

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Р. Б. ШТОЯН

ОШ № 6 им. А.С. Пушкина, г. Гюмри

В статье обоснована актуальность развития критического мышления учащихся в обучении РКИ со ссылкой на теоретическую базу технологии как возможность нового подхода к организации педагогической деятельности учителя на уроках русского языка; рассматриваются некоторые методические приёмы данной дидактической модели.

Ключевые слова: критическое мышление, коммуникативная компетенция, исследовательский поиск, приёмы и стратегии, стадии урока, развитие дискуссии.

Изменение масштабов происходящих сегодня во всём мире событий неизменно проецируется на развитие социума. Анализ современной ситуации общества свидетельствует о том, что многие его проблемы связаны с недостаточной критичностью мышления человека, по причине чего "он становится неспособным давать собственную оценку явлений и событий вне давления, которое оказывают на него коллективные стереотипы и установки, насаждаемые в настоящее время прежде всего через систему медийного влияния"[2: С. 92].

Очевиден и тот факт, что в связи со стремительным ростом информации высокими темпами происходит увеличение объёма знаний человека в структуре мышления. Однако мыслительные процессы, с точки зрения законов логики, зачастую протекают стихийно, в результате чего продуктивность интеллектуальной деятельности человека не в полной мере отвечает задачам и целям общества.

Складывающаяся социальная ситуация требует, в первую очередь, педагогического переосмысления роли и места "критического мышления" учащихся. Несомненно, именно школьное сообщество, предлагающее детям реальную модель взаимоотношений в обществе в целом и ориентирующее их на самостоятельную жизнь в будущем, создаёт оптимальные методико-дидактические условия для выработки как когнитивных, так и социально-исследовательских навыков критического мышления.

Таким образом, перед современной школой стоит задача подготовки выпускников, способных гибко адаптироваться к изменяющимся жизненным ситуациям, самостоятельно приобретать необходимые для жизнедеятельности знания, искать и находить пути решения возникающих в реальной действительности проблем, адекватно ориентироваться в информационном прост-

ранстве. Иначе говоря, актуализация общественного интереса к проблемам человека определяет необходимость дальнейшего совершенствования образовательного процесса, обновления приоритетов обучения.

Развитие критического мышления сегодня продолжает оставаться одним из приоритетных направлений в зарубежной психолого-педагогической науке. В работах Ч.Темпла, Дж. Стил, К. Мередита, Д.Халперн [3: П. I-VIII; 4: С. 20-23] не только рассматриваются теоретические вопросы данной технологии, обсуждаются её различные компоненты и ожидаемые результаты применения, но и формулируются методические рекомендации для учителя, предлагаются модельные уроки для разных возрастных аудиторий.

В настоящее время в РА идёт становление новой системы образования, основывающегося на реализации принципа личностно-ориентированного обучения, где изначально декларируется цель развития практического мышления учащегося как компонента его коммуникативной компетенции. С традиционной информационной модели акцент смещается на проблемно-деятельностный метод трансляции знаний, обучение рассуждению в процессе обсуждения проблем. Таким образом, предполагается, что, встречаясь с новой информацией, учащиеся должны уметь самостоятельно оценивать её, действуя соответственно своим представлениям о том, что в данной информации может быть им полезно. Иначе говоря, они должны научиться рассматривать новые идеи с разных точек зрения, делать выводы относительно ценности данной информации на основании своих потребностей и целей.

Направленное на решение практических задач практическое мышление структурируется, в частности, из таких функционально значимых видов мышления, как критическое и творческое. В процессе рассмотрения той или иной проблемы их взаимосвязь проявляется на этапе формирования гипотез, нуждающихся в проверке с последующим принятием или опровержением, доказательств, выводов. Замечательно в этом отношении определение М.Липмана, согласно которому критическое мышление направлено на систематическое обучение навыкам разумного рассуждения-как доказательного, так и самостоятельного (творческого), на то, чтобы сделать интеллект пластичным к усвоению нового знания [1: С. 16].

"Симбиоз" этих двух видов мышления и представляется точкой опоры для мыслительной деятельности современного человека, естественным способом взаимодействия с информацией.

В иерархической системе познавательных способностей Б.Блума понятие "критическое мышление" (КМ) означает мышление высшего порядка, так как оно находится на его высшей, последней ступени. В философском понимании

критическое мышление есть система навыков логики и аргументации, с помощью которых студенты получают возможность вести углублённые дискуссии и ясно и взвешенно выражать на письме свои мысли. Как уже отмечалось выше, критическое мышление в педагогике обусловлено предъявляемыми к результатам обучения требованиями, нацеленными на необходимость роста самосознания учащегося, формирование у него способности воздействовать на собственную судьбу, воспитание морально и социально ответственной личности.

Однако нужно отметить, что, несмотря на единодушное признание актуальности и необходимости развития данной дидактической технологии, учебная методика системного формирования критического мышления учащихся в обучении РКИ на сегодняшний день остаётся недостаточно разработанной. Здесь важно понимать, что формирование и развитие критического мышления-это скоординированный комплексный процесс. Как показывают недавние исследования, модель, направленная на обучение отдельным навыкам, сводит критическое мышление к минимуму [5:С.890–892]. Результаты исследований в области когнитивной психологии, философии и педагогики подтверждают тот факт, что процесс учения протекает успешнее, если используются разнообразные стратегии развития мыслительной деятельности. "Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление - это не отдельный навык, а сочетание многих умений" [3: П II, С . 55].

Вопрошающий характер психолого-философских основ обучения, допущение в них поливариантных ответов, наличие в их проблемах когнитивных, этических и эстетических аспектов делают критическое мышление поистине уникальной технологией для развития рассуждающей составной человеческого мышления, формирования умения анализировать, обобщать, проводить аналогии, устанавливать закономерности, делать аргументированные выводы. При этом важно быть коммуникабельным, уметь работать сообща, прогнозировать последствия своих решений и осознавать свою ответственность за сделанный выбор.

Подобные целевые установки не могут быть достигнуты без более пристального рассмотрения технологии критического мышления, без уточнения и расширения нашего представления о методических приёмах и стратегиях, реализуемых в рамках данной дидактической модели в обучении, в частности, РКИ в армянской школе. Исходя из того, что критическим считается такой подход к обучению, который позволит провести на уроке совместный исследовательский поиск, т.е. разбить текст на составные части и по-новому ос-

мыслить способы его воздействия на читателя, а также обнаружить мотивы, которыми руководствовался автор, при разработке данной методики применительно к тому или иному литературному произведению необходимо руководствоваться следующими основополагающими идеями [3: П. VIII, С. 5-6]:

- 1) чтение - это инструмент, посредством которого люди черпают информацию на протяжении всей жизни;
- 2) мало просто научить читать, необходимо научить детей читать вдумчиво;
- 3) литературное произведение - орудие размышления и познания мира;
- 4) чтение и реакция на прочитанное - основные пути критического анализа;
- 5) понимание процесса чтения как такового может улучшить восприятие и анализ прочитанного по конкретному предмету.

С этой точки зрения показательными представляются учебники по русскому языку для армянской школы с углублённым изучением русского языка (авторы: Б.М.Есаджанян, Л.Г.Баласанян, К.Б.Тонапетян, Г.В.Язичян), где наличие философско- и этически-нагруженных художественных повестей и рассказов, сюжет которых строится на близком жизненному опыту учащихся событиях, а заложенные в них проблемные ситуации представляются моделями для возможных обсуждений и дискуссий, предоставляет педагогическому специалисту реальную возможность использования технологии критического мышления на уроках русского языка без отрыва от программного материала.

Планируя свою деятельность, учитель должен представлять, каким образом эта деятельность вписывается в основу ВОР (вызов-осмысление-рефлексия). Рассмотрение ряда приёмов критического мышления, применяемых на той или иной стадии, поможет практикующему КМ учителю создать такую модель обучения, которую учащиеся начнут постепенно осваивать и при работе с которой будут более уверенно вести себя на уроке и более целенаправленно регулировать свой мыслительный процесс. В обратном случае, под грузом множества незнакомых приёмов, не исключается вероятность утраты ощущения цели и конечного смысла применения этих приёмов. В этой связи ключевым моментом в планировании учебной деятельности учителя является именно увязка конкретного приёма с определённой стадией основы ВОР. Мы выделили некоторые основные приёмы для каждой стадии урока [3: П. III, С. 28-39]:

Приёмы для стадии вызова.

Приёмы на этой стадии направлены на активизацию ранее полученных знаний по теме, на пробуждение интереса и определение целей изучения предстоящего материала.

1. Парная мозговая атака. Пара учащихся за конкретно установленное время составляет список того, что они знают или думают по данной теме. Данный приём очень помогает тем учащимся, для которых затруднительно высказывать своё мнение перед большой аудиторией. Обменявшись мнением со своим напарником, такой ученик зачастую обретает уверенность и легче выходит на контакт со всей группой.

2. Групповая мозговая атака. Вышеописанный приём может применяться при работе со всей группой (классом). В этом случае высказывается большее число идей, возникают разногласия, споры.

3. Ключевые термины. Учитель выбирает из текста четыре-пять ключевых слов и записывает их на доске. Парам отводится пять минут на то, чтобы предположить по ключевым словам (спрогнозировать), как может разворачиваться сюжет произведения, что может произойти в тексте, где есть данные понятия.

4. Перепутанные логические цепочки. Учитель выписывает пять-шесть отдельных событий - либо из хронологической цепи, либо из причинно-следственной. Каждое событие помещается на отдельный лист, листы перетасовываются. Учащимся предлагается восстановить правильный, по их мнению, порядок событий. После того как цепь будет восстановлена, учащимся даётся указание на то, чтобы при чтении текста обратить внимание на авторский порядок событий для определения верности их собственного предположения.

5. Разбивка на кластеры (блоки идей). На стадии вызова данный приём используется для суммирования ранее полученных знаний по предложенной теме. Для начала в центре доски в кружочке записывается тема (слово или фраза), затем появляются и в кружках фиксируются идеи-спутники, которые выводятся одна из другой и прямыми линиями связываются в смысловые блоки. Каждая новая деталь будет представлена словом-спутником, вращающимся вокруг предыдущего понятия. При чтении текста учащиеся должны обратить особое внимание на следующие моменты: что оказалось верным, в чём они были не правы, о чём они раньше даже не подозревали.

6. Знаем - Хотим узнать - Узнали (З-Х-У). Доска делится на три колонки, соответственно озаглавленные "Знаем", "Хотим узнать", "Узнали". Учащимся предлагается воспроизвести в тетрадях аналогичную таблицу и обсудить, что они уже знают на заданную тему. Обсуждение продолжается,

пока не выявятся главнейшие сведения, в справедливости которых учащиеся не сомневаются. Эти сведения заносятся в колонку "Знаем" на доске и, соответственно, в тетрадах. Затем учащимся предлагается сгруппировать предложенные идеи по категориям. На этом этапе могут появиться спорные вопросы и идеи, которые заносятся в колонку "Хотим узнать".

После того как чтение закончено, третья колонка заполняется теми фактами, которые они почерпнули из текста. Расположить ответы нужно параллельно соответствующим вопросам из второй колонки, а прочую новую информацию, о которой они не догадались спросить, надо расположить ниже. Учащиеся сравнивают известную им информацию с информацией, полученной из текста, а также возникшие ранее вопросы с полученными из текста ответами.

После того как учащиеся вспомнили всё, что знали, прикинули, в чём уверены вполне и в чём сомневаются, задались конкретными вопросами, поставили цели, они готовы приступить к следующей фазе работы - стадии "Осмысление".

Приёмы для стадии осмысления

1. Система маркирования текста "INSERT". Этот приём имеет два этапа, но для стадия осмысления важен только первый. Для систематизации заключённой в тексте информации учащимся предлагаются следующие знаки маркировки текста:

V-галочкой помечается то, что им уже известно;

- знаком минус помечается то, что противоречит их представлениям;

+ знаком плюс помечается то, что является для них неожиданным и интересным;

? вопросительный знак ставится, если возникает желание узнать о чём-то подробнее.

Во время чтения текста учащиеся помечают на полях отдельные предложения и абзацы соответствующим значком.

2. Взаимоопрос. Этот приём используется при вычленении информации из текста. Два ученика читают текст, останавливаясь после каждого абзаца, и по очереди задают друг другу вопросы о прочитанном. В качестве примера учитель может продемонстрировать взаимоопрос в паре с учеником: по прочтении первого абзаца он задаёт одному из учеников несколько содержательных вопросов, требующих проникновения в суть прочитанного. Внимание учащегося фокусируется на тех деталях, которые могут иметь значение для возможного развития сюжета. Ученик должен ответить на вопросы как можно подробнее, затем он начинает задавать вопросы по тому же абзацу учителю. Учитель отвечает, и после досконального обсуждения информации

первого абзаца они переходят к следующему, где проводится аналогичная работа, и так далее. Показав на собственном примере, как нужно работать в парах, учитель может применить данный приём и при работе с целым классом.

3. Взаимообучение. Приём даёт учащимся возможность оказаться в роли учителя, чтобы направлять остальных в работе над текстом. Взаимообучение происходит в группе из четырёх-пяти человек. Всем им раздаются экземпляры одного и того же текста. Учащиеся по очереди играют роль учителя, которая требует от них выполнения пяти определённых действий:

- суммировать содержание абзаца;
- придумывать вопросы и предлагать остальным на них ответить;
- пояснять то, что осталось непонятым;
- прогнозировать содержание следующего абзаца;
- ориентировать на чтение следующего абзаца.

Предварительная демонстрация учащимся данной работы со стороны учителя будет способствовать более эффективному применению приёма взаимообучения.

4. Двойные дневники. Данный приём даёт читателям возможность тесно увязать содержание текста со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность. Процесс чтения протекает особенно успешно, когда учащиеся получают задание прочитать какой-то большой текст дома, вне учебной аудитории.

Суть приёма заключается в следующем: чистая страница делится вертикальной линией пополам. Слева учащиеся записывают, какая часть текста произвела на них наибольшее впечатление, вызвала протест либо какие-либо воспоминания или ассоциации из собственной жизни. С правой стороны они должны дать комментарий: что заставило их записать эту цитату, какие мысли она вызвала, какие вопросы возникают в связи с ней. Таким образом, читая текст, учащиеся должны делать в своих дневниках подобные пометки.

Приёмы для стадии размышления.

Многие приёмы, предложенные выше для работы на стадиях вызова и осмысления, логически переходят на стадию размышления и достигают там своей кульминации. Вот некоторые из них:

1. Парная мозговая атака / Парное подведение итогов. Пары, которые проводили мозговую атаку, готовясь к чтению текста, теперь могут вернуться к своим записям и сравнить, какие соображения у них были до и какие появились после чтения текста, т.е. уточнить, что нового и важного они почерпнули из текста.

2. Возвращение к ключевым терминам. Учащиеся, которым было предложено спрогнозировать сюжет произведения по ключевым терминам, теперь, после прочтения текста, могут убедиться в своей правоте / неправоте, проанализировать своё решение.

3. Возвращение к перепутанным логическим цепочкам. Учащимся снова предлагается восстановить логическую цепь по хронологии событий или причинно-следственного характера, но уже знакомого им сюжета с тем, чтобы сравнить и проанализировать свои мысли и действия.

4. Возвращение к кластерам. Если до прочтения текста учащиеся располагали идеи в виде "спутников", зачастую спонтанно вращающихся вокруг главной темы, то теперь им предлагается организовать информацию по кластерам, которые будут отражать уже действительное соотношение понятий и идей- так, как это представлено в тексте.

Подобным способом на стадии размышления можно использовать и приём "З-Х-У", и "Маркировочную таблицу", и "Двойные дневники", только в этом случае мыслительная активность учащихся уже будет направлена на подытоживание своей деятельности и на обмен мнениями по полученной информации.

Особого внимания заслуживает рассмотрение техники проведения дискуссии, которая является направляющей и движущей силой развития критического мышления на всех трёх стадиях урока. Так как же организовать содержательную и динамичную дискуссию?

Общепризнано, что лучше всего проходят дискуссии, тему и направленность которых задают сами ученики, их природная любознательность. Роль учителя в этом случае представляется критико-стимулирующей. Дж.Т. Диллон (З: П. III, С. 38) определил четыре приёма для успешного проведения дискуссии, чтобы инициатива при этом оставалась в руках учеников.

1. Утверждения. Это способ отреагировать, подтвердить понимание или выразить недоумение по поводу сказанного. Утвердительные фразы звучат менее жёстко, чем вопросы, следовательно, побуждают к более свободному ответному высказыванию.

2. Сигналы. Поскольку комментарий учителя зачастую оказывается чересчур весомым, руководить дискуссией можно молча, с помощью жестов, сигналов и мимики.

3. Молчание. После того как вопрос задан, нужно предоставить время для размышления. Процесс сопровождается и стимулируется молчанием со стороны учителя.

4. Вопросы. Учащиеся с большим энтузиазмом будут обсуждать вопросы. В целях развития дискуссии технология критического мышления предлагает

следующую систематизацию вопросов:

-вопросы по фабуле текста (фабульные вопросы) для выявления "движущей силы" рассказа: "Что герой (героиня) действительно хотел(а)?", "Чего он (она) не хотел(а)?", "Что помогло ему (ей) добиться того, что он (она) хотел(а)?", "Чем он (она) пожертвовал(а) для достижения цели?", "Что он (она) собой представлял(а) в начале рассказа?", "Что он (она) собой представлял(а) в конце?", "Чем можно объяснить произошедшие с ним (ней) перемены?", "Чему он (она) в результате научился(лась)?" и т. д.;

-вопросы по образной системе (символике) текста для уточнения смысловой нагрузки того или иного символа: "Что этот образ означает?", "Что этот образ (символ) значит для тебя?", "Что этот образ (символ) значит для человека вообще?"

-контрастные вопросы для более полного раскрытия образа путём сопоставления (сравнения) его с другими образами и героями того же произведения или в других литературных произведениях: "Кто или что противопоставляется в этом рассказе?", "Как проводится это противопоставление?", "Кого из известных вам персонажей можно противопоставить данному герою?" и т. д.;

-вопросы "против шерсти" для формирования оригинальной точки зрения, оспаривания авторской позиции: "Предположим, герои поменялись полом. Насколько бы изменился смысл рассказа?", "Считает ли автор, что мы должны поступить так же? А как считаешь ты?" и т. д.;

-вопросы этики (этические вопросы) для извлечения из произведения морального урока: "По-твоему, герой поступил правильно?", "Как ты думаешь, это был бы хороший поступок, если бы его совершил не герой рассказа, а твой родственник (друг, житель нашего города)?" и т. д.;

-метафизические вопросы для более корректного восприятия отвлечённых понятий в живом контексте рассказа: "Что мы имеем в виду, когда называем человека храбрым?", "Можно ли считать смелым человека, который подвергается опасности не по своей воле?", "Смел ли тот, кто рискует зря?" и т. д.;

- вопросы на разоблачение несамостоятельного читателя для осознания того, что автор зачастую навязывает читателю свою точку зрения: "Кому, по мысли автора, мы должны симпатизировать?", "Кому не должны симпатизировать?", "Согласен ли ты с автором?", "Как ты думаешь, прав ли автор?", "Ожидали ли вы такого конца?", "Что в рассказе вам показалось важным?" и т. д.

Таким образом, подытоживая вышеизложенное, нельзя не заметить, что теоретический анализ предложенных здесь методических приёмов предпола-

гает, что процесс мышления должен стать содержательной частью обучения. Осознание важности того, что использование данных приёмов будет способствовать созданию учебной среды для обучения сообща, в коллективе, где учащиеся вместе трудятся, принимают решения, формулируют мнения, творчески интегрируют идеи и информацию, позволит педагогу - русисту переосмыслить свои методические приоритеты и подходы к педагогической деятельности. Ведь развитие критического мышления представляется тем самым механизмом, с помощью которого учебный курс становится осмысленным и целенаправленным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Липман М. Философия для детей. -М.1996.
2. Мухина Е.А. Формирование критичности мышления/Современные проблемы высшего образования. -Сочи: НОЦ РАО .2001.
3. Темпл Ч., Стил Дж., Мередит К. Критическое мышление: углублённая методика. Подготовлено в рамках программы "Развитие критического мышления через чтение и письмо". М. Из-во "ИОО".1997.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. Питер. 4-ое международное издание. 2000.
5. Юлик О.А. Технология развития критического мышления в формировании коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку//Молодой учёный. 2014, № 2.

THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING AS A WAY OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE AT RUSSIAN LESSONS

R. SHTOYAN

Basic School № 6 after A.S. Pushkin

The article substantiates importance and actuality of the development of students/ critical thinking with reference to the theoretical base of the strategy as a new approach to the organization a teacher/s pedagogical activities at Russian lessons. Some teaching techniques are considered in the framework of the suggested didactic model .

Key words: *critical thinking, communicative competence, research work, techniques and strategies, stages of a lesson , development of a discussion.*

Քննադատական մտածելակերպի տեխնոլոգիան՝ որպես ռուսաց լեզվի դասերին աշակերտների հաղորդակցական իրավասության զարգացման միջոց

Ռ.Ք. Շտոյան

Գյումրիի Ա.Ս. Պուշկինի անվ. թիվ 6 հիմնական դպրոց

Հոդվածում հիմնավորված է ռուսաց լեզվի ուսուցման գործընթացում աշակերտների քննադատական մտածելակերպի զարգացման կարևորությունը և արդիականությունը՝ որպես ռուսաց լեզվի դասերին ուսուցչի մանկավարժական գործունեության կազմակերպմանը նոր մոտեցման հնարավորություն, դիտվում են տվյալ դիդակտիկ մոդելի որոշ մեթոդական հնարքները:

Բանալի բառեր. *քննադատական մտածելակերպ, հաղորդակցական իրավասություն, հետազոտական որոնում, միջոցներ և ռազմավարություններ, դասի փուլերը, բանավեճի զարգացում:*