

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ



Аннотация

В статье анализируются современные методики, стратегии и приемы развития умений критического мышления для повышения уровня когнитивной активности и критической компетентности обучающихся в языковой среде. Разработанная технология развития критических умений включает три ключевых этапа: вызов, осмысление и рефлексия. На этапе вызова активизируются прежние знания обучающихся, пробуждается интерес к теме и формулируются цели изучения. Этап осмысления предполагает работу с учебным материалом, направленную на осознанное восприятие и анализ информации с помощью различных приемов, таких как маркировка, составление таблиц и ведение записей. На этапе рефлексии происходит подведение итогов, осмысление полученного опыта и критическая оценка результатов усвоения. Использование данной технологии способствует развитию умений анализа, оценки информации, аргументации и самостоятельного решения учебных и коммуникативных задач на иностранном языке.



Abstract

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS IN LANGUAGE EDUCATION

The article analyzes modern methods, strategies, and techniques for developing critical thinking skills to enhance students' cognitive activity and critical competence in a language learning environment. The developed technology for fostering critical skills includes three key stages: challenge, comprehension, and reflection. During the challenge stage, students' prior knowledge is activated, interest in the topic is sparked, and learning objectives are formulated. The comprehension stage involves working with educational material, focusing on conscious perception and analysis of information through techniques such as annotation, table creation, and note-taking. The reflection stage involves summarizing, processing acquired experience, and critically evaluating learning outcomes. The use of this technology promotes the development of analysis, information evaluation, argumentation, and independent problem-solving skills in academic and communicative tasks in a foreign language.



Ключевые
слова

обучение иностранным языкам, умения критического мышления, технологии развития критического мышления, коммуникативная компетенция



Keywords

foreign language teaching, critical thinking skills, critical thinking development technologies, communicative competence

Введение. В современных условиях стремительного роста объема информации и быстрого изменения информационного пространства особую значимость

приобретают умения критического мышления. Умение анализировать достоверность данных, обосновывать собственные выводы и принимать взвешенные решения становится необходимым для успешной личностной и профессиональной деятельности. Как подчеркивают исследования Д. Канемана и А. Тверски [24], человеческие суждения подвержены когнитивным искажениям и часто опираются на автоматизированные, упрощенные мыслительные схемы, что требует целенаправленного формирования умений критического анализа, оценки и рефлексии в образовательном процессе.

Актуальность темы определяется системным вызовом современного образовательного пространства — необходимостью формирования у обучающихся не только коммуникативной компетенции, но и способности к критическому осмыслению информации, что особенно важно в условиях многоязычного и информационно насыщенного мира. Разработка технологии, способствующей эффективной реализации задач развития критического мышления в сочетании с обучением иностранным языкам, открывает перспективы повышения качества образования и формирования ключевых компетенций выпускников вузов.

Цель статьи состоит в разработке поэтапной технологии развития критических умений на занятиях иностранным языком в школе или вузе, которая обеспечит целенаправленное формирование умений критического мышления и иноязычных коммуникативных умений. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- проанализировать ключевые концептуальные компоненты критического мышления и их взаимосвязь с развитием иноязычной коммуникативной компетенции;
- исследовать существующие приемы и типы заданий, способствующих развитию критических умений в контексте обучения иностранным языкам;
- разработать поэтапную технологию развития критических умений, основанную на модели Дж. Стил (*Jeannie L. Steele*) и коллег.

Методы исследования и материалы. Исследование базируется на теоретическом обзоре психолого-педагогических подходов и методических стратегий с целью комплексного изучения и внедрения технологии развития критического мышления в процессе обучения иностранным языкам. Методологическую основу составляют личностно-деятельностный, компетентностный, профессионально-ориентированный и коммуникативно-когнитивный подходы.

Исследование проводилось в три этапа: 1) теоретический анализ научной литературы о ключевых компонентах критического мышления и его связи с иноязычной коммуникативной компетенцией; 2) анализ существующих приемов и заданий, способствующих развитию критических умений в языковом обучении; 3) конструирование на этой базе технологии развития критического мышления на основе модели Дж. Стил, включающей этапы вызова, осмысления и рефлексии.

Материалами для исследования послужили: труды зарубежных и российских исследователей; задания, разработанные с применением стратегий *SCAMMPERR*, *INSERT*, проблемного обучения (*PBL*) и предметно-языкового интегрированного обучения (*CLIL*); методические рекомендации для преподавателей, структурирующие этапы реализации технологии.

Обзор литературы. Исследования в области формирования и развития критического мышления опираются на широкий спектр психолого-педагогических и методических работ, раскрывающих природу критического мышления

и методов для его развития в рамках различных образовательных практик. В области психолого-педагогических и философских основ формирования критического мышления выделяются исследования Дж. Дьюи [16], Б. Блума [11], П. Фасиоуна [18] и Р. Энниса [17].

Разнообразие способов определения критического мышления подчеркивает его сложность и многогранность: содержание его определений варьируется от универсальных наборов умений и диспозиций (личностных свойств) до культурно и контекстуально обусловленных практик. Все подходы к определению критического мышления можно условно разделить на две группы: *универалистские* и *контекстуальные*.

Большинство исследователей придерживаются *универалистского подхода* к объяснению природы критического мышления, полагая, что оно представляет собой инвариантный набор умений и диспозиций, применимых в любом контексте вне зависимости от предметной специфики, что, в свою очередь, предполагает применение универсальных образовательных стратегий для его развития. Дж. Дьюи, родоначальник понятия «критическое мышление», подразумевал под ним «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно приводит» [16, с. 6], определяя его роль как силу общества, преобразующую действительность через развитие рефлексии и исследовательский поиск. Б. Блум развил концепцию Дж. Дьюи и предложил ставшую широко известной таксономию образовательных целей, выделив в ней высшие когнитивные уровни — анализ, синтез и оценку — как ключевые элементы критического мышления [11].

Ряд исследователей, напротив, полагают, что критическое мышление имеет *контекстуально-зависимую* природу. Так, по мнению Дж. Макпека, критическое мышление не существует вне контекста конкретной предметной области [26], а Д. Атkinson рассматривает критическое мышление как культурно обусловленную социальную практику, свойственную представителям западного типа мировоззрения [10]. В свете подобного рассмотрения сущности критического мышления его развитие не может быть стандартизировано и требует учета предметной или культурной специфики.

В 1990 году П. Фасиоун и его коллеги из Американской философской ассоциации разработали перечень умений и диспозиций критического мышления, ставших основой для современных исследований [18]. Согласно П. Фасиоуну и его коллегам, критическое мышление включает в себя шесть ключевых умений — *интерпретацию, анализ, оценку, вывод, объяснение и саморегуляцию*, — каждое из которых подразделяется на микроумения. П. Фасиоун и его коллеги подчеркивают важность развития диспозиций критического мышления, таких как *«любопытность, стремление быть хорошо информированным, внимательность к возможным вариантам применения критического мышления, открытость к разным точкам зрения, стремление понимать другие точки зрения, беспристрастность, честность в отношении собственных предубеждений, стереотипов»* [18, с. 14–15]. Указанные умения и диспозиции критического мышления выходят за рамки формальных практик и требуют создания особой среды, вызывающей у обучающихся интерес к исследованию и стремление к постоянному самосовершенствованию. Также развитие критических умений представляется невозможным без знания базовых концепций критического мышления и методов логического исследования [18], поскольку критическое мышление — многоуровневый когнитивный процесс, требующий понимания механизмов его реализации. В то же время предметные знания являются

необходимым контекстом для проведения критического анализа, поскольку без них любой анализ становится абстрактным и лишенным практической ценности [26].

В зависимости от определения критического мышления варьируются и предлагаемые исследователями методы для его развития как на общедидактическом, так и на частнометодическом уровне. Р. Эннис предложил разделить все существующие подходы к развитию критического мышления на четыре группы:

1. *общие (generic)*, при которых содержание обучения сводится исключительно к теории и практике критических умений вне определенной предметной области;
2. *инфузионные (infusion)*, осуществляемые в рамках определенного предметного поля, где теория и практика критического мышления являются отдельной образовательной целью;
3. *иммерсионные (immersion)*, не предполагающие достижения определенных результатов относительно умений критического мышления, при этом главный акцент метода делается на предметном содержании курса;
4. *смешанные (mixed)*, при которых студенты участвуют в предметно-ориентированном обучении критическим умениям критического мышления, а также отдельно изучают раздел, посвященный его общим теоретическим принципам [17].

Эффективность методов обучения критическому мышлению была проанализирована Ф. Абрами и коллегами в 2015 году [32]. Анализ показал, что целенаправленное обучение критическому мышлению значительно улучшает критические умения и диспозиции, что подтверждается данными стандартизированных тестов. По итогам анализа не было выявлено статистически значимых различий между рассматриваемыми подходами, однако смешанный тип показал несколько более высокий эффект (+0,38) по сравнению с общим (+0,26), инфузионным (+0,29) и иммерсионным (+0,23). Также в результате проведенного анализа были выявлены две наиболее эффективные стратегии при развитии общих умений критического мышления: *диалог* (особенно дискуссии под руководством преподавателя) и *обучение на примерах*, приближенных к реальным ситуациям (т.е. задания-симуляции). При этом наилучшие результаты достигаются при комбинации этих двух подходов с добавлением *наставничества*, которое, по-видимому, играет роль катализатора, усиливая эффект других стратегий.

Таким образом, в рамках *универсалистского подхода* обеспечивается единообразие в обучении критическому мышлению, однако дисциплинарные и культурные различия при этом не учитываются, что потенциально может ограничивать применимость критического мышления в специфических контекстах. В рамках *контекстуального подхода* указанные различия учитываются, но возникает риск чрезмерной релятивизации критических умений, что затрудняет разработку стандартов. С другой стороны, анализ, представленный Ф. Абрами и коллегами показывает, что эффективность обучения критическому мышлению определяется не столько типом подхода, сколько применением определенных стратегий и приемов — диалога, симуляций и наставничества — в сочетании с определенными предметными знаниями и теоретическими принципами.

Исходя из сказанного следует, что развитие критического мышления требует *комплексного подхода, включающего диалогические методы, практико-ориентированные задания и наставничество с учетом дисциплинарных и культурных особенностей*. Это подчеркивает необходимость дальнейших исследований

для разработки образовательных моделей и технологий в рамках различных предметных дисциплин, включая иностранный язык, обеспечивающих баланс между универсальностью и контекстуальной спецификой критического мышления.

Результаты исследования: технология развития умений критического мышления в языковом обучении. Особенности обучения иностранному языку представляют собой плодотворную почву для развития метапредметных умений: коммуникативные задачи, требующие от обучающихся активного применения иностранного языка в ситуациях, предполагающих анализ, оценку, исследование и решение проблем, неизбежно активизируют критическое мышление [3; 6]. С другой стороны, язык выступает не только инструментом общения, но и средством познания, формирующим мышление и восприятие мира, позволяя фиксировать и осмысливать информацию о мире, расширяя границы его понимания. По мнению Л. Выготского, язык является катализатором развития абстрактного мышления, поэтому развитие когнитивных функций находится в прямой взаимосвязи с языковым развитием [2]. Л. Витгенштейн утверждал, что «границы языка означают границы мира», подчеркивая роль языка в формировании миропонимания [1; 3; 6].

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции создает благоприятные условия для развития критического мышления, а само критическое мышление является необходимой предпосылкой для успешного овладения иностранным языком.

Несмотря на отсутствие статистически значимого эффекта, выявленного в рамках анализа Ф. Абрами [32] и коллег, смешанный подход, согласно классификации Р. Энниса [17], представляется наиболее приемлемым в рамках рассматриваемой нами предметной направленности — иностранного языка. В связи с этим наибольшим эвристическим и дидактическим потенциалом для развития критических умений на занятиях иностранным языком обладают интерактивные методы: *предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)* [14], *проблемное обучение* [31], *task-based learning (TBL)* [32], *аутентичное обучение* (кейсы, задания-симуляции, игры ролевые), *наставничество* (индивидуальное взаимодействие учителя и ученика, диады под руководством сверстников и т. п.) [32].

Содержание обучения в рамках каждого интерактивного метода варьируется, однако *все они предполагают наличие двуединой цели — соразвития иноязычной коммуникативной компетенции и критических умений*. В первую очередь интерактивные методы предполагают использование иностранного языка в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует развитию мышления: учебные задачи, используемые при реализации указанных методов, часто требуют от обучающихся знаний из различных предметных областей, стимулируя развитие умения интегрировать знания посредством выявления взаимосвязей между различными концепциями.

Интерактивные методы также предполагают активное использование языка в коммуникативных целях, что является одной из ключевых черт этого метода. Обучающиеся должны не только понимать информацию на иностранном языке, но и уметь участвовать в диалогах любого жанра (дискуссиях, дебатах и т. п.), выражая свою позицию, приводя необходимые аргументы или контраргументы. Подобное взаимодействие способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, а также предметных знаний, навыков и умений, критического и креативного мышления.

Более того, интерактивное взаимодействие помогает обучающимся конструировать свои знания в диалоге с социальным окружением, принимая или отвергая другие точки зрения. Применение интерактивных методов также дает возможность включать в занятия иностранным языком обучение теоретическим аспектам критического мышления. Знание теоретического базиса критического мышления (понятия истины, ее критериев, типов аргументации, видов суждений, мыслительных эвристик, когнитивных искажений и т. п.), в свою очередь, позволяет обучающимся обрести фундаментальное понимание процессов мышления, критически оценить свой стиль мышления, а также выработать реалистичное понимание действительности и, таким образом, определенный этос, подразумевающий осознание ограниченности возможностей человеческого познания [19].

Диалог в различных формах и жанрах — парные и групповые дискуссии, дебаты, мозговые штурмы, сократический диалог и др., сопровождаемый квалифицированным наставничеством, — выступает центральным элементом интерактивных методов и способствует развитию большинства знаний, умений и диспозиций критического мышления, а также продуктивных коммуникативных умений, включая говорение, восприятие, интеракцию и медиацию. Работа в парах или группах предполагает обмен идеями и поиск компромиссного решения проблемы, что стимулирует учащихся к сопоставлению разных позиций, выстраиванию аргументации для подтверждения собственной позиции, а также любознательность, открытость и честность в отношении собственных предубеждений [32].

Наставничество представляет собой разновидность диалога, при котором наставник выступает фасилитатором процесса обучения через постановку открытых вопросов, эффективную обратную связь и поддержку. Наставничество принципиально полярно директивному обучению и предполагает, что в процессе обучения наставник будет направлять обучающихся, помогая им раскрыть свой потенциал. Осуществление наставничества требует установления доверительных отношений между наставником и учащимся, четкой постановки целей обучения, согласования формата взаимодействия, поддержки учителем обучающегося через обратную связь и поощрение, а также предоставление возможности для рефлексии [34].

Важным условием эффективности любого жанра диалога является возможность свободного выражения собственной точки зрения обучающимися, что обеспечивается созданием открытой и доверительной атмосферы на занятиях, а также использованием заданий, стимулирующих инициативу. К таким заданиям относятся *проблемно-деятельностные форматы: проекты, квесты, ролевые игры, кейсы и мозговые штурмы* [7]. Подобные задания в полной мере отвечают результатам метаанализа Ф. Абрами и коллег и, следовательно, являются эффективным инструментом развития критических умений.

Проект (особенно веб-проект) является полифункциональным заданием, позволяющим развивать одновременно четыре вида речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо), а также критические, креативные, исследовательские и организационные умения. В основе проектных заданий — реальная проблема, которую учащимся предлагается решить. Результатом их выполнения обязательно должен быть реальный учебный проект, защита которого осуществляется на последнем этапе работы. Проектные задания реализуются в небольших группах, а тематика проектов может быть различной: от творческих проектов (создание сценария или стенгазеты) до исследовательских или игровых. Эффективность применения проектных заданий предполагает внедрение языковых опор и прозрачную систему оценивания учебной деятельности.

Квест реализуется через последовательное выполнение обучающимися интерактивных заданий, объединенных общим сюжетом. Работа учащихся, как правило, осуществляется в командах и предполагает поиск информации, решение головоломок или выполнение определенных миссий. Квесты задействуют значительный спектр критических умений, включая анализ информации, выбор стратегий решения и оценки альтернатив.

Использование *кейсов* предполагает работу с заданной ситуацией для решения определенной проблемы. Работа с кейсом требует внимательного изучения заданной предметной области, интерпретации данных, выявления и анализа учащимися причин и последствий ситуации, а также формирования вывода и осуществления его оценки. Также кейсы способствуют развитию личностных качеств учащихся, позволяют погрузить их в предметный контекст (биология, география, история, философия и т.п.), обогащая словарный запас, а необходимость озвучивать гипотезы, анализировать их и оценивать риски на иностранном языке мотивирует учащихся применять язык как инструмент решения задач.

В рамках *ролевой игры* обучающиеся принимают роли для практики коммуникативных навыков в заданной преподавателем ситуации. Развитие критических умений и диспозиций осуществляется посредством анализа и оценки ситуации из определенной перспективы.

Мозговой штурм является заданием, нацеленным на генерацию идей по заданной теме, и может применяться в рамках проектных заданий, кейсов или квестов. Обсуждения на иностранном языке стимулируют развитие спонтанной речи, а также позволяют обучающимся улучшить умения аргументации. С другой стороны, процесс мозгового штурма требует анализа обсуждаемых идей и выбора оптимальных решений через их оценку с разных точек зрения.

Выполнение любых проблемно-деятельностных заданий предполагает активизацию сложных когнитивных процессов, которые, как показали исследования Д. Канемана и А. Тверски, требуют значительных интеллектуальных усилий; в связи с этим при отсутствии соответствующих опор, облегчающих мыслительный процесс, выполнение подобных заданий может оказаться затруднительным и не привести к желаемому результату [24]. Применение опорных схем — *техник критического мышления* — при выполнении проблемно-деятельностных заданий позволяет визуализировать и контролировать мыслительный процесс, делая его более логичным и аргументированным, что стимулирует развитие всех компонентов критического мышления.

Среди существующих *техник критического мышления* стоит выделить SCAMPER, «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно, диаграмму Исикавы, «тонкие» и «толстые» вопросы, кластеризацию и метод INSERT.

Стратегия SCAMPER направлена на облегчение процесса генерации идей за счет последовательного поиска альтернативных решений и включает семь шагов: *substitute* (замена) — поиск альтернативных элементов и улучшение существующего; *combine* (комбинирование) — синтез разных подходов к рассмотрению вопроса и создание нового; *adapt* (адаптация) — применение подходов из других дисциплин и их применение в существующем контексте; *modify* (изменение) — поиск способов доработки и адаптации идеи; *put to another use* (новое применение) — расширение области применения идеи; *eliminate* (устранение) — упрощение и избавление от ненужного; *reverse* (реверсия) — проработка нестандартных решений [20].

Метод «Шесть шляп мышления» Э. де Боно позволяет рассмотреть проблему с разных сторон (фактической, критической, эмоциональной, креативной и др.), давая возможность сохранить баланс между аналитическим и творческим подходами. Белая шляпа обычно символизирует объективное мышление и предполагает фиксацию обучающихся на объективных данных; красная шляпа — эмоциональную оценку рассматриваемого вопроса; черная шляпа — критическую оценку для выявления рисков и слабых мест рассматриваемого вопроса; желтая шляпа — рассмотрение вопроса в позитивном ключе и выявление преимуществ и выгод; зеленая шляпа — творческая генерация новых идей; и, наконец, синяя шляпа — управляющее мышление, включающее контроль и подведение итогов обсуждения [15].

Прием «тонких» и «толстых» вопросов позволяет осуществить глубокое рассмотрение ситуации и стимулирует умение уточнять информацию, способствует ее глубокому пониманию, а также развивает умения аргументации и критической оценки. «Тонкие» вопросы — это простые вопросы, не требующие длительных размышлений или серьезного поиска информации («Где?», «Когда?», «Кто?», «Что?», «Сколько?»); напротив, «толстые» вопросы требуют тщательного анализа или размышления («Почему?», «Что будет, если...», «Что ты думаешь?») [25].

Стратегия *кластеризации* заключается в использовании различных графических схем для систематизации и анализа информации любого характера [12]. Широко известная в настоящее время техника ментальных карт, или интеллект-карт (*mind map*), представляет собой разновидность кластера. Суть стратегии заключается в распределении полученных данных по группам или кластерам («гроздьям») согласно их сходству и различию. В центре располагается общая тема, а вокруг — ее наиболее общие смысловые единицы. Создание кластеров, в т. ч. ментальных карт, позволяет учащимся структурировать информацию и выявлять существующие смысловые связи между явлениями.

Диаграмма Исикавы, или так называемая причинно-следственная диаграмма «Рыбья кость», представляет собой графический способ определения причинно-следственных связей, т. е. анализа проблемы и выявления ее причин [25]. Она позволяет определить причины проблем, когда они явно не содержатся в исходном тексте. В «голове» «рыбьего скелета» записывают название проблемы, содержащейся в тексте, а далее фиксируются причины проблемы и факты, свидетельствующие о том, что эти причины указаны верно, а в «хвосте» фиксируется вывод по проблеме: это может быть ее решение или ключевая причина. Как и кластеризация, диаграмма Исикавы помогает включить «медленное мышление», согласно терминологии Канемана и Тверски, и приступить к анализу проблемы поступательно.

Наконец, стратегия *INSERT* может применяться для работы с новыми данными и позволяет обучающимся научиться вдумчиво оценивать информацию и сравнивать ее с существующими знаниями. Название стратегии представляет собой акроним (*I — interactive, N — notion, S — system, E — effective, R — reading, T — thinking*) и может дословно переводиться как «Интерактивная система для эффективного чтения и размышления». *INSERT* представляет собой таблицу, разделенную на пять столбцов: в первом учащиеся записывают основные идеи, выраженные в тексте; во втором отмечают ту информацию, которую уже знали до прочтения текста; в третьем — информацию, которая представляется им новой; в четвертом — информацию, которая вступает в противоречие с существующими у них знаниями; а в пятом — информацию, которая требует разъяснения [31].

Внедрение *цифровых технологий* в образовательный процесс расширяет возможности развития критического мышления благодаря таким дидактическим функциям, как мультимедийность, интерактивность, нелинейная организация информации и элементы геймификации. Интерактивные платформы, цифровые квесты и работа с несплошными текстами (инфографикой, схемами) стимулируют анализ, оценку и саморегуляцию, одновременно повышая мотивацию обучающихся [8; 9].

Важно отметить, что успешное развитие критического мышления и иноязычной коммуникативной компетенции невозможно при разрозненном применении отдельных методов, приемов или техник. Такие практики зачастую ориентируются на формирование отдельных умений, не охватывая весь спектр когнитивных и метакогнитивных процессов, необходимых для формирования метапредметных компетенций, предусмотренных ФГОС всех ступеней образования. Системный подход, направленный на комплексное развитие критических умений и диспозиций, обеспечивает синергетический эффект: взаимное усиление критических и речевых умений.

Опираясь на подход П. Фасиоуна и коллег, рекомендации Ф. Абрами и Дж. Стил, мы разработали поэтапную технологию развития критического мышления (см. таблицу 1). Эта технология систематизирует основные этапы обучения, соответствующие стадиям развития критических умений и рекомендуемым форматам заданий. В основе технологии лежит трехчастная структура занятия, предложенная Дж. Стил и коллегами, которая включает этапы вызова, осмысления содержания и рефлексии [31].

На этапе *вызова* основная задача преподавателя — пробудить интерес обучающихся к теме и активизировать их предшествующие знания через создание интеллектуального вызова, стимулирующего прогнозирование, формулирование вопросов и генерацию идей. Для развития критического мышления внимание здесь акцентируется на умениях интерпретации и анализа, реализуемых через парные и групповые дискуссии, а также диалоги с учителем. Технологии поддержки включают «тонкие» и «толстые» вопросы, визуализацию идей посредством кластеров и ментальных карт, а также такие стратегии, как SCAMMPERR и «Шесть шляп мышления», что способствует формированию латерального мышления. Использование интерактивных досок во время мозгового штурма увеличивает вовлеченность и активность обучающихся.

Этап *осмысления содержания* ориентирован на работу с новой информацией через взаимодействие с текстами, аудио- и видеоматериалами, что способствует формированию умений интерпретировать, проводить анализ и формулировать вывод. На этом этапе применяются поисковое чтение, анализ инфографики и схем, групповые дискуссии и структурированные сократические диалоги, направленные на уточнение и оценку содержания. Поддерживающие технологии включают INSERT для систематизации информации, диаграмму Исикавы для выявления причинно-следственных связей, концептуальное колесо для структурирования материала, а также SCAMMPERR и «Шесть шляп мышления» для поиска альтернативных решений. Интерактивность усиливается за счет применения цифровых инструментов, таких как, например, *MindMeister* или *Miro*, что повышает когнитивную активность обучающихся.

На этапе *рефлексии* обучающиеся анализируют результаты собственной деятельности, процессы обучения и корректируют свои идеи, развивая умения оценки, формулирования вывода, объяснения и метакогнитивные навыки саморегуляции

и саморефлексии. В рамках данного этапа организуются дебаты, формальные дискуссии, презентации проектов, а также практикуется заполнение чек-листов и дневников рефлексии. Используемые приемы включают «тонкие» и «толстые» вопросы, а также SCAMMPERR для облегчения критического разбора выработанных решений.

Табл. 1
Поэтапная технология развития критического мышления

Все задания, применяемые в рамках разработанной технологии, должны быть ориентированы на соответствие языковому уровню обучающихся, мотивацию, интерактивность, диалогичность, проблемность для развития умений критического анализа.

Этап обучения	Развиваемые умения критического мышления	Форматы заданий	Приемы и стратегии развития критического мышления	Методические задачи
1. Осознание и понимание (вызов)	Интерпретация (классификация, расшифровка, уточнение значения); анализ (исследование идей)	Мозговой штурм, «Шесть шляп мышления», игры на прогнозирование	«Тонкие» и «толстые» вопросы, сократический диалог, SCAMMPERR	Формирование мотивации и осознания необходимости критического анализа, активизация познавательной активности
2. Применение и анализ (осмысление содержания)	Анализ (исследование идей, выявление аргументов, анализ аргументов); интерпретация (расшифровка значения, уточнение значения); вывод (запрос доказательств)	Кейсы, ролевые игры, проекты, мозговые штурмы, групповые дискуссии, кейсы	«Концептуальное колесо», SCAMMPERR, кластеризация	Обучение умениям анализа информации, выбора аргументов и критическому мышлению
3. Синтез и оценка (рефлексия)	Оценка (утверждений и аргументов); вывод (поиск альтернатив, формулирование вывода); объяснение (изложение результатов, обоснование процедур, презентация аргументов); саморегуляция (самоанализ, самокоррекция)	Эссе, самооценка и взаимное оценивание, заполнение чек-листов и дневников рефлексии	SCAMMPERR, «тонкие» и «толстые» вопросы	Формирование умений критической оценки, саморефлексии и творческого применения знаний

Заключение. Предложенная поэтапная технология ориентирована на комплексное и последовательное формирование критических умений и иноязычной коммуникативной компетенции. Методические рекомендации и верно подобранные задания позволяют переходить от развития базового осознания критического анализа к умению аргументировать сделанные выводы и осуществлять рефлексии. Такой системный подход обеспечивает интеграцию когнитивных процессов в учебный процесс и способствует личностному и профессиональному развитию обучающихся.

Использование поэтапной технологии развития критического мышления создает синергетический эффект и позволяет выстроить эффективную систему, где предметное содержание и иностранный язык взаимно усиливают когнитивные и коммуникативные умения. Применение цифровых технологий способствует развитию всех вышеуказанных умений критического мышления, а также цифровой грамотности, коллаборации, организационных умений учащихся в силу своих дидактических свойств и функций. Перспективы дальнейшего исследования темы включают разработку теоретических моделей, описывающих

влияние когнитивных процессов на формирование языковых умений в процессе обучения, а именно моделей, учитывающих динамику метакогнитивных процессов (самоанализа и самооценки) в иноязычной образовательной среде. Для подтверждения универсальности и адаптивности представленной технологии необходима ее апробация в различных образовательных контекстах.



Литература

1. **Витгенштейн Л.** Логико-философский трактат. — М.: Издательство АСТ, 2018. — 160 с.
2. **Выготский Л. С.** Мышление и речь: психологические исследования. — М.: Издательство «Национальное образование», 2021. — 368 с.
3. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
4. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, А. Е. Бажанов [и др.]. — URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/inyaz_mr_2023.pdf?ysclid=mkh4g662fw89896730 (дата обращения: 27.07.2025).
5. Развитие критического мышления через постановку вопросов в предметно-языковом интегрированном обучении в вузе / Е. К. Вдовина, Н. В. Попова, М. С. Коган, И. А. Краснова // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 5. — С. 2–11.
6. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М: Просвещение, 2005. — 239 с.
7. **Титова С. В.** Оценивание проектных заданий в предметно-языковом интегрированном курсе: этапы, формы, онлайн-инструменты // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31. — № 2. — С. 94–106.
8. **Титова С. В.** Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. — М.: Эдитус, 2017. — 248 с.
9. **Титова С. В., Замковая А. В.** Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 1. — С. 114–129.
10. **Atkinson D.** A critical approach to critical thinking in TESOL // TESOL Quarterly. — 1997. — Vol. 31, № 1. — Pp. 71–94.
11. **Bloom B. S.** A taxonomy of educational objectives. — New York: Longman, 1956. — 202 p.
12. **Buzan T. & Buzan B.** The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. — London: BBC Books, 1993. — 320 p.
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume with New Descriptors. — Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. — 235 p.
14. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 184 p.
15. **De Bono E.** Six thinking hats: an essential approach to business management. — Boston: Little, Brown, & Company, 1985. — 207 p.
16. **Dewey J.** How we think. — Boston: D. C. Heath & Co Publishers, 1910. — 224 p.
17. **Ennis R. H.** Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research // Educational Researcher. — 1989. — Vol. 18, № 3. — Pp. 4–10.
18. **Facione P. A.** Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). — Millbrae, CA: The California Academic Press, 1990. — 80 p.
19. **Gödel K.** On formally undecidable propositions of Principia Mathematica and related systems I // Monatshefte für Mathematik und Physik. — 1931. — Vol. 38. — Pp. 173–198.
20. **Halpern D. F.** Critical thinking workshop for helping our students become better thinkers. — URL: <https://louisville.edu/ideastoaction/-/files/featured/halpern/critical-thinking.pdf> (дата обращения: 15.07.2025).

21. **Hanesová D.** Development of critical and creative thinking skills in CLIL. — URL: https://www.researchgate.net/publication/275891800_Development_of_critical_and_creative_thinking_skills_in_CLIL (дата обращения: 12.07.2025).
22. **Hughes J.** Critical thinking in the language classroom. — URL: https://cdn.ettol.pl/pdf/resources/Critical_ThinkingENG.pdf (дата обращения: 26.12.2023).
23. **Johnson D. W., Johnson R. T.** An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning // *Educational Researcher*. — 2009. — Vol. 38, № 5. — Pp. 365–379.
24. **Kahneman D., Tversky A.** The simulation heuristic // *Judgment under uncertainty*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982. — С. 201–208.
25. **Khimataliev D. O.** Technology of teaching students to critical thinking based on individual approach. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/technology-of-teaching-students-to-critical-thinking-based-on-individual-approach/viewer> (дата обращения: 24.07.2025).
26. **McPeck J. E.** Critical Thinking and Education. — New York: St. Martin's Press, 1981. — 178 p.
27. **Novak J. D., Gowin D. B.** Learning How to Learn. — Cambridge: Cambridge University Press, 1984. — 199 p.
28. **Paul R., Elder L.** The Art of Socratic Questioning. — Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006. — 96 p.
29. **Savery J. R.** Overview of Problem-Based Learning // *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. — 2006. — № 1. — Pp. 9–20.
30. Statista, Global data volume forecast to reach 181 zettabytes by 2025. — URL: <https://www.statista.com/statistics/871513/worldwide-data-created/> (дата обращения: 01.05.2025).
31. **Steele J. L., Temple C., Meredith K. S.** RWCT Workshop Guide for Educators: Reading, Writing & Discussion in Every Discipline / Prepared for the Reading & Writing for Critical Thinking Project. — URL: https://sehthehfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/green_book_3_eng.pdf (дата обращения: 25.01.2025).
32. Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis / P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski, [et al.] // *Review of Educational Research*. — 2015. — Vol. 85, № 2. — Pp. 275–314.
33. **Willis J.** A Framework for Task-Based Learning. — Harlow: Longman, 1996. — 183 p.
34. **Zachary L. J.** The mentor's guide: facilitating effective learning relationships. — 2nd ed. — San Francisco: Jossey-Bass, 2012. — 288 p.



**Сведения
об авторах**

Титова Светлана Владимировна, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков, заместитель декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова.

Email: stitova@gmail.com

Сиднева Дария Владимировна, преподаватель кафедры философии и истории гуманитарного факультета Саровского физико-технического института НИЯУ МИФИ.

Email: sidneva.d.v@gmail.com