na-inostrannom-yazyke-u-studentov (дата обращения: 13.05.2020).

31. Попков В.А. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования. М.: Агроконсалт, 2002. 233 с.

32. Ружиэйро В.Р. Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авт. М.: Изд. Флинта, Наука. 2006. 440 с.

33. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Вестник евразийской науки. 2014. Выпуск 5 (24). С. 1-10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede (дата обращения: 26.04.2020).

34. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. 589 с.

35. Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практ. пособие для учителей. М.: ВЛАДОС, 1999. 191 с.

36. Татарницева С.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика: учеб.-метод. Тольятти: ТГУ, 2008. 246 с.

37. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб. : Питер. 2013. 320 с.

38. Федорова М.А. Рефлексия как основа учебной самостоятельной деятельности студентов // Гуадеамус. 2017. № 1. Т. 16. С. 21-26. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-osnova-uchebnoy-samostoyatelnoy-deyatelnosti-studentov (дата обращения – 26.04.2020).

39. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика обучения иностранному языку и т.д. 3-е изд., испр. М.: Флинта, Наука, 2013. 192 с. URL: https://e.lanbook.com/reader/book/13069/#2 (дата обращения –26.04.2020).

40. Шаповаленко И.В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.

41. Щербакова Е. В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе // Молодой ученый. 2010. № 8 (19). Т. 2. С. 188-190. URL: https://moluch.ru/archive/19/1929/ (дата обращения: 12.05.2020).

42. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежнова. М., 1998. 112 с.

43. Яновская Н.Б. Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. С. 147-150. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-produktivnogo-obucheniya-kak-osnova-razvitiya-lichnosti-posredstvom-sozdaniya-refleksivno-napravlennoy-obrazovatelnoy (дата обращения: 26.04.2020).

44. AlKhoudary Y.A.M.: The Effect of Teaching Critical Thinking on Al-Buraimi University College students' Writing Skills: A Case Study // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2015. Vol. 4. № 6. URL: https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1798 (дата обращения: 21.04.2020).

45. Barnawi O.Z. Finding a Place for Critical Thinking and Self–voice in College English as a Foreign Language Writing Classrooms // Yanbu Industrial College. English Language Teaching 4 (2). 2011.

46. Fatmawati B. The analyses of students creative thinking ability using mind map in biotechnology course // Jurnal Pendidikan. Indonesia : Universitas Negeri Semarang (UNNES). 2016. Vol. 5 (2). URL: https://www.doaj.org/article/274327022e1e4964ad42765470a22e34 (дата обращения: 20.03.2020).

47. Halpern D.F. Thought and knowledge : an introduction to critical thinking. 4th Edition Mahwah. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, 2014. 480 p. URL: https://archive.org/details/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern (дата обращения: 10.05.2020).

48. International Society for Technology in Education ISTE Standards for Students, Educators, Computer Scientists, Technology Coaches and Administrators by ISTE / Перевод: Барышева А. Васильева М. Невская О. Полякова В. Сотникова А. Теплова М. Тузова О. 2017. 12 с. URL: https://kovport.blogspot.com/p/iste.html?m=1 (дата обращения: 20.03.2020).

49. Krouford A. / Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів. / Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К. : Вид–во «Плеяди», 2006. 220 с.

50. Li Z. Reading-to-write: A Practice of Critical Thinking // Journal of arts and humanities. China : North China Electric Power University, 2014. Vol. 3 (5). UR: https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/478 (дата обращения: 26.04.2020).

51. Martono M. Application of Concept Maps and Critical Thinking Ability to Improve Writing Reports // Journal of Education, Teaching and Learning. Indonesia : Biology Education, STKIP Hamzanwadi Selong. 2016. Vol. 2 (2).

201-210 p. URL: https://journal.stkipsingkawang.ac.id/index.php/JETL/article/view/287/279 (дата обращения: 20.03.2020).

52. Plakans L. Comparing composing processes in writing–only and reading–to–write test tasks. Assessing Writing // Elsevier. 2008. № 13 (2). P. 111-129. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S107529350800041X (дата обращения: 20.03.2020).

53. Vandergrift L. Listening: Theory and practice in modern foreign language competence. URL: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67 (дата обращения: 23.04.2020).

54. Warfield A. Six thinking hats in the classroom. URL: https://www.storyboardthat.com/blog/e/six-thinking-hats-in-the-classroom (дата обращения: 10.05.2020).

55. Zasacka Z. Screen-based reading practices – results of the Study on children's and adolescents' reading habits and attitudes. Poland : J: Edukacja. Educational Research Institute, 2017. P. 99-114. URL: https://www.doaj.org/article/0235debb09df410f9824d6a50f36d492 (дата обращения: 23.04.2020).

Приложение А

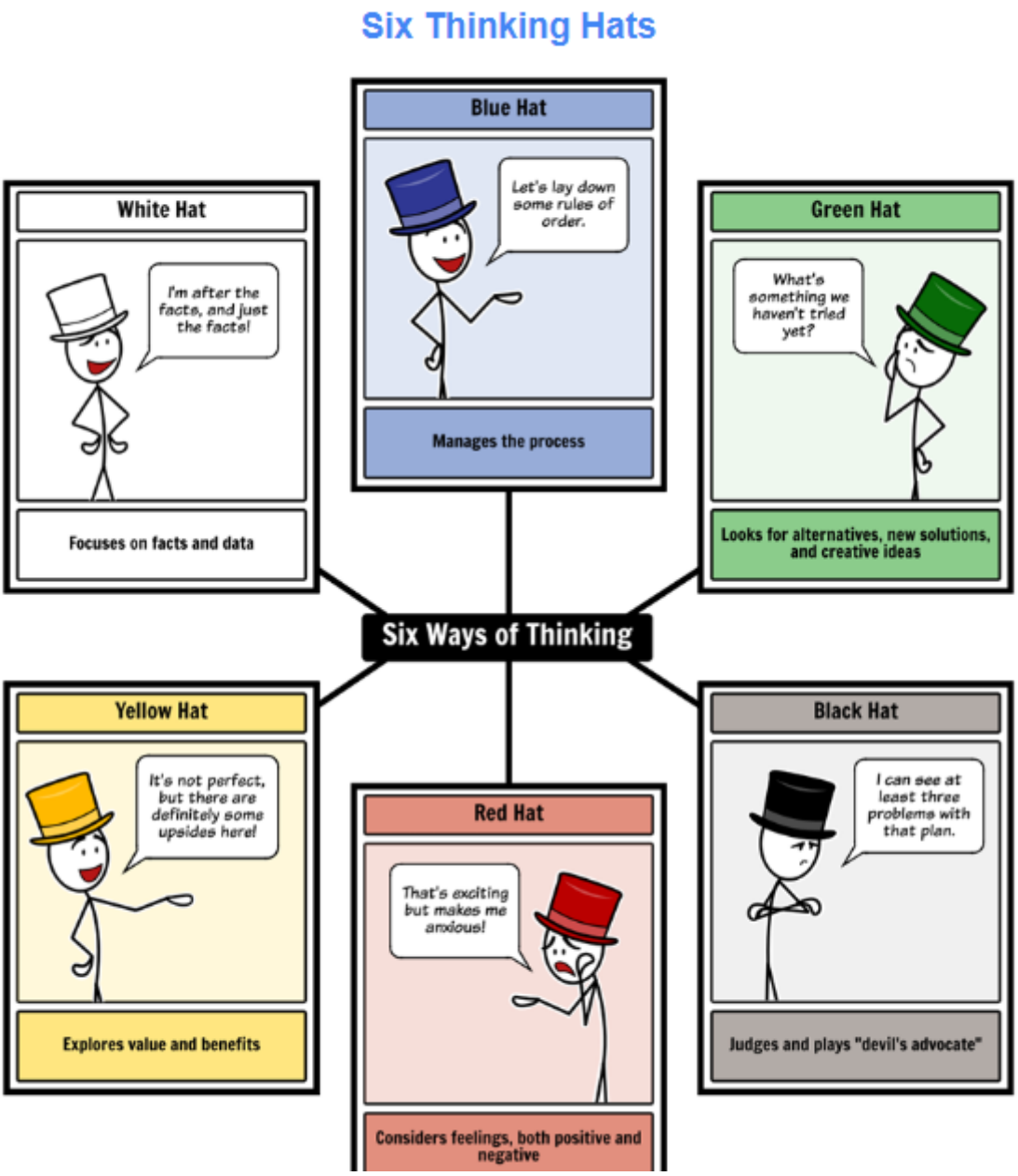
ISTE стандарт обучающего

Приложение Б

Индивидуально-психологические факторы организации познавательной деятельности учащихся

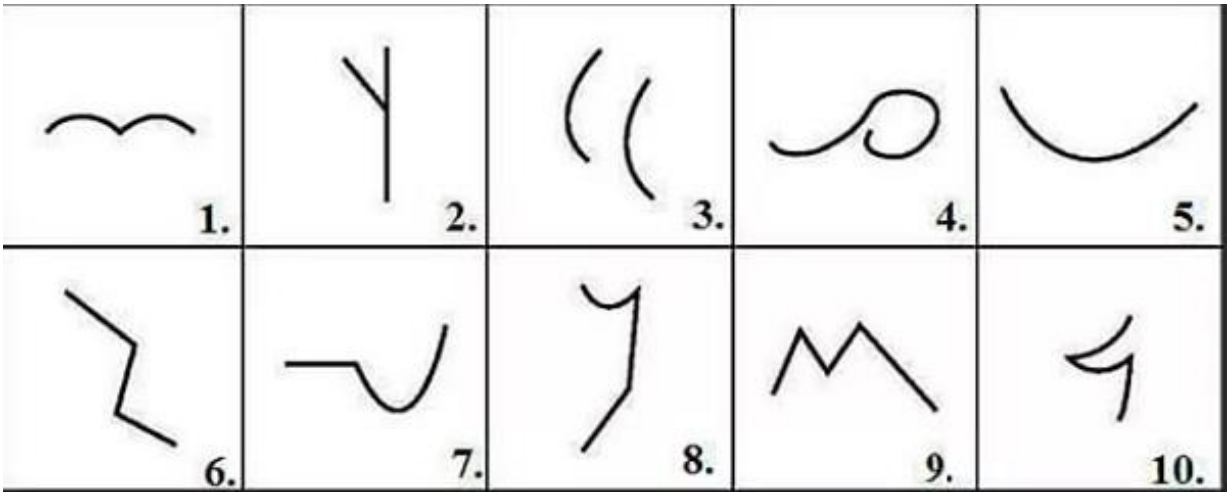
Приложение В

Шесть шляп мышления



Приложение Г

Стимульный материал для теста Торренса



Приложение Д

Критерии оценки теста Торренса

Индивидуальный лист оценок (по тесту Торенса фигурная форма А построение образа на основе графического стимула)

ФИО _____

Дата проведения _____ Возраст _____

Класс _____ Пол _____

№ рис.	Задание 1				Задание 2				Задание 3			
	беглость	гибкость	оригинальность	разработанность	беглость	гибкость	оригинальность	разработанность	беглость	гибкость	оригинальность	разработанность
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												

Приложение Е

Развернутый план занятия английского языка студентов-историков первого курса «Circle detective»

Тема: **«Appearance», «Character», «Dwellings»**

Цель: развивать коммуникативную компетенцию студентов посредством различных видов речевой деятельности на профессионально-ориентированную тематику

Задачи:

- **практические**: формировать навыки правильного употребления лексических единиц в устной и письменной речи;

развивать коммуникативные умения слушать друг друга, высказывать свою точку зрения в диалоге, в проблемной ситуации, приходить к общему мнению, учитывать точки зрения группы и выносить общее решение;

- **образовательные**: расширить круг знаний по пройденным темам, уметь их соотносить между собой;

- **воспитательные**: стимулировать интерес и обмен мнениями на профессиональную тему;

- **развивающие**: содействовать установлению связей между накопленным и новым опытом познавательной и практической деятельности; развивать ассоциативную память, критическое мышление, прогнозирование

Языковое оснащение: vocabulary (appearance, character, house)

Оборудование занятия: раздаточные материалы 1-8, 3 цветных стикера (белый, красный, черный)

Продолжение Приложения Е

Этапы и части занятия	t (мин)	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Планируемые результаты	Примечания
Подготовительный этап – приветствие, организационный момент	5	Hello, students! How are you today? Is everyone here?	-Hello! Yes, everyone is present.	Умеют систематизировать информацию, используют полученные ранее знания; умеют употреблять в речи лексические единицы в рамках темы; умеют аргументировать свое мнение с определенной позиции; умеют обменяться мнениями с партнёром, в группе; умеют формулировать вывод;	Раздаточный материал 1,2, цветные стикеры
Основной этап 1.Дискриптивое РУ	5	-Good. Today, our lesson will be thematic. I want you to look at the pictures and say some ideas about our theme.	*Смотрят раздаточный материал* -I see some merchants, peasants, knives, so I think those are in Early Modern period. -I agree. It seems more like 16-17th centuries if to look at these houses and merchants.		
2. Дискутивные РУ	20	-That's right. We will talk about life in middle centuries (16-17th). At first, write down under your pictures some questions which you can and cannot answer looking at pictures. Share with you partner and discuss possible variants**. (1)** -Now, split in 3 groups. The first one will use White hat, the second – red one, the third – black. Are you ready? -Nice! Let's start. 1st group, what facts can you recall about that period? Use knowledge from Russian, European history.	*Записывают варианты вопросов, обсуждают с соседом.* -We are! -Well, at that period there were no bathing places.		

Продолжение Приложения Е

Этапы и части занятия	t (мин)	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Планируемые результаты	Примечания
		-That's correct. What feelings about it 2nd group has?	-That was terrible; it was really hard to live in such conditions!	умеют проводить параллели между русской/	
		-Absolutely. I think everyone is agree with you. Alright, what other negative aspects can you name? Third group, it's your turn.	-Well, there were a lot of problems because of that – for example, constant diseases because of poor hygiene and lack of medicine as well.	английской культурами	
		- In fact, that's true. Thus, there were no comfortable conditions. Do you think this problem was common both for rich and poor people, or there was a difference?	-Well, maybe the problem was more common for poor people because rich ones could build baths in their houses.		
3.Дискриптивое РУ	5	-Yes, why not. So, what can you tell about houses at that time? Try to describe using the pictures.	-They were of stone in the cities. In the village they looked the same as in Middle ages.		
		-Good, now, look at the article and read. **(2)** What new ideas have you found out?	-The wall papers first appeared at that time at ordinary citizen's houses!		
4.Репродуктивное РУ	10	-That's right! In fact, nowadays we use some things which first appeared at that period. Though, the electronics appeared much later. Can you think of gadgets which you would definitely miss if you would transfer at those times?	-I would definitely miss computer, my mobile phone…		
		-So, do I. Indeed, life without phones was inconvenient.	-I think that would miss bath, microwave and a lot of things, such as gadgets, computer, TV, which I usually use in daily routine.		

Продолжение Приложения Е

Этапы и части занятия	t (мин)	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Планируемые результаты	Примечания
5. Вопросно-ответное РУ	15	-So, let's imagine we transferred at that time. We've got a message about a committed crime – the paintings were stolen! You'll take a picture and work in pairs. One of you has an original painting **(3)**, another one will look at the sketch **(4)**, made by that very person in the painting. He was not good at painting, but he was realistic about his appearance. So, the student with sketch - ask questions about appearance and other characteristics, and your partner should try to guess.	С*туденты работают в парах с раздаточным материалом 3, который делят между собой, студент с зарисовкой Шекспира задает вопросы, чтобы узнать, кто изображен на картине* -Was he famous? Was he a king? Was he an artist…?	Умеют обменяться мнениями с партнёром, в группе; умеют формулировать вывод; умеют анализировать деятельность, реконструировать высказывания, принимать решения; умеют систематизировать, строить гипотезы	Раздаточный материал 3,4,5,6, 7, 8
6. Ситуативные РУ	25	-Everyone has guessed? Perfect. Now split up in 3 groups: group A – witnesses, group B – police, group C – detectives. We will deal with this crime case. As you remember, we are in Early Modern period, thus, we do not have electricity, telephone, that's why we will communicate using paper. Group A, as witnesses, I would ask you to imagine a portrait of the criminal. You can draw, giving to your character some prominent features which would help to recognize him – use one of the 6 given pictures **(5)**. You will get them, also you will get the instruction of your investigation **(6)**. Other groups will take the instruction as well, and police will take questions **(7)** and detectives some pictures **(8)**. Don't show them to other groups.	*Студенты делятся на 3 группы: А-свидетели; В-полицейские, С-сыщики.* *Группа А описывает вора, используя лексику по теме «Appearance», использует картинки (5), добавляя детали к портрету; группа С читает; студенты группы В записывают информацию, передает сыщикам* *подходящий портрет под описание, на обратной стороне которого даны характеристики героя.*		

Продолжение Приложения Е

Этапы и части занятия	t (мин)	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Планируемые результаты	Примечания
		Задание выполняется студентами самостоятельно после прояснения моментов, которые не понятны	*После их прочтения группа придумывает обстоятельства, которые могли привести его к воровству.* *Записывают, передают группе полиции.* *Группа В составляет и записывает вопросы для суда. Группа сыщиков отвечает на вопросы полиции письменно, затем полиция задает вопросы группе свидетелей, сыщики сверяют со своими ответами*		
Заключительный этап Подведение итогов	5	-Thank you, students, for your work, have you enjoyed the role play? -Awesome. So, what did you like more? -I fact, that was a great job. Thank you, you may be free. See you, goodbye!	-Yes, it was interesting to try ourselves as witness/detective/police. -I liked to communicate with others while solving crime. -I liked to use imagination and predict events. -Goodbye!	Умеют подводить итоги своей деятельности, обмениваться мнениями, слушать друг друга	

Раздаточный материал 1

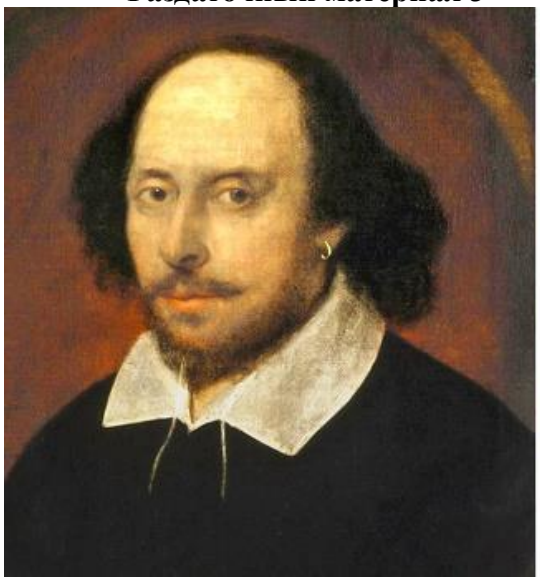
Раздаточный материал 2

In 17th century England ordinary people's houses improved. In the Middle Ages ordinary people's homes were usually made of wood. Peasant dwellings have not changed for a long time, remaining as they were in the past. But peasant dwellings have changed at that time. In the late 16th and early 17th centuries many were built or rebuilt in stone or brick. However, there was a big improvement over wooden houses. They were warmer and drier.

Furthermore in the 16th century chimneys were a luxury. However during the 17th century chimneys became more common and by the late 17th century even the poor had them. Furthermore in 1600 glass windows were a luxury. Poor people made do with linen soaked in linseed oil. However during the 17th century glass became cheaper and by the late 17th century even the poor had glass windows. In the early 17th century there were only casement windows (ones that open on hinges). In the later 17th century sash windows were introduced. They were in two sections and they slid up and down vertically to open and shut. Although poor people's homes improved in some ways they remained very small and crowded. Most of the poor lived in huts of 2 or 3 rooms. Some families lived in just one room.

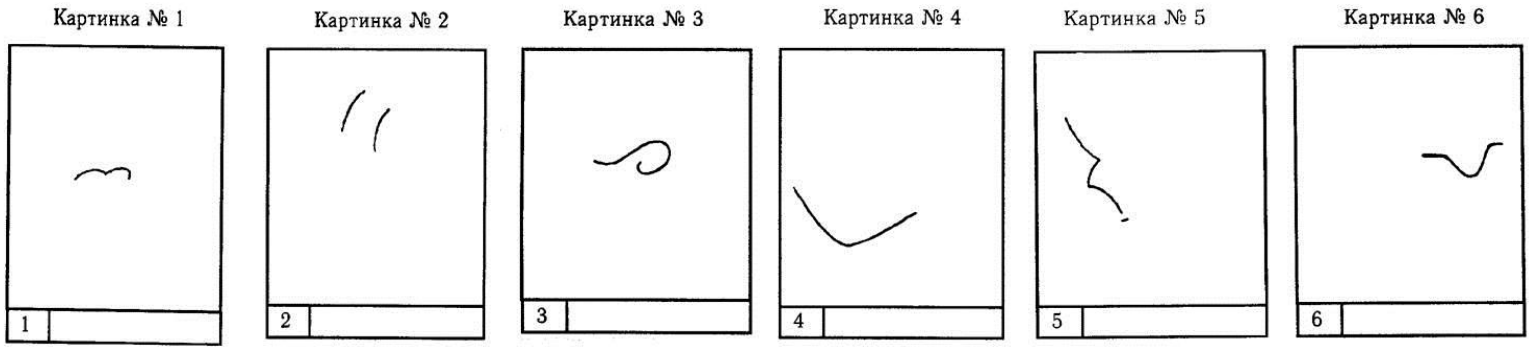
- **Fact:** The paper wallpaper that we were used to in Europe appeared in the XVII century. At first they decorated the houses of ordinary citizens who were not able to cover the walls of their homes with precious fabrics or carved wooden panels, and later gained popularity among the nobility.

Раздаточный материал 3



Раздаточный материал 4

Раздаточный материал 5



Раздаточный материал 6

W-witness, P-police, D-detective

W – tell description (appearance vocabulary) to P, use material (6 pics)

P – write down, pass D

D – read, choose (use pics), read characteristics, think of circumstances and write them down (place - vocabulary), tell to P

P – make up questions for court and write them down, consult material, give questions to D

D – write down possible variants

W – answer, imagine possible variants

Раздаточный материал 7

Reflection & Collaboration

1. What do you think about what was said?
2. How would you agree or disagree with this?
3. Are there any other similar answers you can think of with alternative routes?
4. Does anyone in this class want to add something to the solution?
5. How might you convince us that your way is the best way?

Self-Reflection

6. How did you determine this to be true?
7. Why didn't you consider a different route to the problem?
8. Why does that answer make sense to you?
9. (in response to an answer):…what if I said that's not true?
10. Is there any way to show exactly what you mean by that?

Reasoning

11. Why do you think this works? Does it always? why?
12. How do you think this is true?
13. Show how you might prove that?
14. Why assume this?
15. How might you argue against this?

Analysis

16. How might you show the differences and similarities?
17. What patterns might lead you to an alternative answer?
18. How many possibilities can you think of and why?
19. Predict any number of results?

Connections

20. How does this relate daily occurrences?
21. Which ideas make the most sense and why?
22. Which problems feel familiar? Why?
23. How does this relate to current events?
24. What kinds of examples make this problem workable?
25. What other problems fit this style or example?

Literary Questions

26. How did any of the characters or events remind you of yourself? Why?
27. How did the character's actions affect you? Explain.
28. If you were this character, how would the story change?
29. What surprised or confused you about the characters or events? Explain.
30. Why do you think the author wrote from this character's view?
31. What do you think the author is trying to accomplish?
32. How is the author thinking about the world?
33. How would the story change from another character's view?
34. Why do you think this story could actually happen, or not?
35. How can this story teach us something about our lives?
36. How do you think the characters resolved the major conflict in the story?
37. How would you have resolved it?
38. How would you change the end of the story and why?

Science and Social Questions

39. What's the purpose for this experiment or argument?
40. Would you elaborate on the purpose of this?
41. What issues or problems do you see here?
42. What evidence or data are given that help make this worthwhile?
43. What are some of the complexities we should consider?
44. What concepts help organize this data, these experiences?
45. How can you justify this information?
46. How can we verify or test that data?
47. What details can you add to make this information feel more complete?
48. Which set of data or information is most relevant or important?
49. How is all of this consistent or inconsistent?
50. How am I seeing or viewing this information? Objectively or subjectively? Should I then change my view?

Раздаточный материал 8