

ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

На правах рукопису

**БЕРЕЗА ВАДИМ ОЛЕКСІЙОВИЧ**

УДК 378.147:811.111

**СИСТЕМА ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник  
Кузьмінський Анатолій Іванович,  
доктор педагогічних наук,  
професор

Черкаси – 2009

## ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень.....	4
Вступ.....	5
РОЗДІЛ 1. Теоретичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів .....	13
1.1. Суть поняття «критичне мислення» та стан дослідженості проблеми його формування в майбутніх філологів .....	13
1.2. Педагогічні умови формування критичного мислення майбутніх філологів .....	41
1.3. Психолінгвістичні та методичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань .....	52
1.4. Взаємозалежність розвитку критичного мислення майбутніх філологів і формування в них системи цінностей .....	75
Висновки до розділу 1 .....	88
РОЗДІЛ 2. Методика формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з англійської мови .....	91
2.1. Модель формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з англійської мови .....	91
2.2. Вимоги до творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення майбутніх філологів ....	107
2.3. Система творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення майбутніх філологів ....	127
Висновки до розділу 2.....	135
РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка ефективності методики формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з англійської мови .....	137
3.1. Організація і проведення експериментального етапу дослідження .....	137

3.2. Результати експерименту з виявлення ефективності системи творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення майбутніх філологів .....	145
3.2. Методичні рекомендації з формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з англійської мови.....	154
3.3. Вплив рівня критичного мислення майбутніх філологів на соціальну адаптацію і формування почуття соціальної відповідальності.....	159
Висновки до розділу 3.....	175
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ.....	215
ДОДАТКИ.....	216

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

**АМ** – англійська мова

**ІМ** – іноземна мова

**МД** – мовленнєва діяльність

## ВСТУП

Вступ України в нове тисячоліття ознаменувався значними змінами в усіх сферах суспільного життя, що вимагає адекватних модернізацій і суттєвих трансформацій у системі вищої освіти, зважаючи на її масштабне приєднання до загальноєвропейських і світових інтеграційних процесів, входження до різних міжнародних і міждержавних організацій та інституцій. Сучасна державна політика у сфері вищої освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу в підготовці фахівців. Організація навчального процесу на основі положень цього підходу має системний характер і відбиває здобутки сучасної прогресивної педагогічної й методичної теорії. Вона також забезпечує впровадження в практичну діяльність нових методів і прийомів навчання та формування навичок і вмінь спілкування іноземною мовою.

Динамічні процеси приєднання до Болонського клубу й поступового входження України в світовий освітній простір вимагають реалізації основних принципів організації й функціонування системи вищої освіти, зокрема демократизму, гуманізму, відкритості й мобільності [57; 178]. Це, у свою чергу, уможлиблює модернізацію системи освіти, яка «...має формувати представників нового суспільства» [244, с. 147] і розвивати в них не лише загальний кругозір, систему їх знань про світ, а й сприяти становленню студентів як особистостей з високорозвиненою інтелектуальною складовою, сформованою здатністю до критичного мислення і виробленою системою цінностей і поглядів. У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти наголошується, що принциповою рисою сучасного вивчення іноземних мов є не просто їх формальне вивчення, а навчання як інтеграція особистого й професійного досвіду з метою розвитку майстерності спілкування [98].

У розвитку сучасної України, її інтеграції у світові процеси особливого значення набуває проблема підготовки філологів – фахівців з іноземних мов, здатних виробляти власні погляди на суспільну реальність і відповідні підходи

до вирішення професійних завдань. Формування такої позиції зумовлено наявністю в студентів-філологів критичного мислення, на засадах якого навчання іноземної мови, зокрема англійської, є запорукою професійного становлення особистості в мінливих умовах суспільної і професійної взаємодії.

Проблемі формування критичного мислення присвячені наукові доробки багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Досліджено роль критичного мислення в розвивальному навчанні (С. В. Омеляненко) [206]; сутність критичного мислення і його структуру (М. Ліпман) [161]; психологію критичного мислення (Д. Халперн) [293]; особливості розвитку критичного мислення в учнів (О. В. Белкіна-Ковальчук, М. Ю Красовицький) [32; 137]; педагогічні умови розвитку критичного мислення в педагога (В. А. Кушнір) [150] і в курсантів (О. Г. Марченко) [179]; становлення критичного мислення як загально педагогічна проблема (Л. А. Києнко-Романюк) [118]. У сфері навчання іноземних мов, зокрема англійської, розроблено технологію використання критичного мислення на уроках англійської мови (О. Б. Тарасова) [203]; формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-філологів у процесі розвитку критичного мислення (О. І. Федотовська) [287]; формування навичок і вмінь пізнавальної діяльності, розвиток операцій критичного мислення (М. Weinstein) [362]. Досліджено розвиток критичного мислення в студентів засобами інформаційних технологій (Т. І. Хачумян) [294] і в рамках медіаосвітнього простору (О. В. Мурюкіна, І. В. Челишева) [196].

Науковці (О. Б. Тарасова, О. І. Федотовська, Т. І. Хачумян) [271; 287; 294] підкреслюють важливість розвитку критичного мислення в процесі навчання англійської мови, формування іншомовної компетенції, наголошують, що формування критичного мислення сприяє виробленню навичок і вмінь суспільної взаємодії, налагодженню співпраці між суб'єктами процесу навчання.

Водночас, у теорії і практиці підготовки майбутніх викладачів ІМ відсутня науково обґрунтована система спеціальних завдань, що спрямована на формування їх критичного мислення як фактора підготовки до іншомовної комунікації і ведення аргументованої дискусії. Побудова процесу навчання іноземної мови, зокрема англійської, враховуючи необхідність формування критичного мислення майбутніх філологів передбачає поєднання двох провідних парадигм наукового знання – когнітивної й комунікативної. Комунікативну парадигму зв'язують, переважно, з процесом оволодіння комунікативною компетенцією в усіх видах мовленнєвої діяльності наряду зі стимулюванням мовленнєво-розумової активності студентів і розвитком їхніх мовленнєвих навичок і вмінь; когнітивну – з усіма внутрішніми мисленнєвими процесами і способами отримання, фіксації, переробки й використання інформації, з розвитком навичок і вмінь критичного й творчого осмислення вхідних повідомлень. Тому, розвиваючи й активізуючи навички і вміння спілкування англійською мовою в процесі формування критичного мислення студентів-філологів, ми спираємося на основні положення цих парадигм, які знайшли своє відображення в комунікативно-когнітивному підході до навчання ІМ [63].

Таким чином, важливість розробки системи творчих завдань з англійської мови у ході формування критичного мислення майбутніх філологів і потреба проведення занять з вектором на розвиток і вдосконалення навичок і вмінь іншомовного спілкування на ґрунті положень комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземних мов зумовлюють **актуальність** обраної теми дослідження «Система творчих завдань з англійської мови як засіб формування критичного мислення майбутніх філологів».

**Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження здійснено в межах наукової теми кафедри педагогіки вищої школи й освітнього менеджменту «Педагогічна діагностика рівня навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі» (№

0106U004023), що входить до плану науково-дослідної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Тема дисертаційної роботи затверджена вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол від 24.10.2006 р. № 3) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол від 25.09.2007 р. № 7).

**Об'єкт** дослідження – процес формування критичного мислення майбутніх філологів.

**Предмет** дослідження – система творчих завдань для формування критичного мислення майбутніх філологів, що вивчають англійську мову.

**Мета** дослідження – обґрунтувати педагогічні умови формування критичного мислення майбутніх філологів засобами системи творчих завдань з англійської мови та апробувати їх ефективність.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Схарактеризувати стан проблеми формування критичного мислення майбутніх філологів у теорії та практиці професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

2. Визначити показники, механізми критичного мислення, педагогічні, психолінгвістичні й методичні передумови його формування в студентів-філологів.

3. Схарактеризувати зміст і принципи побудови системи творчих завдань з англійської мови, спрямованих на формування критичного мислення майбутніх філологів, та експериментально перевірити її ефективність.

4. Розробити методичні рекомендації з формування критичного мислення майбутніх філологів засобами системи творчих завдань з англійської мови.

**Методи дослідження.** З метою окреслення теоретичних і методичних засад формування критичного мислення майбутніх філологів, визначення педагогічних умов і побудови моделі їх реалізації використано комплекс теоретичних методів: аналіз, узагальнення, систематизація психолого-



педагогічних, лінгвістичних, методичних джерел з теми дослідження. Для виявлення рівнів сформованості критичного мислення майбутніх філологів і визначення домінантних мотивів навчальної діяльності застосовано емпіричні методи анкетування й тестування. Для перевірки ефективності розробленої моделі формування критичного мислення і відповідної системи творчих завдань з англійської мови використано метод педагогічного експерименту. Для якісного й кількісного аналізу даних експериментальних застосовано метод статистичної обробки результатів.

**База дослідження.** Експериментальне дослідження проведено на базі навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького і факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. В основному формувальному етапі експерименту взяло участь 239 студентів третього і четвертого курсів.

**Наукова новизна дослідження:** *уперше визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування критичного мислення студентів-філологів, що реалізуються через систему спеціальних творчих завдань з англійської мови (мотивування до пошуку інформації у сфері майбутньої професійної діяльності; стимулювання усвідомлення власної позиції в розумінні предмета; створення ситуації для обговорення й відтворення інформації в мовленнєвій діяльності) та створено модель їх реалізації; схарактеризовано сутність поняття «критичне мислення філолога» як процесу спеціальної когнітивної обробки інформації суб'єктом пізнання, що базується на різнобічному аналізі, порівнянні й зіставленні різних поглядів на сутність предмета, що пізнається і відображається в змісті сформульованих суджень про цей предмет; розкрито механізми критичного мислення особистості (аналітичного опрацювання інформації, порівняльного оцінювання, адитивності); визначено критерії оцінювання рівнів сформованості критичного мислення майбутніх філологів (діяльнісний, змістовий, ціннісно-рефлексійний) з відповідними показниками (навички й уміння*

пошуку інформації, її обробки й інтерпретації, формулювання тверджень і побудови висловлювання для ведення аргументації; пізнавальна і комунікативна активність, здатність до рефлексії та сформованість системи цінностей особистості); *схарактеризовано* високий, достатній, середній і низький рівні сформованості критичного мислення студентів-філологів; *уточнено* сутність поняття «критичне мислення»; *окреслено* основні вимоги і принципи складання системи творчих завдань з англійської мови для формування в студентів критичного мислення. Подальшого розвитку набула методика навчання іноземної мови майбутніх філологів.

**Практичне значення отриманих результатів:** розроблено методику формування критичного мислення студентів, майбутніх філологів, і рекомендації щодо її реалізації; систему творчих завдань для формування критичного мислення майбутніх філологів з методикою їх поетапного опрацювання (теоретична підтримка, практичний етап розвитку критичного мислення, рефлексія, зворотна аферентація). Результати дослідження можуть бути використані в навчальних курсах «Практика англійської мови», «Методика вивчення іноземних мов» у процесі організації самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів, а також у розробці навчальних посібників для студентів інститутів і факультетів іноземних мов, у системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації вчителів англійської мови.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес інституту філології Бердянського державного педагогічного університету (акт про впровадження від 06.06.09 № 267/09), факультету романо-германської філології Волинського національного університету імені Лесі Українки (акт про впровадження від 20.11.09 № 3/3989), факультету іноземних мов Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження від 06.04.09 № 1-7/276), факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт про впровадження від 08.04.09 № 81-34/09), інституту філології та

суспільствознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (акт про впровадження від 25.11.09 № 1541/01), навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження від 06.04.09 № 168/03).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечена теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних об'єктові, предмету, меті й завданням; кількісним і якісним аналізом отриманих результатів; репрезентативністю та статистичною значущістю емпіричних даних; зіставленням результатів експериментальної роботи з результатами масової практики іншомовної підготовки студентів-філологів у вищих навчальних закладах.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження обговорено на міжнародному конгресі IV Слов'янські педагогічні читання «Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі» (Черкаси, 2005 р.); Міжнародних науково-практичних конференціях «Викладач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини» (Черкаси, 2008 р.); «Наука и её роль в современном мире» (Караганда, Казахстан, 2009 р.); «Вища школа України: удосконалення якості підготовки фахівців» (Черкаси, 2009 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Викладач і студент: проблеми ефективної співпраці» (Черкаси, 2006 р.); на засіданнях методичних семінарів кафедри педагогіки вищої школи й освітнього менеджменту, кафедри англійської філології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 16 наукових працях, з яких 12 статей – у фахових виданнях, затверджених ВАКом України, 3 тез доповідей на наукових конференціях та 1 методичний посібник.

**Структура й обсяг роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і 7 додатків. Повний обсяг роботи становить 180 сторінок. У дисертації вміщено 7 таблиць і 6 рисунків,

що охоплюють 1 сторінку основного тексту. Список використаних джерел містить 363 найменування, з яких 45 – іноземними мовами, й охоплює 35 сторінок. Додатки викладено на 34-х сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

#### **1.1. Суть поняття «критичне мислення» та стан дослідженості проблеми його формування в майбутніх філологів**

Постійні динамічні процеси розвитку, наростаючі інтегративні й відцентрові тенденції життя соціуму вимагають упровадження нових способів презентації інформації, осучаснення існуючих освітніх технологій та імплементації інноваційних методик роботи з молоддю у вищій школі. Враховуючи, що свідомість молодої людини формується в різноманітних потоках комунікації та взаємодії із зовнішнім світом, набуває важливості проблема становлення соціально зрілої особистості. При цьому, «необхідним є максимальне віддалення від культу максималізму й нігілізму з його вектором на акцентуацію та маргіналізацію» [209, с. 1]. Процес соціального становлення молодої людини за характером є синергетичним. Йому властиві системність організаційних структур, їх неминуча внутрішня суперечливість [189, с. 125], невідповідність, а іноді й конфліктність власних і зовнішніх, загальносуспільних інтересів, поглядів та ідей. Одним із факторів подолання таких невідповідностей і досягнення консенсусу є формування в особистості критичного мислення, яке в процесі розвитку професійної компетенції майбутнього фахівця має сприяти виробленню стійкої системи знань, умінь і навичок, а також незаангажованого ставлення до дійсності й соціального оточення.

Дослідження проблеми формування критичного мислення стосуються сфери утвердження демократії, становлення громадянського суспільства, оновлення змісту освіти тощо. Дослідники розкривають суть критичного осмислення дійсності як «фактора повноцінної соціалізації особистості та чинника демократизації суспільних відносин, оскільки критичне мислення

розглядає реальність як процес і трансформацію, а не як статичну сутність. Воно обстоює нерозривну солідарність між світом і людьми і не визнає дихотомії між ними» [291, с. 74]. Саме тому його дослідження здійснюється не лише в межах психології й дидактики, а і соціології, філософії та інших суспільних і гуманітарних наук.

У США та інших країнах Заходу процес розвитку критичного мислення спрямовується на формування відповідального й політично активного громадянина демократичного суспільства [119, с. 112]. Зокрема, у США функціонує низка організацій, які займаються розробкою теорії критичного мислення і її впровадженням у суспільну сферу. Їхнім першочерговим завданням є оновлення теоретичного підґрунтя й вироблення основних шляхів і методів упровадження практики розвитку критичного мислення в освітню сферу. Серед таких організацій можна виділити Асоціацію критичного мислення, Комітет розвитку критичного мислення та мови, Інститут «Відкрите суспільство» і деякі інші.

Ці ж інституції сприяли впровадженню теорії критичного мислення на теренах України і в інших країнах пострадянського простору. Варто відзначити відповідні спільні міждержавні проекти в Нижньому Новгороді (Росія), що передбачають семінари, літні школи для викладачів ВНЗ і які розкривають перед ними основні практичні положення теорії критичного мислення, шляхи їх реалізації в педагогічній роботі [80]; подібні проекти в Кіровограді й Харкові, основною метою яких є дослідження стану формування критичного мислення в студентів педагогічного університету й школярів і шляхів оптимізації подальшого становлення навичок критичного осмислення дійсності. Результатом реалізації таких проектів стало опублікування монографій з питань теоретичних положень теорії критичного мислення [99; 284], методичних рекомендацій викладачам і студентам для формування критичного мислення [100; 204], рекомендації щодо його формування у студентів педагогічного університету [196] тощо.

З кінця 90-х років XX століття, на початку XXI століття розпочинається інтенсивний процес впровадження основ теорії критичного мислення в український освітній простір. Проводяться конференції, семінари і тренінги, присвячені питанню розкриття основних положень цієї теорії, принципів її практичної імплементації у навчальний процес тощо. У світ вийшло декілька методичних посібників і книг з окресленої проблематики, які однією з настійних вимог нового світобачення молодих людей, що навчаються у ВНЗ, визначають вироблення здатності критично мислити. За цих обставин стає зрозумілим, що розвиток навичок критичного мислення, зокрема у майбутніх філологів, може бути фактором прогресу в системі підготовки педагогічних кадрів і становлення громадянської освіти. «Педагог має володіти, насамперед, самостійним мисленням, терпимістю до чужих поглядів і переконань, здатністю відстоювати свою думку, не нав'язуючи її іншим, готовністю до відкритого діалогу із залученням знань із широкого кола дисциплін, наявністю глибоких знань з власного предмета» [94, с. 59]. Такий неповний перелік якостей вказує на особливе місце здатності до критичного мислення у структурі свідомості майбутнього філолога й викладача іноземних мов.

Над проблемою формування критичного мислення працювало і працює у новітню добу української історії низка авторів, які розглядають його в контексті оновлення змісту освіти й упровадження новітніх освітніх технологій у вітчизняний освітній простір. Зазначається необхідність запровадження майбутніми педагогами методичних прийомів, що мають сприяти виробленню навичок організації фасилітативного способу навчання [198]. Таке навчання передбачає чітко спланований кінцевий результат і передбачає певний набір методів і прийомів, які стимулюють і організують процес пізнання й досягнення запланованого. За цих умов навчання позбавлене надмірного напруження й нав'язування незрозумілого матеріалу. Йому притаманне розкриття творчого потенціалу особистості [224].

Питання сумісності теорії критичного мислення із вітчизняним освітнім простором і традиціями, а також особливості процесу трансформації освіти

України в нове соціокультурне середовище широко обговорювалися на науково-практичному семінарі «Перспективи критичного мислення в модернізації пострадянської освіти» (Харківський університет внутрішніх справ, 1999). На семінарі було запропоновано створити асоціацію, яка займалася б вивченням, розробкою, пропагандою й послідовним упровадженням у систему освіти теорії критичного мислення.

Питанню розвитку здатності до критичного мислення присвячені праці низки вчених і дослідників вітчизняної науки, а саме: О. В. Белкіної-Ковальчук, М. Ю. Красовицького, М. О. Шеремета, які досліджують процес формування критичного мислення в учнів [32; 137; 310]; С. В. Омеляненко, яка вивчає питання формування критичного мислення у ході розвивального навчання [206]; О. Г. Марченко, З. О. Ржевської, Т. І. Хачумян, які розробляють загальні засади формування критичного мислення в студентів і курсантів ВНЗ [179; 233; 294]; П. В. Лушина, який досліджує критичне мислення як чинник розвитку педагогічних якостей [171]; О. Б. Тарасової, яка розглядає проблему формування критичного мислення у ході вивчення іноземної мови [272]; В. А. Кушніра, який займається питанням формування навичок критичного мислення педагогів [150] та ін.

Такий широкий інтерес до проблеми формування критичного мислення зумовлений актуальністю цього питання, адже прискорення й поглиблення трансформаційних процесів у освітній системі України супроводжується активізацією дослідницької діяльності, спрямованої на пошук нових, відповідних викликам часу парадигм [5; 138; 208], які відповідали б вимогам формування молодого покоління, здатного адекватно реагувати на будь-які суспільні зміни, уникаючи маніпуляцій з боку соціального оточення.

Проблема маніпуляції свідомістю студентів в інтересах навчального процесу є важливим прийомом, до якого постійно вдається частина педагогів. Вони постійно перебувають у пошуку шляхів підвищення мотивації студентів до навчання, засвоєння ними знань, навичок і вмінь. Саме тому викладач, який бажає підвищити рівень умотивованості тих, хто



навчається, має володіти педагогічними маніпулятивними здібностями, в тому числі й сугестивними [233, с. 35], тобто «безпосереднім емоційно-вольовим впливом на вихованців з метою створення в них певного стану, спонукання до конкретних дій» [148, с. 8]. Сформованість критичного мислення в цьому випадку може бути інструментом розв'язання актуального питання розподілу відповідальності за ефективність навчального процесу і вироблення адекватної мотивації як «сукупності спонукальних факторів, що визначають активність особистості, її потреби, мотиви, ситуативні чинники» [101, с. 7]. Це сприяє успішному перебігу навчального процесу, а також продуктивному засвоєнню іншомовного матеріалу.

Таким чином, стан дослідженості проблеми формування критичного мислення студентів, зокрема майбутніх філологів, можна визначити як не повністю вичерпаний. Лише невелика кількість праць присвячена проблемі розвитку навичок критичного мислення майбутніх філологів у процесі навчання іноземних мов (далі ІМ). Необхідною є розробка системи завдань творчого характеру, що мають сприяти формуванню критичного й креативного мислення. На наш погляд, поєднання цих двох видів мислення визначатиме успішність і ефективність процесу навчання ІМ і забезпечить неупереджене засвоєння соціокультурної інформації з одночасним підвищенням рівня мотивації до навчальної діяльності.

Ініціювання і стимулювання студентів до осмисленого й умотивованого навчання: активізація допитливості й пізнавального інтересу, акцентуація цінності індивідуальної свободи і відповідальності, підтримка й конструктивна критика у процесі оцінювання, прагнення дотриматись власних інтересів, зважаючи на окреслену викладачем навчальну мету – визначаються як пріоритетні напрями едукативного процесу в ході навчання ІМ [236, с. 19]. При цьому варто відмітити, що на початкових етапах оволодіння ІМ пріоритет цінності має надаватися процесу творчості над його результатами, проте на середньому й вищому етапах результати творчої

діяльності мають посідати домінантне місце, адже успішність діяльності оцінюється за її результатами.

Залишаються відкритими теоретичні питання суті поняття «критичного мислення», його ролі у процесі становлення соціально відповідальної особистості, а також проблеми практичної реалізації теоретичних засад формування критичного мислення особистості, розробки системи вправ і завдань з метою подальшого її запровадження у процес навчання англійської мови (далі АМ). Актуальним є питання формування професійної компетенції майбутніх філологів, їхньої професійної педагогічної культури. Організація навчально-виховного процесу з урахуванням зазначених вище положень має оптимізувати процес інтелектуального й морального розвитку людини. Це диктується тим, що «на сучасному етапі суспільству потрібна самостійна, самодостатня особистість, яка вміє мислити критично, бачити й творчо розв'язувати конкретні проблеми» [203, с. 103]. Саме тому процес розвитку критичного мислення студентів-філологів набув важливого значення.

Завданням системи вищої освіти є не стільки набуття студентами певної кількості знань, навичок і вмінь, скільки розвиток інтелектуального і творчого потенціалу, що дозволить їм у подальшому продукувати нові знання, формувати нові навички і вміння та стати поколінням, яке забезпечить стабільний розвиток держави [279, с. 8]. Теорія критичного мислення як порівняно нова складова педагогічної науки покликана модернізувати й оптимізувати процес навчання, зокрема у вищій школі. Вона передбачає необхідність показати студенту, *як* мислити і які стратегії пізнання дійсності застосовувати для того, щоб знайти власні, досить часто нестандартні шляхи розв'язання навчальних завдань і життєвих ситуацій і виробити комплекс особистісних аксіологічних орієнтацій.

Іншими словами, це необхідно для того, щоб особа могла конструювати й удосконалювати власну систему поглядів, життєвих орієнтирів і світогляд загалом. Передбачається, що студент має самостійно продукувати й зберігати в пам'яті стратегії й підходи до здобуття, оцінки і використання інформації

нового плану [271], виробляти стратегії прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі таких знань [294, с. 7].

Крім того, нова педагогічна теорія критичного мислення вимагає суттєвої зміни акцентів у роботі самого викладача. Із ретранслятора знань і тренера певних навичок він має стати посередником, провідником і партнером студентів у пошуках нових знань, сприяти їм заохочувати їх мислити самостійно, співпрацювати з іншими студентами, використовувати на практиці те, що вони виявили й пізнали в процесі пошуків, а також активно застосовувати набуті таким чином знання, уміння й навички [272, с. 136].

Окресливши стан дослідженості проблеми формування критичного мислення варто перейти до аналізу суті цього поняття і його структури.

Термін «критичне мислення» не новий. Він зустрічається в роботах відомих психологів Л. С. Виготського і Ж. Піаже [69; 221], які надавали домінуючого значення інтерпретації набутого досвіду для подальшого розвитку мислення людини. Наприкінці 70-х – початку 80-х років минулого століття в США та на початку 90-х років у Європі процес формування критичного мислення став одним із основних напрямів розвитку освіти і предметом дослідження науковців.

Основоположником сучасних традицій у дослідженні цього феномену вважають Д. Дьюї, який зводив суть критичного мислення до призупинення оцінки й оцінювання. «Основним змістом такого призупинення є детермінація природи проблеми та наступний пошук її розв'язання. Такий підхід сприяє виробленню логічно обґрунтованого умовиводу та структуруванню сталих доведень» [326, с. 74]. Важливим у цьому сенсі є визнання пріоритетності активного процесу мислення на противагу пасивному, коли людина лише отримує певні ідеї та інформацію від інших [332, с. 3]. Крім того, критичне мислення трактують як раціональне визначення того, в що вірити і чому не вірити [349, с. 40]; «...важливий засіб раціональної й ефективної побудови навчального процесу, формування навичок осмислення дійсності» [350, с. 132] тощо. У межах цієї теорії були

сформульовані й охарактеризовані основні навички і вміння критичного мислення й окреслені визначальні характеристики особистості, яка критично мислить.

Критичне мислення є багаторівневим і варіативним феноменом, в якому відображаються морально-етичні настанови, соціально-політичні риси, оцінний і знаннєвий досвід особистості, ціннісні орієнтири, способи її розумових і практичних дій [311, с. 133]. Багатоваріантність підходів до вивчення критичного мислення визначається його складністю й забезпечує наявність цілої низки його розумінь і тлумачень.

Американський професор Д. Клустер вказує як на розмаїття визначень поняття критичне мислення, так і на неузгодженість і протиставлення більшості з цих дефініцій одна одній [124, с. 9]. Наявність таких розбіжностей, на думку Д. Хатчера, є наслідком застосування кожним автором власного підходу до формування критичного мислення [335]. Власне це й створює певні протиріччя, адже зміст курсу на його формування більшою мірою залежить від уподобань викладача, а такий стан речей ускладнює процес оцінки рівня сформованості критичного мислення.

Слід ураховувати, що при розробці нової теорії освітньої парадигми – теорії формування критичного мислення – наявність чітко детермінованого й загальнозрозумілого поняття критичного мислення є життєво необхідною умовою. Воно потрібне, щоб відрізнити інші процеси розумової діяльності особистості від критичного мислення, а також, щоб дати чітку окресленість цьому феномену й визначити основні етапи, способи й засоби формування.

Перед тим як перейти до визначення поняття «критичне мислення», ми вважаємо за доцільне окреслити поняття «мислення» взагалі, проаналізувати основні його види, а також виокремити критичне мислення серед інших видів мовленнєво-розумової діяльності студента, які є необхідними елементами едукативного процесу загалом і навчання ІМ зокрема, а саме: сприймання, запам'ятовування, обмірковування й осмислення інформації.

*Мислення* є процесом опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях; воно є найвищим ступенем пізнання [229, с. 270]. Процес мислення є соціально зумовленим і тісно зв'язаний з мовленням особистості [219, с. 431], оскільки воно не лише виражається в мовленні, а й більшою частиною в ньому й здійснюється [237, с. 395]. Мова й мислення нерозривно зв'язані. Навчання ІМ має проходити в умовах активізації таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, генералізація, абстрагування, категоризація, систематизація, когнітивне мапування тощо. Усі ці когнітивні процеси є складовими певного виду мислення. Їх активізація уможливорює формування в студентів умінь в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (далі МД). Умовно у структурі мислення виділяють такі його види або рівні [12, с. 173], які корелюють з психофізіологічними особливостями людини:

- *наочно-образне мислення*, зв'язане з уявленням конкретної ситуації та змін, що в ній відбуваються; його особливістю є виявлення незвичних і нестандартних поєднань предметів і їх властивостей; воно характеризується опорою на уявлення й образи [72, с. 173; 230, с. 269].

- *теоретичне (абстрактно-логічне) мислення*, що базується на узагальненій репрезентації дійсності й оперує системою понять і суджень, не використовуючи емпіричних даних [96, с. 165]. У його структурі виділяють такі характерні особливості: узагальненість, опосередкованість і нерозривний зв'язок з мовою [129, с. 22];

- *конкретно-діяльне (наочно-предметне) мислення*, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів у процесі дій з ними [72, с. 172], тісно зв'язане з конкретною практичною ситуацією, в якій відбуваються такі дії й випробовуються їхні властивості [230, с. 269; 237, с. 337].

Домінування того чи того виду мислення (іншими словами – певний мисленнєвий тип людини) визначається функціональним превалюванням однієї з півкуль головного мозку: якщо лівої, то переважає теоретичне,

логічне мислення, якщо ж правої – наочно-образне [239, с. 220]. Урахування цієї особливості мислення є важливою умовою ефективної побудови процесу навчання ІМ, а саме добору певного способу подачі навчальної інформації, який сприятиме її успішному опрацюванню й засвоєнню студентами.

Доцільно коротко охарактеризувати й інші види пізнавальної діяльності людини (сприймання інформації, її запам'ятовування, обмірковування, осмислення), відокремивши розбіжності та спільність ознак з критичним мисленням.

**Сприймання** є активним видом пізнавальної діяльності людини. Воно становить результат упорядкування відчуттів і їхнього перетворення у знання про предмети, явища й події навколишнього світу [312, с. 25] в сукупності всіх їхніх якостей і властивостей, включаючи попередній досвід людини у формі уявлень і знань [96, с. 120; 97, с. 268]. Воно спрямоване на здобуття нової інформації та, як наслідок, конструювання нових знань. Сприймання має діалектичний зв'язок із процесом інтерпретації мовленнєвих повідомлень. Інтерпретація як уміння викладати власні спостереження, розуміти отриману інформацію [149, с. 14], є необхідним елементом процесу навчання ІМ. Вона надає можливість приводити в систему отриману інформацію й факти, співвідносити їх з наявними знаннями, робити висновок щодо їх прийнятності й відповідності знаннєвому досвіду людини, доцільності включення до індивідуальної системи знань і цінностей тощо.

Усвідомлення повідомлень різного типу, вироблення власних позицій стосовно певних явищ відбувається після попереднього опрацювання вхідної інформації та її інтерпретації. Виконання завдань творчого характеру має на меті попереднє інтерпретування поданої інформації, сприймання об'єктивних складових ситуації спілкування й формування певних уявлень стосовно шляхів розв'язання творчих завдань. Сприймання є важливим видом пізнавальної діяльності особи. Воно сприяє конструюванню нових знань під час критичного осмислення дійсності як початкового етапу цього процесу.

Наступним етапом опрацювання інформації є *запам'ятовування*, а саме його довільна форма, яка є спеціально скерованою мнемічною діяльністю, яка передбачає самостійне визначення мети запам'ятати й відтворити, пригадати з використанням певних методів і способів [96, с. 183]. Запам'ятовування характеризується наявністю вольового зусилля, мотиву й завдання [97, с. 303]. Продуктивність запам'ятовування залежить від інтересу й мотивації студентів до певного виду МД і від емоцій, які супроводжують власне сприймання інформації. Інтерес до навчання є формою прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямування особистості на усвідомлення мети діяльності [232, с. 146].

Мотивація виступає фактором успішного запам'ятовування і породжує процес *обмірковування*. Вона є рушійною силою творчої діяльності студента в процесі оволодіння навичками і вміннями іншомовного спілкування й завжди відповідає певній потребі. Творчість виступає засобом імпульсивних згадок, нових ідей і поштовхом до інноваційних змін [109, с. 109], а мотивація, як сукупність психічних процесів, надає поведінці енергетичного імпульсу й загальної спрямованості та є рушійною силою пізнавальної діяльності [231, с. 138], а отже й критичного осмислення дійсності. Таке осмислення ґрунтується на міркуваннях щодо певного предмета спілкування.

Крім того, обмірковування є необхідним структурним елементом критичного мислення особистості, адже воно є низкою зв'язаних суджень, спрямованих на з'ясування істинності певної думки, її підтвердження або спростування. У міркуванні з одних суджень виводяться нові шляхом умовиводів [97, с. 285]. У свою чергу, судження виступає кінцевим результатом критичного мислення. Воно формується у процесі застосування певних критеріїв опрацювання вхідної інформації й видачі повідомлення. Його формулювання є необхідним для ефективного формування критичного мислення і актуалізації процесу міркування студентів-філологів, як синтезу суджень для виводу нового. Це забезпечує стійкість і релевантність суджень.

Дослідники виділяють низку інших видів мислення, які є комплексом взаємозв'язаних пізнавальних процесів людини, і розвиток яких є необхідною передумовою для повноцінного входження особи в континуум суспільних відносин. Серед них доцільно коротко визначити види мислення, що релевантні для нашого дослідження: креативне, конструктивне, консенсусне мислення, а також схарактеризувати критичне мислення, проаналізувавши умови його розвитку. Охарактеризуємо ці види мислення.

**Креативне мислення** вважається одним із найпродуктивніших, нестандартних видів мислення у структурі творчого потенціалу особистості. Воно засноване на уяві, базується на креативних здібностях і зорієнтоване на вироблення якісно нових цінностей [218, с. 269]. Е. де Боно визначає креативне мислення як *латеральне* і вказує на його тісний зв'язок з інтуїцією людини. Науковець акцентує увагу на тому, що власне інтуїтивне перегрупування даних і їхня інтерпретація є основою для вироблення ідей, які випереджають наявну інформацію [47, с. 10], тобто є креативними.

Важливою рисою такого мислення є його самостійність і дивергентність, що сприяє виникненню оригінальних задумів і нових підходів до розв'язання проблемних завдань [229, с. 307]. Це відрізняє його від конвергентного мислення, яке характеризується синтезом інформації та знань та їх зосередженістю на єдиному вірному розв'язку [43, с. 469].

Креативне мислення суттєво розширює можливості абстрактно-логічного й наочно-образного мислення, усуваючи стереотипність у сприйманні й інтерпретації нової інформації та створюючи підґрунтя для висунення нестандартних, але ефективних шляхів розв'язання творчих завдань. Творчі завдання як сфера розвитку й широкого застосування навичок креативного мислення є невід'ємним компонентом процесу навчання ІМ. Системне використання таких завдань у процесі формування навичок і вмінь МД (особливо її продуктивних видів – говоріння й письма) створює базу для успішного оволодіння іншомовною комунікацією, оскільки креативне мислення забезпечує гнучкість і плідну роботу всіх пізнавальних



процесів, у тому числі й мовлення [239, с. 222]. Зрештою, соціалізацію особистості можна вважати повноцінною, якщо вона проходить в умовах нестандартного (нестереотипного) підходу до оцінки реалій суспільного життя, генерування нових поглядів на різноманітні ситуації тощо.

**Конструктивне мислення** людини, як і креативне, є вагомим компонентом структури творчого потенціалу особистості. В. О. Моляко зазначає, що конструктивне мислення зв'язане з розв'язком різних конструктивних завдань і передбачає перетворення актуальної інформації відповідно до умов завдання з метою створення певних структур з такими функціями, які необхідні для їх успішного розв'язання. Цей вид мислення спрямований на відображення, вивчення й дослідження наявної ситуації та стану речей, що підлягають розумінню на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи в їхній взаємодії [190]. Процес розв'язання конструктивного завдання (залежно від його новизни) здійснюється на рівні переструктурування, доконструювання наявної інформації або її цілковитої перебудови.

Така трансформація відбувається відповідно до внутрішніх і зовнішніх умов, а саме інформаційного потенціалу людини, її уяви, знань, навичок і вмінь та рівня їх організації, а також з урахуванням різного роду впливів довкілля соціуму [283, с. 19]. Будучи «інструментом» творчого потенціалу, конструктивне мислення людини визначає ступінь сформованості навичок конструктивної діяльності, застосування різноманітних засобів і стратегій, необхідних для виконання творчих завдань. Розвиток високого рівня конструктивного мислення в студентів має сприяти стратегічній організації мислення [там само], системній актуалізації їхніх знань, як фактора оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі, спрямованого на пізнання й розв'язання конкретних навчальних завдань (проблем) [307, с. 80].

Стратегіальна організація мислення і творчих процесів актуалізує наявні знання, потрібні для розуміння нового завдання, спрямовує пошук способу його розв'язання, уможливорює застосування певних технологій в умовах

нової проблеми й наступне оцінювання досягнутих результатів [191, с. 4]. Це є, власне, зворотною аферентацією або ефектом зіставлення реалізації дій із заданою програмою [8; 59]. Така організація мислення сприяє успішному перебігу навчального процесу у ході навчання ІМ, а саме ефективному опрацюванню нового матеріалу, розвитку умінь мовлення й креативного письма як необхідного компонента процесу оволодіння ІМ [114, с. 54].

Продуктом конструктивного мислення на рівні побудови задуму є інформаційні структури різного рівня організації, що виникають на основі вироблення стратегій усунення виявлених суперечностей, з яких починається будь-яка конструктивна активність. Обробка інформації та матеріалізація задуму і його побудова проходить у думці, яка є вербалізованою. Саме тому конструктивне мислення тісно зв'язане з мовленням, впливаючи на процес розвитку вмінь спілкування. Воно спрямоване на пошук аналогів, на комбінаторні перетворення і реконструювання вихідних знань, постаючи одним із засобів формування знаннєвої бази й досвіду особистості. Крім того, конструктивне мислення є однією з передумов успішної соціалізації особи. Високий рівень його сформованості є умовою ефективної взаємодії студента з навколишнім світом у різних сферах його прояву [283, с. 20].

**Консенсусне мислення** спрямоване на розвиток сприятливих взаємовідносин між учасниками спілкування шляхом актуалізації таких їхніх якостей, як толерантність, стриманість, відкритість для налагодження кооперативності й співпраці в їхніх стосунках. Консенсусне мислення значною мірою сприяє ефективній адаптації студента у форматі «людина-мікросередовище», де останнє представлене однокурсниками й викладачами [145, с. 23]. Встановлення партнерських відносин між комунікантами, зокрема в навчально-виховному процесі у форматах «студент-студент», «викладач-студент», оптимізує процес навчання, сприяючи кращому засвоєнню інформації. Успішна співпраця рівноправних партнерів едукативного процесу є одним із чинників усунення так званого «мовного бар'єру», який часто стає фактором, що утруднює навчання іншомовного спілкування. Страх зробити

помилку, бути незрозумілим і неприйнятним іншими стає перешкодою для ефективної комунікації, спричиняє виникнення певного бар'єру в стосунках, а консенсусне мислення, актуалізуючи толерантність, полегшує спілкування. Крім того, сформованість консенсусного мислення, наряду з позитивним психологічним кліматом, робить можливим процес маєвтики при навчанні ІМ, тобто видобування викладачем за допомогою вмілих проблемних запитань прихованого у студента правильного знання [258, с. 53], що, знову-таки, є результатом усунення перешкод для комунікації.

Навички консенсусного мислення, будучи навичками кооперативності, надають можливість об'єктивно сприймати реальність, знаходити спільний розв'язок конкретного творчого завдання, що влаштовує всіх учасників спілкування. Спільний пошук істини проходить в умовах включення індивідуальних розумових і психічних особливостей кожного учасника, їхнього особистого досвіду й знань, а кінцевий результат є спільним і релевантним для системи цінностей кожного комуніканта.

**Критичне мислення** – це вид мислення, націлений на формулювання можливих суджень. Це також прикладне чи практичне мислення, в якому використовуються теоретичні знання з метою вироблення певних суджень і досягнення компромісів. Воно базується на певних критеріях і є самокерованим.

Критичне мислення залежить від ситуації та «не розглядає низки подій або дій за межами ситуації, і не приписує їм значень, які б відрізнялися від значень у конкретній ситуації» [162, с. 63]. Таке мислення є самостійним, керованим певними критеріями, що дозволяє йому бути цілеспрямованим, а не хаотичним. Важливим компонентом критичного мислення є врахування учасниками комунікації контексту спілкування. Д. Рассел визначає критичне мислення як процес оцінювання й категоризації в термінах раніше набутих базових знань. Воно включає в себе установку на володіння фактами [див. 206, с. 86].

Серед визначень «критичне мислення» виділяють дві основні групи: до першої належать «локальні» визначення, що акцентують увагу на вдосконаленні самого процесу мислення (Р. Пауль, В. Ружжиєро, В. Тягло), до другої – визначення системного напрямку, що підкреслюють регулятивно-моральні аспекти мисленнєвої діяльності (Д. Рассел, Дж. Чаффа, Д. Халперн) [32, с. 7]. З позицій визначень першої групи критичне мислення розглядають як цілеспрямоване, саморегульоване судження, що закінчується інтерпретацією, аналізом і оцінкою, поряд із поясненням очевидних, концептуальних, методологічних або контекстних міркувань, на яких воно засноване [356, с. 145]. Це мислення спрямоване на самовдосконалення, оскільки особа розмірковує з метою поліпшення власного мислення. Таке вдосконалення проходить за умов дотримання стандартів коректної оцінки мисленнєвого процесу [284, с. 5].

В термінах визначень другої групи, критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій для збільшення ймовірності отримання бажаного кінцевого результату з використанням навичок, які є обґрунтованими й ефективними для розв'язання конкретної ситуації або завдання [293, с. 7]. Як особливий вид розумової діяльності, що дозволяє особі виробляти власні судження стосовно запропонованої точки зору, думки або моделі поведінки, критичне мислення має на меті перевіряти й тестувати запропоновані ідеї на предмет доцільності їх застосування в конкретній ситуації в ході розв'язання певного проблемного завдання. Це вимагає сформованості вміння об'єктивно оцінювати власні ідеї та погляди, а також урахування критеріїв або обмежень, що визначають практичні можливості впровадження нових ідей [196, с. 15]. Власне це й свідчить про когнітивний характер критичного мислення поряд з його системною, конструктивною спрямованістю. Воно має на меті не формулювання негативних суджень й критики щодо певного об'єкта чи особи, а раціональний розгляд можливих розв'язків конкретної проблеми для того, щоб виносити обґрунтовані судження. Саме таке трактування критичного мислення є релевантним для

нашого дослідження і в цьому сенсі під критичністю мислення слід розуміти його аналітичність і об'єктивність.

Сформованість навичок критичного мислення передбачає здатність особи аналізувати інформацію з позицій логіки й особистісного підходу з метою застосування отриманих результатів як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій і проблем [293, с. 70]. Це забезпечує тренування так званої робочої пам'яті людини, яка дозволяє використовувати загальну систему пам'яті гнучкіше, що важливо для процесу навчання, зокрема ІМ, коли потрібне швидке оперування лексичним запасом і граматичними структурами під час отримання нового знання. Робоча пам'ять у процесі критичного осмислення інформації виступає засобом концентрації уваги на інформації, що опрацьовується, шляхом її постійної актуалізації, співвіднесення з наявними знаннями, і уможливорює планування студентом перспективної діяльності [323, с. 310].

М. Вайнштейн зазначає, що нині постійно зростає не лише обсяг інформації, а й самі темпи зростання збільшуються в геометричній прогресії [362, с. 1], а інформація при цьому швидко стає застарілою, тому «...власне мислення слід постійно адаптувати до мислення інших, а ідеї переконструювати, переперевіряти й переосмислювати» [352]. Завданням педагогів у цьому випадку виступає розвиток уміння мислити у процесі суспільних взаємовідносин, під час навчальної діяльності та живого спілкування. Постає необхідність у залученні молодого покоління до процесу осмисленого пізнання світу, а не до необдуманого сприймання інформації різного характеру, «істин віку комп'ютерів», що заповнюють повсякденне життя молоді [337, с. 308]. Критичне мислення виступає певним інформаційним фільтром, що допомагає розібратися у потоці знань інформатизованого світу [16, с. 111], аналізуючи (фільтруючи) вхідну інформацію, застосовуючи різні когнітивні системи й ментальні операції [353, 36]. У цьому сенсі А. Уїгінс визначає критичне мислення як систематичний процес, спрямований на відокремлення правди від фікції чи

вигадки. Автор зазначає, що інформація, яка не пройшла крізь цей «фільтр» (критичне мислення), не просто забувається, а маркується в пам'яті індивіда як сумнівна або непевна. Це забезпечує уникнення її проходження і сприйняття як істини при повторному аналізі [363], що оптимізує едукативний процес, мінімізуючи використання часу на інтерпретацію повідомлення. Таким чином, критичне мислення забезпечує зв'язок між навчальною діяльністю студента-філолога, розвитком його знаннєвого простору і системи цінностей, «будучи глибоко інтегрованим у серцевину будь-якої діяльності» [52, с. 26].

Дж. Браус і Д. Вуд визначають критичне мислення людини як розумне, рефлексивне мислення, сфокусоване на розв'язанні питань стосовно того, у що вірити й що робити; це, так би мовити, пошук істини, де об'єктивні й логічні вчинки мають співвідноситися з власною точкою зору і з думками інших. За цих умов мислити критично означає вміти відмовлятися від власних упереджень і хибних тверджень [див. 196, с. 15]. Як важливу характеристику критичного мислення, що робить його повноцінним, виокремлюють рефлексивність, яку трактують як «розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, здібностей, відносин з іншими та їхнє ставлення до власної особи, а також своїх завдань і призначень» [42, с. 469]; як відображення власних процесів у свідомості людини [70]. Рефлексія є необхідною передумовою теоретичного рівня пізнання особою світу, мисленням про мислення, яке «розглядає саме себе як об'єкт і відкриває можливості оволодіння знаннями» [256, с. 259]. Рефлексія постає процесом активного й свідомого переосмислення людиною власної діяльності, а тому співвідноситься лише з успішним розв'язанням комунікативних завдань [89, с. 33]. Отже, рефлексія, інтегруючи згадані вище аспекти, оптимізує процес усвідомлення особистістю свого місця в соціумі, допомагає підвищити рівень відповідальності й соціальної інтегрованості.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання особливий акцент робиться на розвитку особистісно-сміслової сфери студентів, характерною ознакою якої є прояв їх ставлення до навколишньої дійсності, усвідомлення її цінності, пошук причин і смислу того, що відбувається навколо, тобто на формуванні в студентів рефлексивних умінь [132, с. 18], усвідомлення особистістю, чому і якими засобами вона впливає на партнера по спілкуванню. Таке вміння передбачає процес самопізнання суб'єктом «внутрішніх актів і станів, осмислення засобів, якими він створив те чи те враження на партнера по комунікації» [89, с. 31]. Як здатність рефлексивно оцінювати факти, явища і процеси дійсності, критичне мислення передбачає усвідомлене й чітке визначення власної позиції як до висунутих теорій, поглядів, ідей, так і до практичних наслідків їх реалізації, адже людина, що мислить критично, не буде визнавати чи не визнавати, поділяти або не поділяти ті чи інші погляди, не з'ясувавши, хто і навіщо їх запропонував і який буде кінцевий результат. Процес формування критичного мислення особистості передбачає оволодіння певними вміннями:

- контролювати свої дії, в тому числі й розумові, відстежуючи розгортання власних думок і суджень;
- бачити у відомому невідоме, у явному незвичне, тобто помічати суперечності, які є фактором активізації мислення взагалі;
- застосовувати діалектичний підхід у процесі аналізу ситуацій, ставати на позиції різних «спостерігачів», модифікувати пояснення явища, що аналізується чи спостерігається, залежно від мети й умов виконання завдання;
- використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури й змісту [132, с. 19].

Варто зауважити, що згаданий вище комплекс умінь надає можливість особі, що критично мислить, не просто збирати інформацію і певні факти, а перевіряти й апробувати їх, шукати підкріплювальні доводи, намагатися уявити й оцінити інформацію з різних аспектів і кутів зору. Така особа

відкрита до сприйняття нового, але «постійно зіставляє його з попереднім досвідом і знаннями, тобто є активною у пізнанні й навчанні» [354, с. 2]. Зважаючи на це, у структурі особистості виділяють низку якостей, які визначають її як члена суспільства, що мислить критично. До цих якостей можна віднести: готовність до планування, гнучкість, наполегливість у пізнанні, готовність коригувати власні помилки, усвідомлення й аналіз своїх суджень і пошук компромісних рішень [293, с. 56]. Крім того, така особа неупереджена й відкрита до встановлення консенсусу, намагається бути добре інформованою і перевіряє достовірність джерел, толерантно веде дискусію й висловлює свої погляди та припущення. Вона вміло відстоює власну позицію і ставить доречні запитання, обережно робить висновки і зважає на контекст спілкування [328].

Фундатор Інституту Критичного Мислення М. Ліпман, проаналізувавши наявні визначення критичного мислення, запропонував таке його трактування. «Це майстерне й відповідальне мислення, що сприяє породженню суджень, оскільки воно ґрунтується на критеріях, постійно самовдосконалюється й чутливе до контексту» [362, с. 4]. Ця дефініція, на нашу думку, найбільш вдало окреслює поняття «критичне мислення». Із запропонованої дефініції можна виділити таку його структуру, яка складається з шести основних компонентів (за Вайнштейном):

1. Критичне мислення є *майстерним мисленням*, що зв'язує його з епістемологічними стилями студента, тобто «індивідуально-своєрідними способами пізнавального ставлення особистості до довкілля, які виявляються в особливостях індивідуальної картини світу» [295, с. 148]. Виділяють такі типи епістемологічних стилів: *емпіричний* (базується на предметно-практичному досвіді), *раціоналістичний* (базується на логічних умовиводах і визначається понятійними схемами, категоріями тощо) і *метафоричний* (базується на різноманітності вражень і комбінуванні галузей знань, на персоніфікованому сприйнятті реальності) [355, с. 156]. Домінантний стан одного з цих типів визначається психологічними особливостями особи, а



саме індивідуальними характеристиками пам'яті, сприймання, уваги й мислення. Майстерність критичного мислення вказує на той факт, що «воно тісно переплетене з різними контекстами, які забезпечують достовірну інформацію й методологію» [362, с. 4], як систему методів, основних підходів і прийомів дослідження [215, с. 15]. Таке мислення спрямоване не на порушення встановлених норм, а на адаптацію до існуючих стандартів, приписів, що є корисними для будь-яких досліджень.

2. Критичне мислення є *відповідальним мисленням*, що вказує на тісний взаємозв'язок між індивідом, що критично мислить, та іншими представниками суспільства, до яких він апелює. Таке мислення вимагає наведення особою обґрунтованих міркувань і аргументів, а також презентацію резонних доводів, реакцій стосовно думок інших осіб. Такі міркування й доводи призводять до появи суджень щодо певної інформації чи знання [362, с. 4]. Судження трактують як форму мислення, яка відображає зв'язок між предметом і його ознаками шляхом ствердження або заперечення [96, с. 157; 129, с. 26]. Успішність аргументації й аналізу інформації у процесі спілкування визначається наявністю в особи стійкої системи суджень як необхідного елемента встановлення консенсусу між комунікантами. Консенсус у цьому випадку можна визначити як згоду осіб об'єднатися для спільної діяльності, що забезпечить її цілісність завдяки інтеграції окремого мовця в більшу спільноту й ефективного досягнення поставленої мети, реалізації зазначених цілей, і як наслідок формування почуття соціальної відповідальності.

3. Кінцевим результатом критичного мислення є *судження*, тобто формування думок, оцінок і висновків [161, с. 19]. Судження є формою когнітивного відображення об'єктивної дійсності, коли стверджується наявність або відсутність ознак, властивостей або відношень у певних об'єктах [97, с. 284]. Судження спрямоване на різноманітну когнітивну діяльність. Воно не може базуватися на алгоритмах та інших механічних процедурах. Це важливо для ситуацій, де необхідно порівнювати роздуми й

оцінювати альтернативи, визначати пріоритети й встановлювати істинність і релевантність понять [362, с. 4], що виступають формами мислення, які відображають предмети і явища через сукупність їх суттєвих ознак у формі слова й словосполучення [72, с. 173; 129, с. 26].

4. Критичне мислення ґрунтується на *критеріях* як підґрунті для вироблення суджень. Критерії виступають надійними резонами (мотивами), що відображають процес оцінювання особою суттєвих факторів, які слід урахувувати, проводячи аналіз, піддаючи критиці певне твердження чи презентуючи аргументацію. Керуючись критеріями, до яких належать різні стандарти, закони, регламенти, канони, норми, інструкції, приписи, ідеали тощо, людина, що мислить критично, має чітко вибудовувати аргументацію, а її роздуми, які є суттєвими для певного дослідження, мають бути доступними і зрозумілими для слухачів. Проте не варто абсолютизувати критерії, оскільки з формуванням критичного мислення вони самі змінюються [362, с. 4], набуваючи інших значень.

5. Критичне мислення постійно *самовдосконалюється*. Це означає, що особа використовує його як метод, спрямований на роздуми з метою їх корекції й поліпшення. При цьому відбувається рефлексивне випробування когнітивних процесів, застосовуються певні критерії [там само, с. 5], актуалізуються когнітивні стилі, що «характеризують індивідуально-своєрідні відмінності у способах отримання, переробки (синтез, аналіз, категоризація тощо) й використання інформації» [295, с. 146]. Вони виявляються в різних ситуаціях у ході розв'язання завдань і визначають навчальний стиль студента та впливають на вибір навчальних стратегій і форм його навчальної діяльності [128, с. 26].

6. Критичне мислення *чутливе до контексту*. Це вимагає, щоб застосування критеріїв було перевірено на доречність і на можливість змінюватись у кожному конкретному випадку. Таким чином, особистість зі сформованим критичним мисленням розуміє критерії відповідно до

контексту їх застосування і визначає релевантність їх використання у певних ситуаціях [362, с. 5].

Така структура критичного мислення називається каркасом, який надає йому цілісність і стійкість [52, с. 26]. Це забезпечує відносно неперервну верифікацію і випробовування потенційних розв'язків певних завдань; це відрізняє його від креативного мислення [43, с. 470].

Дослідники акцентують увагу ще на двох аспектах, які визначають і характеризують структуру критичного мислення, зокрема, його діалогічність і ефективність у спільноті допитливих. Діалогічність включає дискусії, в яких висуваються критерії, ідентифікуються й обговорюються контексти та оцінюються різні процеси, що сприяє формуванню вмінь говоріння. Дискусії найкраще проходять між людьми, для яких переконливість дослідження і норм, що використовуються ними, є основними принципами. Діалогічність критичного мислення сприяє залученню до участі в дискусії більшої кількості індивідів [362], що робить його відкритим.

Спільноту допитливих визначають як саморегульовану групу, як «мікрокосм демократії», спрямований на розвиток у студентів здатності розуміти різні перспективи, висловлювати своє розуміння іншим, брати участь у процесі обміну моральними аргументами з метою досягнення загальноприйнятого рішення [162, с. 64].

Суттю сформованого критичного мислення є визначення понять, їх осмислення й обговорення. Коли студенти вміють досліджувати і визначати поняття або явища, вони володіють міцними знаннями. Коли студенти можуть розглянути асоціативний зв'язок між двома або більше поняттями і відстежити як змінюються умови в результаті цих асоціацій, то вони здобувають докази і мають свою позицію, необхідну для проведення дискусій. Цей внутрішній і особистий процес визначення явища, встановлення певних критеріїв оцінювання інформації і власний вибір того, що особистість вважає істиною, є істотним у процесі формування критичного мислення. «Не рівень розвитку здібностей і вмінь, а саме суб'єктивна оцінка й усвідомлення своїх

можливостей поряд з упевненістю в ефективності діяльності є вагомим мотиваційним фактором» [101, с. 193], який полегшує процес навчання ІМ.

Дослідники зазначають, що для того, щоб мислити критично, особа має активувати низку навичок, серед яких виділяють навички формулювання умовиводів (коли з одного чи кількох суджень виводиться нове) [97, с. 285], утворення концепту, досліджувати певне явище або предмет, робити класифікації, узагальнення, порівняння та інші операції. Відсутність принаймні однієї з навичок призводить до руйнації всього процесу. Саме тому не доцільно формувати у студентів лише певні когнітивні навички, а інші ігнорувати [161, с. 25]. Слід працювати над компетентним і комплексним виконанням студентами всіх письмових і усних завдань творчого характеру з метою повноцінного формування в них критичного мислення.

Окресливши поняття «критичне мислення», виокремивши його з-поміж інших видів мислення, охарактеризувавши відповідні структурні елементи і домінуючі характеристики, ми вважаємо за доцільне запропонувати власне трактування критичного мислення, зокрема й критичного мислення філолога, а також визначити і проаналізувати його механізми.

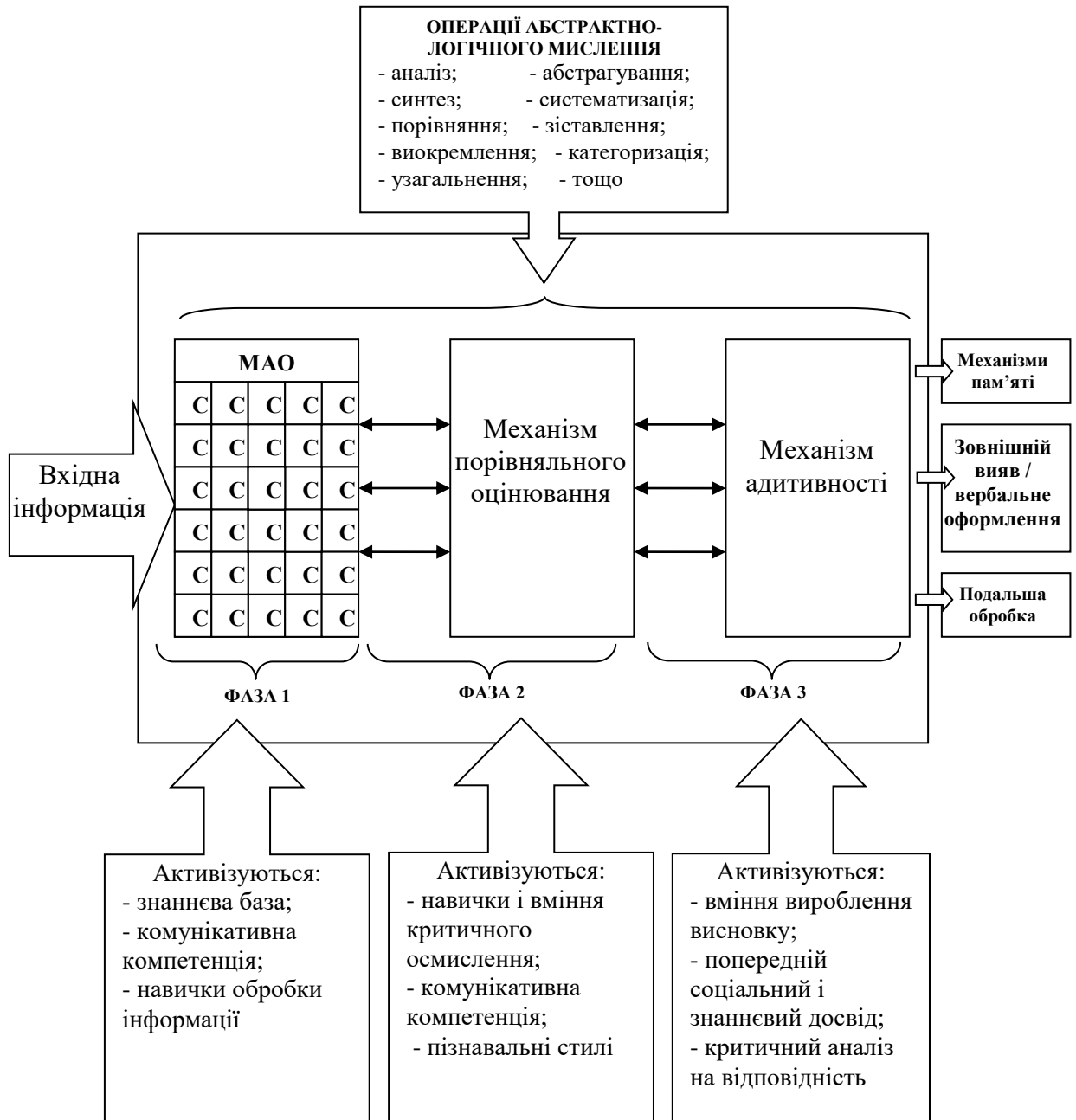
Таким чином, ґрунтуючись на аналізі наукового фонду з окресленого питання й на власному дослідженні цього феномену, ми трактуємо критичне мислення як різновид загального процесу мислення, особливість якого зумовлюється способом обробки й узагальнення інформації, що відбивається в змісті суб'єктивного знання про предмет. Критичне мислення являє собою процес спеціальної когнітивної обробки інформації суб'єктом пізнання, що базується на різнобічному аналізі, порівнянні та зіставленні різних поглядів на сутність предмету, що пізнається і відображається в змісті сформульованих суджень про цей предмет. Це соціально-орієнтована діяльність особистості, яка проявляється в аналізі й інтерпретації вхідної інформації будь-якого плану та в апробації власних суджень і тверджень на предмет їх внутрішньої істинності й толерантності системі темпорально-домінуючих поглядів і цінностей особистості й суспільства.

У свою чергу, виходячи з положень вказаної вище дефініції, критичне мислення філолога – це процес когнітивної обробки іншомовного матеріалу, його аналізу й інтерпретації, а також апробації вироблених на його основі суджень і тверджень на предмет їх внутрішньої істинності й толерантності системі темпорально-домінантних поглядів і цінностей особистості й суспільства з метою розширення і збагачення досвіду й знаннєвого простору, автоматизації навичок і вдосконалення вмінь опрацювання інформації ІМ для більш ґрунтовного розуміння соціально-культурного плану життя іншого соціуму з проєкцією на власне соціальне оточення.

Визначивши критичне мислення, постає важливе питання дослідження когнітивних процесів обробки вхідної інформації й критичного осмислення навколишньої дійсності, тобто розкриття механізмів критичного мислення. Варто зазначити, що навчання АМ і формування навичок і вмінь спілкування в умовах розвитку критичного мислення студентів передбачає наступний алгоритм організації процесу – презентація матеріалу, його опрацювання когнітивними механізмами і видача готового повідомлення, аргументація або невербальна реакція комуніканта [338, с. 2]. Такий перебіг процесу дає можливість зрозуміти, як проходить освоєння навчального матеріалу, як відбувається обробка вхідної інформації, як вибудовується аргументація і продукується висловлювання.

Інформація, що надходить ззовні, проходить постійну апробацію і критичний аналіз в межах знаннєвого досвіду людини. На нашу думку, критичне осмислення такої інформації відбувається завдяки наявності у свідомості особистості *адитивного фільтру*. Це гіпотетична структура, що міститься у свідомості особистості та є важливим компонентом критичного осмислення реалій, вироблення й структурування знаннєвого простору, систематизації та збагачення досвіду. Адитивний фільтр є механізмом критичної обробки вхідної та внутрішньої інформації в системі знань особистості.

Розглянемо детальніше будову фільтра і процеси, які в ньому протікають. Адитивний фільтр, на нашу думку, складається з трьох основних елементів: механізму аналітичного опрацювання інформації, механізму порівняльного оцінювання і, власне, механізму адитивності (див. рис. 1.1).



МАО – Механізм аналітичного опрацювання інформації  
 С – слот інформаційного оперування

Рис. 1.1. Механізми і фази адитивного фільтру свідомості особистості

*Механізм аналітичного опрацювання інформації* є внутрішнім когнітивним процесом обробки людиною вхідної інформації на основі

наявних оперативних даних. Цей механізм складається зі слотів оперування, які заповнюються вхідною інформацією. Надалі ця інформація проходить процеси обробки за допомогою операцій абстрактно-логічного мислення. В ході обробки відбувається її систематизація й групування за доміантними ознаками, встановлюються логічні зв'язки між різними частинами повідомлення тощо.

*Механізм порівняльного оцінювання* – це досвідно-орієнтований, когнітивний, знаннево-базисний процес визначення відповідності ситуації та внутрішній істинності вхідної інформації як основи для побудови тверджень для ведення успішної, ґрунтовної аргументації та іншомовного спілкування. У цьому механізмі відбувається подальша обробка інформації, повідомлення і процес її критичної оцінки.

*Механізм адитивності* – це фінальний процес критичної обробки інформації, який ґрунтується на попередньому соціальному й знанневому досвіді особи. Цей процес включає навички і вміння критичного аналізу та креативного висновку, тобто нестандартного, диференційованого підходу до осмислення інформативних потоків з метою ведення успішної аргументації або подальшої обробки інформації з її наступним занесенням до знанневої бази особистості. Саме на цьому етапі, на нашу думку, відбувається формування креативності особистості, яке детермінується успішністю попереднього педагогічного управління індивідуальним становленням особи студента і його активністю. Активність творчої діяльності веде до *майстерності*, як «особливого стану творчого самовираження, активності й різнопланового бачення ситуації та її глибокого усвідомлення» [238, с. 12].

Процес осмислення інформації в адитивному фільтрі має трифазову структуру. На кожній фазі цього процесу включаються операції абстрактно-логічного мислення, а саме: зіставлення, аналіз, синтез, порівняння, виокремлення, узагальнення, систематизація, категоризація, абстрагування тощо. Під час першої фази проходить процес заповнення слотів оперування вхідною інформацією, її попередній аналіз і обробка, структурування й

категоризація. При цьому активізується знаннєва база людини, її сформована комунікативна компетенція й актуалізуються когнітивні навички і вміння обробки інформації. Ступінь розвитку цих внутрішніх процесів стає «інтегральним показником початку становлення пізнавальної самостійності майбутнього фахівця» [151, с. 285] як базису в континуумі його професійної компетенції філолога в процесі оволодіння ІМ [59].

Під час другої фази відбувається критична обробка вхідної опрацьованої інформації. На цій фазі включаються в роботу пізнавальні стилі студентів, їхні навички і вміння критичного осмислення й вироблення попередніх тверджень.

Надалі інформаційні потоки проходять третю фазу обробки. Активізуються навички критичного аналізу, попередній соціальний і знаннєвий досвід особистості. Наприкінці цього процесу формулюються фінальні твердження, які згодом переходять до подальшої обробки механізмами пам'яті або вербально оформлюються й актуалізуються у процесі комунікації. Вони також впливають на формування компетентності особистості, під якою розуміють заснований на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [103, с. 35]; комплекс професійних знань, умінь, відносин і професійних якостей особистості [220, с. 10] та її творчий підхід до розв'язання професійних завдань.

Ефективність роботи адитивного фільтру багато в чому залежить від сформованості критичного мислення особистості, оскільки під час останньої фази активізується критичний аналіз на відповідність сформульованих тверджень основним положенням істинності, внутрішньої адекватності переконанням особистості з тієї чи тієї сфери суспільного життя. Саме це можна вважати домінантною причиною необхідності формування критичного мислення наряду з розвитком навичок і вмінь творчого підходу до розв'язання поставлених завдань і порушених проблем.



Варто зазначити, що інтенсифікація інтелектуального зростання шляхом формування критичного мислення майбутніх філологів має базуватися на наукових дослідженнях у галузі вищої школи, а в едукативному процесі доречно використовувати не лише традиційні підходи, а і впроваджувати сучасні методи викладання, досягнення порівняно молодих наук і наукових напрямів дослідження.

Таким чином, аналіз поняття «критичне мислення» засвідчив його багатогранність і вказав на необхідність його ґрунтовного дослідження й обґрунтування. Нами було деталізовано структур критичного мислення й схарактеризовано його механізми, зазначено взаємозв'язок з іншими когнітивними й мнемічними процесами. Питання формування критичного мислення, яке має забезпечити високий рівень ефективного засвоєння інформації особистістю, розвиток відповідних навичок і вмінь, є особливо актуальним нині. Відтак цей феномен заслуговує подальшого детального вивчення і необхідним є розробка комплексу педагогічних умов його формування як чинника вдосконалення у студентів-філологів навичок і вмінь МД ІМ.

## **1.2. Педагогічні умови формування критичного мислення майбутніх філологів**

Американський філософ і педагог Д. Дьюї вважає, що природні здатності особи робити певні висновки потребують суттєвого виховного впливу, щоб перетворитися у навички критичного розгляду. Головним завданням такого виховного впливу є створення умов для розвитку критичного мислення [90]. Визначення комплексу педагогічних умов уможливить розробку відповідної моделі формування критичного мислення як підґрунтя реалізації цих умов.

Для визначення комплексу педагогічних умов, що обумовлюють процес формування критичного мислення студентів-філологів, необхідним є окреслення психологічних і педагогічних умов, що супроводжують процес

навчання ІМ взагалі, та розробка на їх основі умов формування критичного мислення у ході вивчення АМ.

Серед психологічних умов, які супроводжують процес навчання ІМ студентів університетів і позитивно впливають на формування критичного мислення, виділимо й коротко окреслимо найголовніші.

По-перше, це релевантне *інформаційне вмотивування діяльності* завдяки новизні й евристичності навчального матеріалу. Новизна виявляється в певних ідеях, проблемах, діях, змістових завданнях і завданнях, які потребують розв'язання [97, с. 240]. Евристики – це апріорні уявлення про суть об'єкта [10, с. 187], які допомагають у розв'язанні проблеми. Новизна забезпечує динамічність і гнучкість мовленнєвого вміння, що забезпечує вироблення стратегій комунікантами [211, с. 41]. Евристичність сприяє формуванню особистості студента, розвитку його інтелекту, інтуїції й культури, оволодінню традиційними й новітніми методами опрацювання навчального матеріалу, які необхідні для аналізу предметів і явищ [58, с. 55]. Евристичну діяльність розглядають як спільну навчальну діяльність викладача й студента, студентів між собою для відкриття нового знання. Вона сприяє формуванню евристичних умінь, які мають оптимізувати розв'язання студентами навчальних завдань в їх професійній діяльності, розпізнаванню нових проблем і їх творчому вирішенню, що, як правило, уможлиблює запровадження інновацій [175, с. 32]. Сформований комплекс евристичних умінь ефективно впливає на формування критичного мислення особистості і залучення студентів до евристичної діяльності, забезпечує виконання певних вимог до освітнього процесу: спонукає студентів формулювати власні ідеї та уявлення, ознайомлює їх з явищами, які суперечать набутому уявленню, сприяє вільному висловлюванню припущень та їх обговоренню в групах, розвиває у студентів здатність продукувати альтернативні пояснення і припущення. Це сприяє застосуванню ними нових знань і суджень щодо широкого спектру проблемних ситуацій.

Завдяки постійній зміні компонентів процесу спілкування (предмета розмови, обставин, умов, завдання тощо) стає можливим розвинути у студентів-філологів здатність до швидкого реагування на постійні зміни в мовленнєвих ситуаціях. Відкриття перед ними можливостей ІМ як нового засобу спілкування, ознайомлення з соціокультурними реаліями інших країн розвиває у них навички і вміння швидко й ефективно засвоювати й опрацьовувати нову інформацію, сприяє усвідомленню ними того, що існують різні способи осмислення й ментального представлення предметів та явищ. Евристична організація навчання сприяє особистісному формуванню навчальних цілей студентів, забезпечує продуктивність і ситуативність навчального процесу [266, с. 191], що уможливорює оптимальне розв'язання завдань самореалізації студентів.

При цьому важливо сформуванню у студентів таке ставлення до інформації, за якого вона виступає не кінцевим, а відправним пунктом пізнавальної діяльності, адже це необхідна, що визначає процес формування критичного мислення. Накопичений життєвий досвід дозволяє порівнювати й аналізувати, наприклад, стереотипи мовленнєвої поведінки представників різних народів, правила етикету, культурні звичаї та традиції країн, мова яких вивчається. Саме завдяки сформованості критичного мислення процес пізнання набуває індивідуальності, тобто осмислюється кожною особистістю з позицій її досвіду. Такий підхід визначає необхідність активізації пізнавальної діяльності студента, тобто «застосування викладачем спеціальних методичних засобів з метою стимулювання, приведення в активний стан інтелектуальних і моральних потенцій особистості для досягнення конкретної мети» [49, с. 37]. Студенти мають не лише засвоювати знання, а й способи їх набуття й реалізації.

Другою психологічною умовою є *переконливість аргументації*. Людина, яка мислить критично, усвідомлює, що існують ще й інші варіанти розв'язання певної проблеми, тому вона намагається довести, що обране нею рішення є релевантним, достатньо логічним і раціональним. Центральним

елементом аргументування виступає твердження як кінцевий продукт осмислення дійсності. Воно спирається на низку доводів, кожен з яких, у свою чергу, підкріплюється певними доказами. Крім того, визнання інших точок зору тільки посилює аргументацію особи (рис. 1.2).

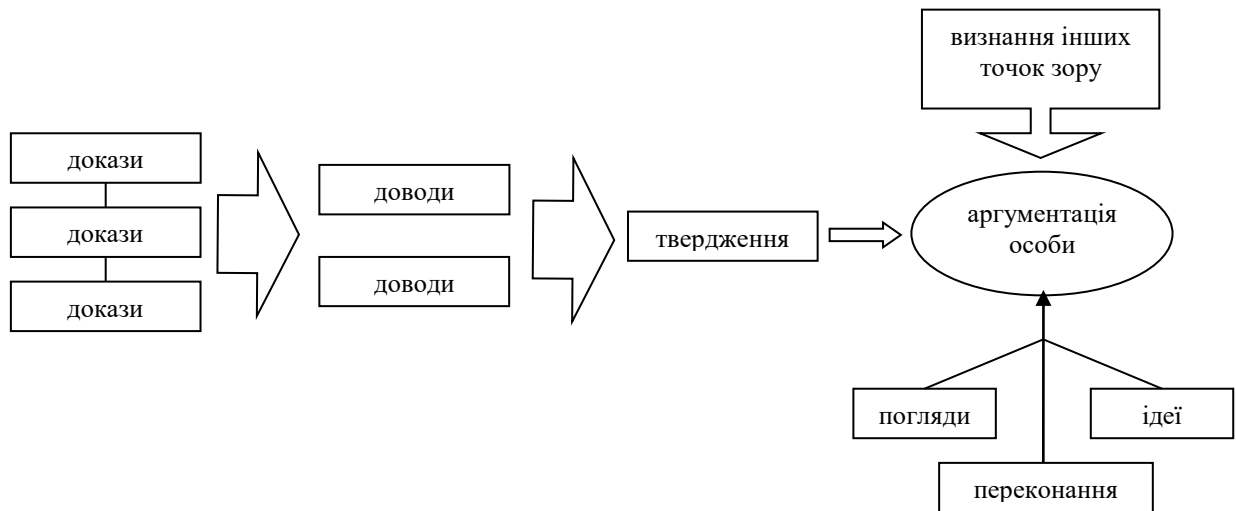


Рис. 1.2. Схема побудови процесу аргументації під час навчальної діяльності

Навчальні мовленнєві ситуації, які є важливою складовою процесу навчання АМ, дозволяють ставити перед студентами різноманітні пізнавальні, соціальні, моральні, етичні й інші завдання, до розв'язання яких необхідно підходити аргументовано, й створюють сприятливий ґрунт для формування критичного мислення завдяки їх проблемності. При цьому необхідною є переконаність і впевненість особи у правильності своїх знань, умінь і навичок під час аргументації та їх використання у практичній діяльності [97, с. 240].

Проблемність є важливим елементом процесу навчання ІМ з урахуванням необхідності формування критичного мислення. Коли студент чітко усвідомлює проблемність завдання, то розв'язуючи його, він застосовує операції абстрактно-логічного мислення, а саме аналіз, синтез, систематизацію тощо. За цих умов відбуваються такі дії: отримання інформації (усвідомлення завдання); переробка інформації (операції абстрагування, узагальнення, класифікації, порівняння, критичне осмислення матеріалу тощо); передача інформації (мовленнєвий акт із наведенням

власних критично осмислених суджень, аргументів, доводів тощо) [187, с. 7]. Якщо завдання не проблемне, то мотивація знижується, а іноді й зовсім зникає [197, с. 55].

По-третє, важливо досягати *усвідомлення студентами власної позиції* настільки, щоб вони могли піддати сумніву як власну аргументацію, так і аргументи інших сторін. Цим забезпечується така характеристика критичного мислення як гнучкість, що виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді прийомів і способів розв'язання аналогічних завдань і знаходженні нових нестандартних способів дій за змінених умов [97, с. 293]. Крім того, створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, усвідомлення нею власної позиції сприятиме формуванню покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства, що нині є одним з головних завдань української освіти [6, с. 27].

При цьому слід урахувати, що у студентському віці триває інтенсивне формування особистісного ставлення до речей і процесів, яке зберігається впродовж усього життя, тому важливо, щоб це ставлення було гнучким, критичним і самокритичним, а не догматичним і шаблонним.

Четвертою психологічною умовою, що впливає на процес формування критичного мислення студентів-філологів є *розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів*, що безпосередньо зв'язане з мотивуванням МД і стимулюванням мовленнєво-розумової активності. Репродуктивні технології навчання, що переважають у практиці вищої школи, не відповідають інтелектуальному рівню і потребам сучасної студентської молоді. Це призводить до послаблення інтересу до навчання, що знижує ефективність педагогічного процесу, пізнавальну активність і самостійність студентів [167, с. 4]. Активізація навчальної діяльності має оптимізувати взаємодію студентів і викладача, сприяти підвищенню інтересу, активності у пізнанні та творчої самостійності [160, с. 95]. Під пізнавальною активністю ми

розуміємо самостійну діяльність, яка вмотивована інтенціями до пізнання навколишньої дійсності та викликана необхідністю розв'язання певного завдання. Крім того, це вольова дія особистості, яка визначається рівнем її когнітивної активності й несе в собі елементи творчості.

Важливою умовою формування пізнавальної активності студентів як чинника інтенсифікації розвитку критичного мислення в процесі оволодіння АМ є актуалізація відповідних інтересів і потреб з наступним їх (інтересів) стимулюванням у різних видах діяльності, зокрема й у мовленнєвій. Зауважимо, що психологами трактують МД як спеціалізоване використання мовлення для спілкування, а мовлення – як потенційний компонент будь-якої діяльності (пізнавальної, навчальної тощо) [156, с. 56]. Пізнавальну самостійність можна визначати як внутрішню готовність студента до самостійного оволодіння знаннями на основі вольового зусилля. У своїй структурі вона містить мотиви, способи дій, що сприяють опануванню новими знаннями за допомогою раціональних способів розумової діяльності, творчому застосуванню раніше набутих знань у різноманітних нестандартних ситуаціях. Вважається, що саме мотив, як усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [232, с. 219], уможливорює пізнавальну активність у процесі навчання наряду з критичним осмисленням дійсності. Як наслідок створюються умови оптимального іншомовного спілкування.

До педагогічних умов, що визначають процес навчання ІМ і формування критичного мислення студентів, ми відносимо наступні. Охарактеризуємо їх.

*Соціологізація процесу едукації особистості.* Критичне мислення за своєю природою є явищем соціальним, оскільки воно передбачає обмін думками, порівняння аргументацій, дискутування, оцінювання власної позиції очима інших людей тощо. У кінцевому підсумку кожна людина, що мислить критично, орієнтується на конкретну спільноту, виходить з певної системи соціальних цінностей і ставить ширші цілі, ніж просте конструювання власної особистості. Соціологізація освітнього процесу є необхідним явищем, «...оскільки сфері освіти належить важлива роль у

справі збереження людської автентичності, повноти людської екзистенції в її протистоянні тиску бездуховного прагматизму. Будучи чутливою і відгукуючись на суспільні й цивілізаційні виклики, вона спроможна здійснити істотний вплив на розвиток тих чи тих тенденцій у соціумі, підтримувати або гальмувати їх, оптимізувати знаходження методів розв'язання глобальних чи локальних соціальних проблем» [144, с. 3]. Таким чином, процес едукації уможливорює визначення особою власного місця в континуумі суспільних відносин.

Студенти у своєму соціальному розвитку знаходяться на етапі кінцевого становлення тих особистісних характеристик, які дозволяють їм усвідомити себе у процесі спілкування з іншими: бути самокритичними, толерантними, вміти сприймати критику, слухати інших, співпрацювати, не бути агресивними тощо. Тому для розвитку в них здатності до критичного мислення важливим є створення атмосфери зацікавленості й доброзичливої співпраці у процесі навчання ІМ, активне залучення їх до парної та групової роботи. Крім того, у ході соціалізації в студентів формується почуття соціальної відповідальності, що виявляється в самостійній, внутрішньо детермінованій творчій участі в різних сферах життєдіяльності суспільства, що це становить основу моралі, той стрижень, на якому базуються всі інші якості особистості [143, с. 14].

Соціалізація студента і формування почуття соціальної відповідальності є важливим етапом його суспільного становлення й визначення векторної спрямованості суспільної позиції.

*Демократичний стиль педагогічного спілкування* є другою умовою для організації процесу формування критичного мислення майбутніх філологів. Досягнення у навчальному процесі демократичних стосунків між більшістю й меншістю при обговоренні певної проблеми, є дієвим гарантом існування критичного мислення. Та обставина, що студенти є особливо активними й чутливими до будь-яких недемократичних проявів у навчальному процесі, підкреслює важливість перетворення спілкування в аудиторії в лабораторію

демократичного діалогу. М. Вайнштейн зазначає, що лише за наявності практики розвитку критичного мислення може бути справжнє навчання, ствердження демократії, пом'якшення суперечностей, які ґрунтуються на деталях певних контекстів [53, с. 50].

У процесі едукції важливо навчати демократії, а не лише згадувати й обговорювати її. Необхідним, на нашу думку, є налагодження демократичного спілкування у стосунках викладача зі студентами. Критичне мислення викладача в цьому випадку набуває діалогічного рівня. Діалог робить педагогічний процес життєвим, а не ідеалізованим, відірваним від реальності. В. Кушнір підкреслює, що таке діалогічне сприймання педагогічного процесу в ході розвитку критичного мислення є онтологічним. Воно передбачає одночасне розуміння викладачем і студентом один одного. За цих умов воно є пошуком нового смислу, виявленням істини як результату спільних пошуків, переживань [150, с. 60]. Саме в ході дискусії особа, що критично мислить, має можливість визначити цілі і мотиви ведення діалогу [310, с. 30], вибудувати власну аргументацію, стратегію спілкування.

Демократичний стиль спілкування в навчальному процесі робить можливим формування вдумливих громадян. Діалогічний аспект має на меті не просте досягнення одностайності думок, а пошуку аргументованого розв'язання суперечності, що стане основою формулювання суджень [162, с. 61]. Як наголошує Д. Халперн, людина, що критично мислить, володіє розвиненими навичками спілкування й уміннями знаходити рішення, які задовольняють більшість [293, с. 48]. Це є проявом демократичності в навчальному процесі.

*Самостійність та індивідуальність мислення і МД.* Починаючи з дитячих років, особистість слід привчати самостійно формулювати свої думки, оцінювальні судження, переконання незалежно від інших. Необхідним фактором самостійності мислення, його індивідуальності є флективність і адаптація до нових умов ситуації, толерантність до думок інших. Особа, що критично мислить, часто не поділяє точку зору інших



людей. Самостійність мислення характеризується відсутністю в людини побоювання непогодження з думкою групи чи окремих індивідів [137, с. 74]. Більш того, дбайливе ставлення суспільства до «вічних» моральних істин, які визначають межу між добром і злом, порядністю й непорядністю, забезпечує таку важливу складову його розвитку, як наступність мислення. Критичне мислення не має на меті перегляд тих чи інших соціальних і моральних цінностей та загальновідомих фактів, що має місце при поспішній, необґрунтованій адаптації зарубіжної практики розвитку критичного мислення в навчально-виховний процес. Навпаки, воно має сприяти якнайкращому усвідомленню особистістю системи ціннісних орієнтацій суспільства, залученню до духовної та інтелектуальної скарбниці людства.

Організація навчально-виховного процесу із залученням студентів до роботи у спільноті допитливих, уможлиблює формування у них пізнавальної мотивації на основі дослідницького середовища і, як результат, *розвиток пізнавального інтересу* [193, с. 15], що є наступною педагогічною умовою. Допитливість є притаманною рисою молодого покоління і у випадку формування критичного мислення її можна визначити як уміння проникнути в суть джерел інформації [137, с. 74]. Домінантними потребами переважної більшості студентів є пізнавальна й комунікативна потреби, причому необхідним є їх поєднання, в результаті чого формується стійкий пізнавальний інтерес. Він визначає їхнє позитивне ставлення до навчально-виховного процесу, вмотивовує їхню діяльність під час формування навичок і вмій іншомовної комунікації.

Ми наголошуємо на необхідності активного розвитку пізнавального інтересу студентів-філологів, їхньої дослідницької поведінки і прагнення до творчого пізнання, тобто до оволодіння існуючими знаннями наряду із синтезом нових. З цією метою необхідно включати до навчального процесу творчі завдання, які вимагають від студентів висунення самостійних гіпотез, рішень і умовиводів. Це забезпечує стимулювання мовленнєво-розумової діяльності й формування пізнавального інтересу поряд з мовленнєвими

навичками й уміннями. Водночас, зауважимо, що справжній пізнавальний процес характеризується намаганням людини розв'язувати пізнавальні проблеми і відповідати на запитання, які виникають у зв'язку з її власними інтересами й потребами.

На думку Д. Дьюї, критичне мислення виникає тоді, коли у полі зору тих, хто навчається, з'являється певна проблема, фокусування пізнавального інтересу на якій стимулює природну допитливість і змушує шукати способи її розв'язання [90]. Ситуативно-тематична побудова змісту процесу навчання ІМ дозволяє педагогу спершу самому визначати коло вартих обговорення проблем, а згодом, коли студенти набудуть певного досвіду, допомагати їм розв'язувати ці проблеми, самостійно аналізувати, які проблеми породжує те чи інше явище. Наприклад, при обговоренні традиційної теми «Погода» студенти цілком доступно аналізують ІМ таке явище, як дощ, з точки зору того, які проблеми, для кого і в яких сферах життєдіяльності може викликати дощова погода. Завдяки критичній спрямованості мислення рутинне обговорення теми, читання й переклад тексту, заучування лексичних одиниць перетворюється у цілеспрямовану, змістовну особистісно-спрямовану діяльність, у процесі якої студенти здійснюють реальну інтелектуальну роботу і знаходять відповіді на життєві питання наряду з автоматичним, інколи навіть не повністю усвідомленим, засвоєнням матеріалу теми.

Активізація процесів пізнання, що характеризують критичне мислення, відбувається також у ході проведення зі студентами навчальних досліджень, наприклад, країнознавчого характеру; розвитку їх інтелектуальних умінь при розв'язанні різноманітних завдань і ситуацій; формування комунікативних умінь з використанням інтерактивних технологій, а саме ситуативних діалогів, дебатів, ділових рольових ігор, проектних завдань тощо.

Важливо також постійно підтримувати зворотній зв'язок зі студентами, який дає можливість контролювати хід формування критичного мислення, вносити корективи в едукативний процес. Необхідно постійно не лише вербально оцінювати академічні досягнення, а й обговорювати успіхи,

цікавитись, як студенти збираються діяти надалі в цьому напрямі, чітко доводити до їх відома, що саме і як буде оцінюватися наступного разу.

Ми вважаємо, що окреслені вище психологічні й педагогічні умови, що визначають процес формування критичного мислення студентів, майбутніх філологів, узгоджуються між собою і репрезентують дві взаємозв'язані сторони єдиного процесу, створюючи цілісний комплекс (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Комплекс психолого-педагогічних умов формування критичного мислення майбутніх філологів.

Схарактеризувавши провідні умови організації процесу навчання ІМ з урахуванням необхідності формування критичного мислення, ми визначаємо наступні педагогічні умови формування критичного мислення студентів-філологів у процесі вивчення ними АМ: мотивування до пошуку інформації у сфері майбутньої професійної діяльності; стимулювання усвідомлення власної позиції в розумінні предмета пізнання; створення ситуацій для обговорення й відтворення інформації в мовленнєвій діяльності студентів.

Таким чином, критичне мислення як багаторівневий феномен є дієвим засобом розвитку інтелектуальної сфери фахівця – майбутнього філолога. Воно визначає здатність особистості самостійно приймати рішення і діяти на основі актуалізації минулого досвіду, розвиненої самосвідомості, адекватної самооцінки, подолання упереджень у взаємовідносинах з іншими учасниками навчального процесу [179, с. 7] і представниками соціуму в умовах стрімкої глобалізації й інформатизації суспільства. Проте, необхідним є визначення психолінгвістичних і методичних передумов формування критичного мислення майбутніх філологів у процесі навчання АМ і формування вмінь іншомовної МД.

### **1.3. Психолінгвістичні та методичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань**

Визначаючи психолінгвістичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів у ході вивчення АМ, варто зазначити, що навчання іншомовному спілкуванню передбачає формування навичок і вмінь в усіх видах МД, оскільки «навчання ІМ є саме навчанням мовленнєвої діяльності засобами ІМ» [115, с. 22]. Поняття МД, як зазначає І. Зимня, слід трактувати у межах теорії діяльності й основ діяльнісного підходу, розробленого О. Леонтьєвим, що «означає фіксацію психологічного змісту діяльності та певної потреби як передумови її виникнення, і аналізу процесуальної сторони та зовнішньої структури діяльності» [105, с. 121]. МД є особливим видом людської діяльності. Це активний, цілеспрямований, опосередкований мовою і зумовлений ситуацією спілкування, процес взаємодії людей між собою (процес рецесії і продукції мовлення), що спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини [104, с. 133].

У ході формування критичного мислення майбутніх філологів МД є домінантною. Вона спрямована на учасників дискусії, партнерів по

спілкуванню з метою здійснити навчальний, освітній і виховний вплив і критично осмислити вхідну інформацію. Саме спілкування трактують значно ширше. Це процес, в якому здійснюється раціональна й емоційна взаємодія людей, спосіб підтримки життєдіяльності індивіда в соціумі [212, с. 77]. Таким чином, МД співвідноситься зі спілкуванням як часткове і ціле, а отже вона формується у процесі спілкування і багато в чому залежить від умов його протікання.

Зазначене вище дозволяє нам сформулювати першу психолінгвістичну передумову формування критичного мислення майбутніх філологів: *процес навчання АМ у ході формування критичного мислення має відбуватися в МД.*

У структурі МД виокремлюють основні три фази: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку й виконавчу [104; 157]. Ці фази діяльності відповідають структурі будь-якого інтелектуального акту, що починається з виникнення мотиву і завершується досягненням певного результату в ході виконання цілої низки дій та операцій, спрямованих на реалізацію встановленої мети [153].

На наш погляд, у процесі розвитку у майбутніх філологів критичного мислення провідне значення має перша фаза МД – спонукально-мотиваційна. Вона реалізується у складній взаємодії потреб, мотивів і цілей діяльності як її майбутнього результату [75, с. 51]. Комунікативно-пізнавальна потреба є основним джерелом МД [153]. Для формування критичного мислення важливим є розвиток у студентів навичок логічно правильної й коректної побудови висловлювання, зумовлене відповідною комунікативною потребою або комунікативним наміром. У ході формування навичок критичного аналізу вхідної інформації, необхідно розвивати здатність до вірного трактування мотивів, інтенцій повідомлення. Це дасть змогу вірно оцінювати інформацію, розуміти її зміст, імпліцитні посилання, виробляти стратегії власного висловлення і ведення аргументації. Таким чином, важливим є розвиток вмінь вироблення структурованих логічно комунікативних намірів як способу досягнення поставлених цілей у ході мовленнєвої взаємодії мовців.

Зазначене вище дає змогу сформулювати ще одну психолінгвістичну передумову: *формування критичного мислення у процесі вивчення АМ має здійснюватися шляхом розвитку здатності до попереднього планування висловлювання і вироблення намірів з метою ведення успішної аргументації й досягнення результатів.*

Згідно з основними положеннями особистісно-діяльнісного підходу (І. О. Зимня), у центрі навчального процесу знаходиться студент, його мотиви, цілі, психологічна індивідуальність, тобто студент як особистість. Відповідно, викладачеві у світлі цього підходу відводиться роль того, хто спрямовує і коригує навчальний процес, виходячи з інтересів студента, рівня його підготовленості й психічних особливостей. Це вказує на те, що викладач, формуючи критичне мислення студентів, від ретранслятора знань перетворюється на співучасника й фасилітатора процесу навчання, до активних і рівноправних суб'єкт-суб'єктних відносин.

Організація навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу здійснюється як через зміст і форму завдань, так і через відповідний стиль спілкування викладача зі студентом або групою. Комунікативне завдання у цьому контексті постає певним засобом керування навчальною діяльністю студентів. Реалізуючись у комунікативній задачі, воно виступає засобом керування актами діяльності студента в конкретній ситуації та одночасно стимулом мовленнєвих дій. Г. О. Китайгородська підкреслює, що цю функцію завдання може виконувати, якщо воно перетворюється на задачу для студента [122, с. 44], тобто виникає проблемність, що спонукає до критичного осмислення дій, інформації та вироблення відповідних розв'язків. Важливість факту проблемності та сприйняття завдання вказує на те, що воно має ґрунтуватися на відповідній мотивації, інакше таке завдання не викличе пізнавальної потреби, не запустить когнітивні механізми осмислення і вироблення розв'язків.

Підкреслюючи активний мотиваційний характер ставлення людини до навколишнього світу, С. Л. Рубінштейн зазначав, що у процесі відображення

людиною явищ зовнішнього світу вона, разом із тим, з'ясовує їхнє значення для себе, а тим самим визначає і своє ставлення до світу, тому предмети й явища зовнішнього світу виступають не лише як об'єкти пізнання, а й як двигуни поведінки, що породжують у людині певні спонукання до дії – мотиви; будь-яка дія виходить із мотиву, тобто переживання, що спонукає до дії, чогось значущого, що додає цій дії змісту [237, с. 187–188].

Діяльність може бути викликана різними мотивами. Мотив є не просто однією зі складових діяльності. Він виступає як компонент складної системи мотиваційної сфери особистості, під якою розуміють всю сукупність її мотивів, що формуються й розвиваються протягом її життя. У цілому ця сфера динамічна й змінюється залежно від багатьох обставин. Однак, деякі мотиви є відносно стійкими і домінуючими, утворюючи так звані «стрижень» всієї сфери; інші – варіативні та епізодичні: «вони зв'язані з конкретними ситуаціями і залежать від них» [164, с. 312]. У процесі розвитку особистості відбувається диференціація й інтеграція мотивів; на ґрунті одних формуються інші, виникають суперечності між різними мотивами, їхнє взаємне посилення або послаблення, змінюється співвідношення домінуючих і підпорядкованих мотивів [там само, с. 313].

Таким чином, ми вважаємо, що не лише МД, а й увесь процес формування критичного мислення має бути вмотивованим певним способом. Слід створювати комунікативно-пізнавальну мотивацію і сприяти активізації мотиваційної сфери особистості. Особлива увага педагога має бути приділена розвитку пізнавального інтересу студентів, їхньої дослідницької поведінки, що забезпечується спеціальними творчими завданнями, яким відводиться важлива роль у процесі розвитку критичного мислення, оскільки вони виступають як засобом керування навчальною діяльністю студентів, так і засобом створення оптимального поля для розвитку навичок критичного осмислення дійсності.

Із викладеного вище ми висуваємо ще одну передумову: *у процесі формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих*

*завдань їхні мовленнєві дії мають бути вмотивовані, що сприятиме розвитку їх мотиваційної сфери.*

Науковцями наголошується, що «у процесі мовленнєвої взаємодії в співрозмовників вибудовується певний образ результату майбутньої мовленнєвої дії» [184, с. 35], тобто вона обумовлюється фактором імовірнісного досвіду [157, с. 121] як певної моделі майбутньої поведінки. Таке моделювання майбутніх дій і висловлень можливе завдяки виклику з пам'яті того, що «обирається мозком як із поточної інформації, зі «свіжих слідів» попередньої інформації, так і з усього колишнього досвіду індивіда» [там само]. Імовірнісне прогнозування забезпечує здійснення мовленнєвої дії, що є найдоцільнішою за певних умов [155, с. 34]. У цьому випадку йдеться про обмеження вибору дії, які детермінуються комунікативною ситуацією. Під *комунікативною ситуацією* розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного та суб'єктивного планів, що залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [252, с. 49].

Зовнішні обставини комунікативної ситуації можуть бути відсутніми у момент мовлення, проте вони обов'язково наявні у свідомості комунікантів й імпліцитно включені в ситуацію. Сюди можна віднести різні минулі події, що відомі співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості щодо певних фактів, подій тощо. Отже, мовленнєва дія і діяльність неможливі поза ситуацією, яка виступає одиницею спілкування [210, с. 78]. Вона конкретизує мовленнєву дію й зумовлює вибір мовних і мовленнєвих засобів ведення комунікації, стимулює до подальшого спілкування й опрацювання вхідних повідомлень і окреслює образ майбутньої дії й стратегії поведінки, забезпечуючи комунікативність навчання і розвиток критичного мислення.

Таким чином, при здійсненні мовленнєвого акту комунікантами обов'язково враховуються не лише мовленнєві фактори, а й позамовні: знання ситуації, в якій відбувається комунікація, партнера по спілкуванню,



його індивідуально-мовленнєвого досвіду, норм спілкування і принципів соціальної взаємодії, що передбачають урахування стилістичних особливостей мовлення, певних обмежень тощо [79, с. 51]. Зазначене вище дозволяє нам сформулювати ще одну психолінгвістичну передумову: *формування критичного мислення має відбуватися в комунікативних ситуаціях, що моделюють умови реального спілкування і конкретизують вибір мовленнєвих дій співрозмовників у процесі розв'язання творчих завдань.*

Отже, ми визначили основні психолінгвістичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів у ході оволодіння іншомовною МД. Поряд із психолінгвістичними, що визначають і зумовлюють процес розвитку критичного мислення, слід виділити методичні передумови, які слід також охарактеризувати.

Сучасний етап розвитку методики навчання ІМ засвідчує наявність декількох підходів до організації навчального процесу. Проте найбільш соціально обґрунтованим, на нашу думку, постає особистісно-орієнтований комунікативно-когнітивний підхід до навчання ІМ, що активно досліджується О. І. Вовк [59; 63]. У ньому знаходять своє відображення когнітивна і комунікативна парадигми наукового знання [142, с. 12] як провідні тенденції сучасних досліджень у методиці навчання ІМ.

На думку О. О. Селіванової [246], інтеграція комунікативної і когнітивної парадигм має характер поєднання загального і часткового, оскільки навчання МД як лінгвопсихоментального процесу, фазами якого є породження й сприймання мовлення, припускає, насамперед, виявлення й опис породжуваних автором і реципієнтом когнітивних просторів. Без тісного взаємозв'язку з когнітивними структурами і психоментальними процесами, а саме сприйманням, мисленням, пам'яттю тощо, неможливе повноцінне навчання іншомовної комунікації. Саме тому, на наш погляд, цей підхід є найбільш релевантним для формування критичного мислення майбутніх філологів у процесі навчання АМ.

В основі комунікативно-когнітивного підходу до навчання ІМ лежить прагнення максимально наблизити процес навчання іншомовної МД до реальних умов спілкування. Це досягається за рахунок моделювання найтипівіших життєвих ситуацій [212] і використання проблемних творчих завдань комунікативного характеру, що стимулюють мовленнєво-розумову активність студентів [61, с. 5; 186, с. 9]. Ця стратегія спрямована на розвиток психологічної, стратегічної, когнітивної, мовної й мовленнєвої підготовки до спілкування; на свідоме осмислення матеріалу і способів мовленнєвих дій з ним. Урахування комунікативного аспекту організації процесу навчання оптимізує діяльність студентів із засвоєння матеріалу, адже він виступає як професійно значущий компонент системи навчання ІМ [195, с. 280]. За цих умов навчання АМ у процесі формування критичного мислення має здійснюватися через безпосередню МД, на яку впливають ситуація, інтелектуальний рівень автора і реципієнта, їхні когнітивні стилі, ступінь володіння навичками і вміннями комунікації, афективні фактори [186, с. 10].

Отже, зазначені вище положення дозволяють сформулювати методичну передумову формування критичного мислення майбутніх філологів: *процес формування критичного мислення у ході оволодіння іншомовною МД має базуватися на комунікативно-когнітивному підході до навчання ІМ.*

Особливості комунікативно-когнітивного підходу до навчання ІМ найчіткіше виражаються в його положеннях, які набули статусу принципів навчання. Вони відбивають істотні закономірності організації діяльності студентів у процесі оволодіння ІМ і є напрямками для побудови теорії навчання й орієнтиром організації навчальної діяльності [61; 62]. Серед них варто виділити домінантні: принцип комунікативної спрямованості всіх видів МД; принцип стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; принцип ситуативної організації процесу навчання ІМ; принцип новизни й інформативності навчального матеріалу [211, с. 91] тощо. Передбачається, що зазначені вище принципи мають знайти своє втілення в комунікативній компетенції, що є кінцевою метою комунікативно-когнітивного навчання

іншомовного спілкування, і у вимогах до творчих завдань з АМ для розвитку критичного мислення майбутніх філологів.

Комунікативно-когнітивний підхід передбачає активний розвиток когнітивних пізнавальних процесів у студентів. Мовлення тісно зв'язане з пізнавальними процесами, з усіма способами отримання, обробки, фіксації, збереження інформації про світ у її кореляції з мовними формами. Саме тому проблему навчання ІМ слід розглядати не як здобуття лише лінгвістичних знань, а й як отримання фонових знань, тобто знань про світ. Цей аспект і становить суть когнітивного компонента комунікативно-когнітивного підходу до навчання ІМ у ході формування критичного мислення майбутніх філологів і забезпечує успішність мовленнєвого спілкування.

У процесі породження мовлення активізуються всі знання, що зберігаються у когнітивній системі людини. Мову визначають як загальний когнітивний механізм, що функціонує при кодуванні та трансформуванні інформації [201, с. 28], а сама когнітивна діяльність особи відбувається в актах думок, які можливі лише за наявності мови [329, с. 88]. І. П. Сусов розглядає мову як «компонент складної системи пізнання світу людиною, як інформаційно-когнітивну систему, в якій взаємодіють мислення, свідомість і пам'ять» [267, с. 44]. На думку М. П. Кочергана, засвоюючи мову, людина оволодіває й основними формами і законами мислення. Отже, мова є основним інструментом пізнання; через мислення вона зв'язана з процесом пізнання світу [135, с. 83]. Оволодіння ІМ є способом актуалізації й реалізації студентом власної особистості, активізації творчого потенціалу і вміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, стосунків з іншими, формування активної особистісної позиції [154, с. 34]. Саме тому, явища дійсності, реалії повсякденного життя піддаються вербалізації лише через процес осмислення об'єкту реальності (див. рис. 1.4).

ОБ'ЄКТ РЕАЛЬНОСТІ → ОСМИСЛЕННЯ → ВЕРБАЛІЗАЦІЯ

Рис. 1.4. Схема процесу вербалізації реальності

На наш погляд, це положення є важливим і має бути враховане у процесі розвитку критичного мислення студентів-філологів у ході навчання ІМ. Важливість побудови такого процесу є фактором підвищення продуктивності навчальної діяльності студентів, оскільки має місце не просте засвоєння знань, а зміна внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду людини [240, с. 81]. Це дає підставу сформулювати ще одну методичну передумову: *творчі завдання для розвитку критичного мислення мають сприяти не лише накопиченню знань, а й активувати пізнавальні процеси, адже засвоюється те, що усвідомлено й осмислено, пройшло внутрішні когнітивні процеси обробки й фіксації в режимі спілкування і взаємодії та вироблення розв'язків проблемних ситуацій.*

Серед основних цілей навчання ІМ у межах комунікативно-когнітивного підходу є формування комунікативної компетенції, яку трактують як здатність мобілізувати різноманітні знання мови, паравербальні засоби, ситуації, правила і норми спілкування, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах [245, с. 230]. Поняття «комунікативна компетенція» введено в науковий обіг Д. Хаймсом. Він визначив її як притаманні людині знання і вміння успішного й ефективного спілкування [339, с. 5]. Комунікативну компетенцію розуміють також як здатність адекватно використовувати мову у різноманітних соціально детермінованих ситуаціях спілкування і як здатність співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, розуміти відносини між комунікантами, будувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки й системи культурних уявлень і цінностей певної спільноти [73, с. 18], або як основу для реалізації мовної компетенції з метою комунікації [2, с. 109] та вироблення компетентності студентів.

Компетентність у цьому випадку визначають як «рівень відповідності знань, умінь і досвіду особи певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань і проблем, що розв'язуються» [56, с. 130]. Поняття компетентності, окрім суто професійних знань і умінь,

містить такі якості, як ініціатива, співпраця, комунікативні здібності, вміння логічного, креативного й критичного мислення.

Рівень комунікативної компетенції визначається етапом і метою навчання [2, с. 110]. При цьому необхідним є урахування тем і ситуацій спілкування, мовленнєвих дій комунікантів, їхніх комунікативних і соціальних ролей, мовних мінімумів тощо. Вірний добір сфер, ситуацій, тем спілкування у процесі навчання ІМ не лише сприяє формуванню навичок комунікації, розширенню ментального лексикону, а й формуванню суспільно активного, національно свідомого громадянина. У ВНЗ сфери спілкування мають стосуватися громадсько-політичного, національно-патріотичного, суспільного життя народу. Теми і ситуації мають висвітлювати реальне сьогоденне життя конкретного соціуму, що сприяє виробленню чіткої громадянської позиції громадянина. Наприклад, при обговоренні теми «Подорожування» варто запропонувати студентам розглянути, окрім стандартних підтем обговорення, таких як різні види подорожей (піші, автомобілем, літаком), ще й такі підтеми, як зелений туризм в Україні, особливості національних курортних зон, традиції та звичаї українців у сфері відпочинку й подорожування. Такий формат сприятиме ширшому пізнанню і глибшому вивченню національних визначних місць, курортних зон і популяризації різних видів подорожування.

Крім того, соціальні й комунікативні ролі, які виконують студенти й викладачі в процесі обговорення цих тем, сприяють налагодженню партнерських стосунків між ними, ближчому їх знайомству, але зрозуміло, що це не має переходити певну межу, за якою наступають панібратські відносини, які є неприйнятними в навчально-виховному процесі вищої школи. Крім цього, виконання зазначених ролей під час вивчення ІМ має формувати у студентів низку особистісних характеристик, серед яких варто виділити конгруентність особи у процесі її соціалізації, тобто «...освоєння культури людських відносин і суспільного досвіду, соціальних норм, соціальних ролей, нового вияву діяльності й норм спілкування» [136]. Конгруентність виявляється в тому, що особа усвідомлює своє ставлення до

інших представників суспільства взагалі й учасників взаємодії та спілкування зокрема. Вона обмірковує процес взаємодії, розуміє і приймає свої реальні почуття по відношенню до інших учасників навчального процесу й ситуацій, в яких протікає таке спілкування. Джерелом і продуктом такої рефлексії є потреба не лише у сприйнятті дійсності, а й необхідність висловити свої враження, ділитися думками з іншими, тобто, фактично, потреба бути вислуханим у ході спілкування, дискусії тощо [299, с. 221]. Сучасна дидактика визнає велику освітню й виховну цінність дискусій, адже вони сприяють глибшому розумінню проблеми, розвитку критичного мислення, вмінню зважати на думку інших, визнаючи доречні аргументи, тобто краще розуміти партнера у процесі комунікації [110]. Крім того, дискусії є оптимальним полем для розвитку компонентів комунікативної компетенції.

У структурі комунікативної компетенції виділяють такі її основні компоненти: а) мовна компетенція; б) мовленнєва компетенція; в) соціокультурна компетенція; г) стратегічна (компенсаторна) компетенція; д) дискурсивна компетенція; е) когнітивна компетенція; є) прагматична компетенція. У спілкуванні всі ці компоненти мають виступати інтегровано.

Окремі методисти відзначають особливу роль мовної компетенції, яку розуміють як здатність мовця використовувати системно-структурні утворення морфологічного, синтаксичного, фонологічного й семантичного характеру [71, с. 59], що істотно впливають на зміст мовленнєвих творів, які продукуються й сприймаються. За Н. Хомським, *мовна (лінгвістична) компетенція* – це здатність розуміти й продукувати необмежену кількість правильних у мовному сенсі речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання [296, с. 37]. Мовну компетенцію розглядають також як здатність конструювати граматично правильні форми й синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки у мовленні, які організовані у відповідності до існуючих норм мови, та використовувати їх у тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізольованій позиції [226, с. 15]. Показником сформованості мовної компетенції є рівень володіння методами

граматичного й порівняльного аналізу, що виражається в умінні виділяти певні сторони в граматичному аспекті вивченої та рідної мови, узагальнювати основні одиниці мови й користуватися моделями при виявленні внутрішніх властивостей цих одиниць, визначати відношення між граматичними формами, критично осмислювати і прогнозувати труднощі вживання граматичних явищ в іншомовному мовленні. Таким чином, мовна компетенція є основою для розвитку контрольно-мовленнєвого механізму, що сприяє запобіганню граматичних помилок, які виникають внаслідок як міжмовної, так і внутрішньомовної інтерференції [59, с. 11; 255, с. 87].

*Мовленнєва компетенція* розглядається як складна багатоступінчата здатність людини до смислокодувальної/декодувальної діяльності та адаптивно-інформаційного орієнтування в ситуації спілкування. Ця діяльність відбувається завдяки набутим знанням, навичкам і вмінням [251] і найкраще протікає в умовах розв'язання проблемних творчих завдань і під час дискусій. Такі навчальні дискусії, окрім мети формування критичного мислення, виконують низку важливих функцій, а саме [92]:

- навчальну – сприяють розширенню кругозору учасників взаємодії, закріпленню, актуалізації накопичених раніше знань, оволодінню новими знаннями;
- розвивальну – стимулюють розвиток інтелектуальних, лінгвістичних якостей, творчих здібностей, логіки, дозволяють сформулювати системне бачення проблеми, наявність взаємозв'язків подій і явищ, різних їх аспектів;
- виховну – сприяють формуванню морально-світоглядної позиції особистості, її установок поведінки, громадянських якостей, системи ціннісних орієнтацій, що є відносно автономною характеристикою особи, проте «...в ціннісних орієнтаціях об'єктивується не лише особистий досвід, а й загальний та історичний досвід, сформований суспільством» [313, с. 34];
- соціалізуючу – залучають до цінностей громадянського суспільства, адаптують до умов сучасного життя, сприяють розвитку культури мовлення, здатності працювати в команді, терпимості до різних поглядів, толерантності.

Реалізація зазначених вище функцій має сприяти успішному перебігу процесу розвитку й активізації мовленнєвої компетенції особи.

Наступним компонентом комунікативної компетенції є *соціокультурна компетенція*, яка вміщує в собі *країнознавчу* компетенцію у вигляді знань студентів про культуру країни, мова якої вивчається, а також знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни, і *лінгвокраїнознавчу*, що передбачає володіння особливостями вербальної й невербальної (міміка, жести) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє неносіям мови асоціювати з мовною одиницею інформацію, яку асоціюють носії мови, і досягати у такий спосіб повної комунікації [202, с. 7], взаєморозуміння й уникнення комунікативного конфлікту, що особливо важливо у процесі міжкультурного й міжнаціонального спілкування. Як багатоконпонентна система, соціокультурна компетенція передбачає вміння використовувати соціоетнологічну, лінгвокраїнознавчу і культурологічну інформацію [359, с. 121].

Соціокультурна компетенція є важливим компонентом комунікативної компетенції, її розвиток сприяє глибшому розумінню культури народу, мова якого вивчається, що, у свою чергу, окрім розвитку світогляду студента-філолога, прищеплює йому свідоме ставлення до національних надбань, а критичний підхід до отримуваної інформації соціокультурного плану виробляє навик об'єктивного сприйняття реальності, коли зменшується ілюзорність бачення якості життя в іншій країні. Слід розвивати національно свідоме ставлення до надбань рідної культури, гордість за свою країну, свій народ. Саме це має виробити «адекватну оцінку власної етнографічної спільноти в культурному процесі наряду зі здатністю сприймати елементи прогресивного, вироблені іншими народами, що є показником національної самосвідомості» [303, с. 28]. У цьому полягає особлива роль соціокультурної



компетенції в процесі критичного осмислення матеріалу – в усвідомленому порівнянні різних культур і їх особливостей.

Наступним компонентом комунікативної компетенції є *стратегічна (компенсаторна) компетенція*, що означає здатність поповнювати у процесі спілкування недостатність знань мови, а також мовленнєвого й соціального досвіду спілкування ІМ [2, с. 344]; уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику комунікативної поведінки [13, с. 125]. Цей вид компетенції сприяє виробленню соціального досвіду спілкування, який є важливим для соціалізації молодого громадянина і його повноцінного входження в систему суспільних відносин. Формування стратегічної компетенції як уміння ефективно планувати початок, перебіг і завершення комунікації й досягати успішності спілкування [245, с. 231] надає студентам низку можливостей вибору тієї чи тієї форми поведінки, її відпрацювання, набуття досвіду спілкування, при цьому вони мають змогу активно формувати мовленнєву компетенцію, яка тісно зв'язана з компенсаторною. Стратегічна компетенція сприяє також виробленню в студентів такої якості, як зацікавленості до процесу навчання ІМ й оволодіння навчальним матеріалом, адже при сформованій компенсаторній компетенції студенти володіють навичками пошуку необхідної інформації, відповідного стилю поведінки, адекватного мовленнєвому кліше, їх автоматизації й критичного осмислення ситуації спілкування, прийняття інших форм поведінки як адекватних.

У наш час активно змінюються цілі освіти, які визначають інноваційну сутність навчально-виховного процесу як відкритої системи, орієнтованої на формування в особистості рефлексивного, творчого, морального ставлення до власного життя і зіставлення його з життям інших людей, з їх діяльністю [290, с. 39]. Саме тому важливо розвивати такий компонент комунікативної компетенції як *дискурсивна компетенція*, яка передбачає здатність розуміти різні види комунікативних висловлювань, будувати цілісні, зв'язні й логічні висловлювання різних функціональних стилів, а також здійснювати вибір

лінгвістичних засобів у залежності від типу повідомлення [91, с. 9]. Це також передбачає розвиток критичного мислення студентів засобами творчих завдань з АМ з метою об'єктивного аналізу вживаних мовних моделей, а не відвертого ігнорування їх і визнання якоїсь із них як єдино вірного стилю мовлення. Дискурсивна компетенція, як спроможність поєднувати висловлення у зв'язні тексти й залучати їх до відповідних дискурсів [245, с. 231], є важливим чинником, що визначає успішність дій молодого фахівця-філолога. Вміле використання різних видів комунікації та її вірне стилістичне оформлення є тими елементами, якими має володіти викладач, щоб спілкування між суб'єктами навчального процесу не зводилося до згаданих вище крайностей – занадто панібратського або авторитарного.

Однією із складових комунікативної компетенції є також *когнітивна компетенція*, яку розуміють як здатність до комунікативно-розумової діяльності [59, с. 32; 187, с. 11], тобто до розв'язання мовленнєво-розумових задач за допомогою сукупності мовленнєвих дій і мисленнєвих операцій, які спрямовані на формування понять, розв'язання інтелектуальних завдань і проблем, обробку інформації тощо [43, с. 469; 61, с. 8]. Мова може бути засвоєна з комунікативною метою лише як інструмент думки, оскільки комунікативний зміст у процесі спілкування не лише передається, а й утворюється в результаті мовленнєво-розумової діяльності [63, с. 182]. У будь-якій ситуації, що вимагає мовленнєво-розумової активності, взаємодіють, як правило, три компоненти: *проблема*, яку необхідно розв'язати, *наявні знання і дослідні дії*, які виконуються [187, с. 14].

У процесі розвитку критичного мислення студентів-філологів у ході вивчення АМ важливим компонентом навчального процесу є проблемність. Проблема спонукає до дослідних дій, адже її розв'язання вимагає певних знань, які або відсутні, або недостатні. Розв'язання таких проблем є когнітивним процесом, спрямований на перетворення заданої ситуації у цільову, коли в наявності немає очевидного методу розв'язання, тобто відповідного досвіду і знань [329, с. 315]. Проблемність спонукає до

активізації когнітивних операцій, сприяє виробленню навичок обробки нової інформації та критичному її осмисленню, тобто більшій відкритості, демократичності у сприйнятті нового, ще непізнаного матеріалу. Це дає студентам можливість бути гнучкішими у сприйнятті вхідної інформації, критичними у своїх думках і демократичними у сприйнятті інших думок і поглядів. Сформованість когнітивної компетенції передбачає наявність навичок активно здобувати нові знання, структурувати інформацію у процесі пізнання.

У цьому випадку мова йде про когнітивні навички, тобто ментальні здібності, за допомогою яких людина опрацьовує зовнішні стимули, наприклад, вхідну інформацію, які стимулюють розвиток когнітивних процесів особи і оптимізують пізнавальний процес [61, с. 8]. Таким чином, процес розв'язання мовленнєво-розумового завдання полегшується і розширюються межі власних знань.

*Прагматична компетенція* передбачає психологічну й функціональну здатність передавати комунікативний зміст у ситуації спілкування і налагоджувати комунікативну співпрацю зі співрозмовником. Ця здатність багато в чому залежить від того, наскільки студенти володіють комунікативною стратегією висловлювання [130, с. 39], під якою розуміють евристичне інтенціональне планування дискурсу для досягнення його учасниками спільного результату [246, с. 234]. Прагматична компетенція при сформованому критичному мисленні передбачає: уміння виконувати інформаційний пошук у залежності від поставленого завдання; здатність критично аналізувати й оцінювати інформацію з різними цільовими установками; вміння робити умовиводи, аналітичні й оціночні узагальнення; здатність вести дискусію (ініціювати й підтримувати бесіду, досягати компромісу, відстоювати власну точку зору) [287, с. 18].

Наслідками застосування комунікативних стратегій висловлювання можуть бути як комунікативна співпраця, так і комунікативний конфлікт, тобто неспівпадання комунікативних стратегій комунікантів, що призводить

до припинення комунікації. Деякі психологи виділяють ще й комунікативне суперництво, що розглядається як здорове спілкування [111, с. 65].

Процес формування комунікативної компетентності нерозривно зв'язаний з розвитком критичного і креативного мислення в майбутніх філологів. В іншому випадку їх комунікація буде простою, неефективною і безбарвною. Студенти мають мислити критично, а діяти креативно, що приведе в кінцевому результаті до формування навичок професійного мовлення ІМ, до розвитку мотивів професійної діяльності, під якими розуміють внутрішні спонукання, що визначають спрямованість активності людини у професійній поведінці, її орієнтації у професійній діяльності [247, с. 98]. Студентів слід заохочувати до роздумів і побудови власних припущень у процесі критичного осмислення матеріалу, до залучення соціальних і пізнавальних мотивів навчальної діяльності [163, с. 18], і, зрештою, до вироблення креативних розв'язків проблемних завдань.

Отже, підсумовуючи зазначене вище, можна сформулювати таку методичну передумову: *у процесі формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань необхідно активізувати комунікативну компетенцію як важливого чинника соціалізації особистості й формування національно свідомого громадянина.*

Критичне мислення є діалогічним за своєю суттю, тобто воно включає дискусії, де висуваються і обговорюються критерії та способи розв'язання проблеми [140, с. 28], а також відбувається процес самоактуалізації особи і її рефлексії. Іншими словами, ефективний розвиток критичного мислення майбутніх філологів відбувається за умов стимулювання їх мовленнєво-розумової активності, яку трактують як «цілеспрямований, умотивований і осмислений процес пізнання дійсності мовленнєвими засобами» [187, с. 6] в умовах рефлексивності мислення.

У процесі формування критичного мислення і навчання АМ, слід ураховувати такі *етапи організації рефлексії* студентів [297]:

- 1) зупинка предметної діяльності (дорефлексивна діяльність);

2) відновлення послідовності виконання дій;

3) вивчення послідовності дій з позиції їх ефективності, продуктивності, відповідності поставленим цілям;

4) виявлення і формування результатів рефлексії, які можуть бути декількох видів: предметна продукція діяльності – ідеї, закономірності, пропозиції, відповіді; способи дослідження і проведення діяльності; гіпотези стосовно наступної майбутньої діяльності;

5) перевірка висунутих гіпотез на практиці в ході предметної діяльності.

Важливо підкреслити, що стадія рефлексії закінчує цикл роботи з інформацією і одночасно є початком нового циклу, що вже має протікати на вищому рівні організації [299, с. 221].

У ході мовленнєво-розумової діяльності іноземною мовою пізнавальний процес стає специфічним, тобто більш вибірковим у напрямках, обмеженим у проблемах і висновках, згорнутим у обсязі, зниженим у темпах, утрудненим у судженнях, тому обов'язковим є наявність головного елементу МД – мотивації [187, с. 7], як механізму вибору певної форми мовленнєвої поведінки, що найбільше відповідає наявній ситуації [241, с. 97]. Вона є необхідним компонентом навчальної діяльності в процесі оволодіння АМ і передбачає усвідомлення проблеми і способів її розв'язання засобами ІМ.

За цих умов критичне мислення особистості активізується з моменту формулювання питання й усвідомлення проблеми, яку слід розв'язати [139]. Важливу роль у формуванні мотивації відіграє не лише проблемність завдання, а й той факт, чи усвідомлює і розуміє її студент. Якщо завдання не є проблемним, то рівень мотивації знижується, а іноді і зовсім зникає [197, с. 55]. Саме тоді на передній план виступає процес стимулювання мовленнєво-розумової активності майбутніх філологів за рахунок проблемності комунікативного завдання, спрямованого на аналіз тексту, моделювання ситуації, творчий пошук шляхів розв'язку тощо.

При цьому відправним пунктом процесу формування критичного мислення є інформація, яка поступово перетворюється в знання. Знання

служать основою для розв'язання особою інтелектуальних і мовних завдань, застосовуються нею в повсякденній пізнавальній і мовленнєвій діяльності й зумовлюють поведінку [245, с. 229]. Вони створюють мотивацію, без якої неможлива критичність мислення [139]. Це має допомагати особистості соціалізуватися і вільно входити в континуум суспільних відносин. Соціалізація за цих умов, як елемент виховання особистості, забезпечується спеціально організованою особистісно-орієнтованою діяльністю з формуванням особистості студента, його індивідуального розвитку, становлення суб'єктності, тобто забезпечення процесу самовдосконалення і розкриття та реалізації резервних можливостей особи [40].

Стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів у процесі формування критичного мислення є важливим компонентом навчання ІМ. Воно відбувається за допомогою певних засобів, форм, стратегій і тактик мовленнєво-розумової активності та за умов урахування індивідуальних особливостей особистості. Коротко проаналізуємо згадані вище елементи мовленнєво-розумової активності.

*Засоби* мовленнєво-розумової активності – це психологічні знаряддя, які, характеризуючи діяльність, уможливають її. Мовленнєво-розумова активність визначається переважно вербальними засобами, що є найбільш потужними інструментами інтелекту і важливою умовою здійснення вищих когнітивних функцій людини. Мислення може здійснюватись і завдяки образам, але вербальне оформлення більше збагачує його, адже саме вербальні засоби можуть «розщепити» реальність на найменші частинки і дати можливість глибше їх вивчити [187, с. 7].

Вербальні засоби стають інструментом мислення лише тоді, коли словниковий запас формується у процесі та в єдності з розумовою активністю студента, а для цього не обов'язково мати великий запас слів. Володіючи обмеженим, але активним словником, особа може точно і вірно відповісти на двозначне запитання, виразити своє судження, оцінку, щось спростувати, довести, заперечити тощо. Продемонструємо це на прикладі англійського

слова *rather*: *Have you bought your snickers in New York? – Rather! (Tu придбав свої кросівки в Нью-Йорку? – Так!)* – Стверджувальна відповідь. *Will you really come and help me? – Rather! (Tu справді прийдеш мені допомогти? – Так, звичайно!)* – Підтвердження обіцянки. *Do you like my blazer? – Rather pretty. (Тобі подобається моя спортивна куртка? – Вона досить гарна.)* – Оціночне судження. Проте, вербальні засоби не повністю розв’язують проблему стимулювання мовленнєво-розумової активності в процесі формування критичного мислення особистості майбутнього філолога.

Великого значення набуває також форма мовленнєво-розумової активності, тобто процес узагальнення суттєвих ознак об’єкта. У навчальній діяльності виділяють такі форми: *абстрактно-логічну, наочно-образну і конкретно-ситуативну* [187, с. 8]. Ці форми відповідають основним функціям і операціям відповідних форм мислення.

Стимулювання мовленнєво-розумової активності у процесі формування критичного мислення багато в чому залежить від функцій абстрактно-логічного мислення, що включає операції аналізу й синтезу. *Аналіз* допомагає виявити ознаки предмета чи явища, розрізнити суттєве й несуттєве. У процесі аналізу важливо, щоб проблемність завдання весь час уточнювалась і розвивалась за рахунок операцій уточнення, виділення, порівняння. Це уможливорює антиципацію майбутнього результату і перехід до вищого ступеня аналізу [197, с. 157].

*Синтез*, у свою чергу, забезпечує глибше розуміння предмета чи явища. Операції аналізу й синтезу не існують ізольовано одна від одної. У навчанні вони виступають інтегровано. Так, операція аналізу часто здійснюється через синтез [305, с. 105]. Наприклад, об’єкт у процесі осмислення входить у нові зв’язки і саме тому виявляє себе в нових якостях: із об’єкта, таким чином, нібито викристалізовується новий зміст, в якому виявляються нові властивості [237, с. 97]. Іншими словами, виділення нових властивостей (аналіз) здійснюється через співвіднесення (синтез) досліджуваного об’єкта з іншими. Наведемо приклад, що ілюструє зазначене вище. При оволодінні

темою «Англійський будинок» замість того, щоб дати студентам готовий опис типового англійського будинку, можна запропонувати їм віднайти 15 відмінностей чи особливостей (*fire-place* – камін, *double-glazed door* – двері зі склопакетом, *staircase* – сходи, *gas-cooker* – газова плита, *frig* – холодильник, *freezer* – морозильна камера, *dish-washer* – посудомийна машина, *cordless telephone* – радіотелефон, *computer* – комп'ютер), які можна помітити в англійському помешканні, користуючись малюнком будинку. При цьому, вони самостійно формулюють висловлювання, дискутують стосовно їх вірності, що є важливим для формування вмінь спілкування ІМ і сприяє формуванню критичного мислення.

Ефективною формою абстрактно-логічного мислення є побудова смислового комплексу висловлювання, як основних понять теми, що обговорюється, які об'єднані між собою логічними зв'язками. Такі смислові комплекси визначаються спеціалістами як *когнітивні мапи*, тобто суб'єктивні уявлення про просторову організацію світу і про просторові зв'язки між об'єктами [106, с. 169]. На думку Ю. І. Пассова, отримавши подібну схему перед обговоренням певної проблеми, студент може охопити всю проблему одразу, побачити її логічний розвиток й ознайомитися з різними точками зору, що сприяє не лише підвищенню комунікативної мотивації, але й глибшому розумінню проблеми, виробленню певних суджень [212, с. 134].

Когнітивні мапи – це особливий вид орієнтовної схеми, яка уможливорює бачення всієї проблеми в повному обсязі [348, с. 67]. Вони розглядаються також з урахуванням взаємодії чотирьох основних психічних здібностей, необхідних для соціальної адаптації і становлення соціальної зрілості індивіда: 1) упізнання об'єкту або ситуації; 2) передбачення майбутніх подій; 3) абстракція й узагальнення; 4) формування нових реакцій або розв'язання завдання [340]. Когнітивні мапи є низкою психологічних трансформацій, за допомогою яких людина отримує, кодує, зберігає, відтворює й декодує інформацію про просторове оточення, тобто має місце процес просторової репрезентації [327, с. 229] і, власне, вони мають важливе значення для



формування критичного мислення й стимулювання мовленнєво-розумової активності, адже допомагають розвивати логіку, активізують операції аналізу й синтезу, вміння вибудовувати власну аргументацію.

У процесі стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів велику роль відіграє *тактика* діяльності, тобто певний спосіб досягнення мети. Тактичні ходи спрямовані на участь у спілкуванні ІМ, на виявлення власних знань і здібностей [61, с. 6]. Вони можуть бути такі: пред'явлення тексту, послідовність питань, комплекс питань у випадковому порядку ключових чи уточнювальних, відкритих чи закритих запитань, пропуск деталей і подробиць, пошук асоціацій і зв'язків, робота за зразком і творча робота [187, с. 12]. Застосування таких тактик діяльності спрямоване на розвиток у студентів компетентності, як процедури розв'язання конкретної ситуації [103, с. 38], шляху реалізації власних інтенцій.

Умотивовувати мовленнєво-розумову активність ІМ і розвивати критичне мислення студентів можна ефективніше, якщо навчити їх *стратегіям* висловлювання, тобто плануванню і реалізації навчальних завдань. Стратегія змінюється в залежності від пізнавального завдання. Висловлювання може плануватись і здійснюватись як відповідь на запитання, пошук деталей, подробиць, розуміння процесу та явищ, умовивід, гіпотеза, осмислення, логічна побудова, резюме тощо. Такі стратегії висловлювання використовуються для організації всіх видів МД. Ефективною є форма «відповідь – запитання», де стимулювання здійснюється шляхом постановки запитання [187, с. 10].

Формуванню критичного мислення сприяє також як процес вироблення умовиводів, які можуть бути індуктивними і дедуктивними, так і процес осмислення матеріалу. Дедуктивні умовиводи передбачають хід думок від загального до часткового, а індуктивні – від часткового до загального. Під час обговорення проблеми можливі такі логічні основи для самостійного умовиводу: *All good men are brave. Are all brave men good? (Всі хороші чоловіки сміливі. Чи всі сміливі чоловіки хороші?) Honesty is good. Is it always*

*good to be honest? (Чесність – це добре. Чи завжди добре бути чесним?) Love is happiness. Is happiness love? (Любов – це щастя. Чи щастя є любов'ю?)* і т.д. [187, с. 11]. Осмислення матеріалу може бути дискретним і цілісним. При дискретному осмисленні студент узагальнює інформацію у вигляді плану, комплексу, логічної побудови. Логічна побудова є послідовністю ключових слів, що відображають розвиток подій у тексті. Вона готує студента до сприйняття інформації певного виду [348, с. 67]. При цілісному осмисленні дається короткий заголовок всієї інформації.

У процесі розвитку критичного мислення студентів у ході вивчення ІМ слід також урахувати їхні індивідуальні психологічні особливості, а саме сформованість функцій їх абстрактно-логічного мислення, здатність до уяви, потреба у зоровій опорі, необхідність репродуктивної діяльності (за зразком), наявність соціально-психологічних умінь спілкування, особисті інтереси і життєві установки, стилі пізнання, особливості мислення тощо [295, с. 58].

Отже, викладене вище дає підстави для формулювання ще однієї методичної передумови: *формування критичного мислення майбутніх філологів має проходити в режимі стимулювання їх мовленнєво-розумової активності засобами проблемних завдань.*

Таким чином, у цьому підрозділі були сформульовані основні психолінгвістичні і методичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів. Наявність комплексу таких передумов є запорукою успішної реалізації відповідної методики і комплексу прийомів, спрямованих на розвиток критичного мислення студентів-філологів, оскільки забезпечує теоретичне підґрунтя й надає векторності навчальному процесу. Окрім того, важливим є також визначення взаємовпливу і взаємозалежності процесу формування критичного мислення і становлення аксіологічної системи студентів-філологів, що вивчають ІМ. Це питання заслуговує детального вивчення, яке ми подаємо в наступному підрозділі.

#### **1.4. Взаємозалежність розвитку критичного мислення майбутніх філологів і формування в них системи цінностей**

В умовах національного відродження України і створення національної демократичної держави важливе значення має виховання громадян, які мислять творчо й самостійно, молоді, яка критично осмислювала б факти й події навколишньої дійсності, була б вільною від конформізму й догматизму, трималася толерантної позиції в соціальних відносинах, була б стійкою до конфліктів у поліетнічному і полікультурному просторі. Таке виховання має забезпечити повноправне входження молодої людини в систему відносин і взаємодій громадянського суспільства і сприяти розвитку системи поглядів і цінностей у ході формуванню критичного мислення.

Намагання вітчизняної системи вищої освіти подолати рудименти тоталітарності, інтегруватися в європейський і світовий полікультурний простір висувають на порядок денний важливе й непросте завдання – формування особистості, яка гармонійно поєднувала б у собі риси і якості патріота, а також громадянина світу, що швидко глобалізується. В. І. Толстих зазначає, що глобалізація виступає у двох іпостасях: як економічний і науково-технічний прогрес, і як цивілізаційний процес, що має свої соціокультурні засади й мірки [282, с. 42]. Соціокультурний аспект світового об'єднання має значний вплив на глобальні тенденції. Тому необхідним є його врахування у процесі виховання молодого покоління.

Формування системи виховання безпосередньо пов'язане з основними засадами побудови держави: демократичної, соціальної та відкритої. Якщо тоталітарний режим передбачає пригноблення особистості і поєднується з різновидами непримиренності, пошуку ворогів, то розвиток демократичного суспільства вимагає гуманістичної, людиноцентристської виховної моделі, що тісно зв'язана з формуванням критичного мислення особистості. Гуманізація вищої школи основним смислом педагогічного процесу вважає розвиток того, хто навчається, і не лише інтелектуальний [76, с. 76]. І. А. Зязюн

визначає такі цілі гуманізації: 1) забезпечення здатності майбутнього фахівця до гнучкої переорієнтації власної творчої діяльності згідно зі змінами в системі соціальних інститутів; 2) формування особистих якостей, що визначають не лише професійні характеристики, а й духовність, стиль мислення, інтелектуальний розвиток і рівень культури [108, с. 59]. Тому особливо важливими є розробка й формування системи виховання, заснованої на принципах гуманізму, пріоритетності загальнолюдських цінностей, толерантності, гнучкості й прогностичності, спрямованості на формування здатності до критичного мислення як передумови становлення соціальної зрілості особистості.

З огляду на це, важливо детальніше зупинитися на процесі становлення громадянської освіти і, відповідно, формування системи ціннісних орієнтацій у майбутніх філологів у ході формування критичного мислення і показати взаємозалежність цих двох процесів.

На думку Г. Г. Філіпчука, передумовою розвитку демократії має стати не лише конституційне закріплення її основних принципів та інститутів, а й, насамперед, громадянська освіта [289, с. 11], яка передбачає виховання особистості як всебічно розвиненого представника соціуму з високим рівнем сформованості критичного мислення. Зміст та ідеологія громадянської освіти визначають становлення і розвиток суспільства зі стійкою системою цінностей. Така освіта має на меті передачу знань про правила індивідуального й громадського життя поряд із зосередженням уваги на проблемних питаннях сьогодення, їх глибокого осмислення й пошуку шляхів розв'язання. Вона впливає на становлення самосвідомості особи як важливого фактора формування критичного мислення [94, с. 57]. Нині в навчально-виховній системі панують переважно пострадянські, догматичні принципи, коли подається готовий для заучування матеріал і не очікується його осмислення й інтерпретація студентом. Такий підхід не сприяє інтенсивному розвитку інтелектуальної сфери молоді, її знаннєвої бази і критичного мислення.

Навчання за екстенсивними формами, розповідний виклад лекційного матеріалу не сприяють формуванню критичного мислення студентів, ускладнюють навчальний процес з оволодіння АМ, хоча й закладають певний мінімум знань, що не завжди можна застосувати в практичній діяльності. Крім того, такі форми навчання майже не активізують пізнавально-мотиваційної сфери як фактора посилення ефективності навчання АМ, підвищення самостійності студентів. Інтенсивні ж форми спрямовані на навчання студентів мислити самостійно й творчо, критично осмислювати факти й події, знаходити розв'язки нестандартних ситуацій, здійснювати пошук необхідної інформації з наступним її застосуванням [200, с. 230]. Це дає можливість максимальної самореалізації студентів, майбутніх філологів у процесі оволодіння ІМ.

З іншого боку, проблема полягає в тому, що система «підтримувальної» освіти з її догматичним характером не відповідає вимогам інформаційного постіндустріального суспільства. Нові технології вимагають оптимізації освітнього процесу [316, с. 13]. Власне інтенсивні форми навчання передбачають співробітництво в навчальному процесі та співучасть студентів в оволодінні знань. Лише за умов співпраці у ході осмислення ситуації, спільного пошуку її розв'язків можливо одержати якісно новий результат зростання особи і сформувати її критичне мислення [200, с. 231]. При такій організації процесу навчання змінюються мотивація і емоційні основи роботи з матеріалом, засвоюються різноманітні форми спілкування і взаємодії, що веде до мітигації як «комунікативної стратегії, спрямованої на створення комфортної атмосфери спілкування» [13, с. 331] і поліпшення взаємостосунків.

З огляду на сказане вище постає необхідність оптимізації та модернізації навчального процесу. Оптимізація в педагогічній діяльності – це досягнення максимально можливої якості освіти, навчання й виховання у конкретних умовах ВНЗ, організація дій студентів, що спрямовані на пізнання й розв'язання конкретних завдань [12, с. 149]. Це є вимогою європейського і світового співтовариства, до якого прагне долучитися Україна з метою

демократизації суспільства, виведення системи освіти на якісно новий рівень і становлення громадянської освіти, формування спільноти громадян, що мислять критично, як рівноправних партнерів суспільних відносин. Адже громадянська освіта передбачає готовність до компетентної участі в житті соціуму, громадянську відповідальність і самовдосконалення [250, с. 61].

Критичне мислення, у цьому плані, є не лише наслідком демократичного способу життя, але й чинником його формування [32, с. 1]. Інформаційний світ значно розширив можливості для сприйняття «чужих» та, інколи, шкідливих елементів духовної й матеріальної культури неукраїнського середовища, що все більше впливає на свідомість. І тому нині відчувається дефіцит патріотизму, критично ставлення до дійсності, її осмислення. «Прогрес суспільного розвитку завжди стримуватиметься, якщо громадяни будуть неспроможні критично оцінювати зовнішні впливи, виробляючи власну точку зору, що ґрунтується на знаннях і освіченості» [289, с. 16]. Усім цим викликам сучасного світу й покликане протистояти сформоване критичне мислення, яке спонукає студентів до осмисленого, логічного сприйняття дійсності. Воно загартовує їхню стійкість до негативних впливів сьогодення та виробляє адаптацію свідомості до напливу повідомлень нових інформаційних технологій [226, с. 52]. Сформованість критичного мислення допомагає майбутнім філологам уникнути маніпуляції свідомістю у процесі ознайомлення з новою культурою і запобігти порушенню власних цінностей.

У процесі формування критичного мислення студентів як фактора становлення системи ціннісних орієнтацій особи необхідним є дотримання деяких принципів, а саме критичної коректності й насиченості навчальної інформації. *Критична насиченість* передбачає, що навчальна інформація має містити фрагменти, які спонукають до її осмислення з різних кутів зору, до критичного аналізу фактів і не прийняття їх на віру. *Критична коректність* передбачає відсутність у навчальній інформації змістових або логічних невідповідностей [133, с. 56]. Едукаційний процес при врахуванні цих принципів завжди спрямований на формування критичного мислення

студентів і на постійний пошук альтернативних форм і джерел навчальної інформації, уникаючи її нерелевантності умовам навчання.

Становлення соціальної зрілості та формування системи цінностей майбутніх філологів найефективніше проходить в умовах колективного обговорення і взаємодії, спільного пошуку розв'язання питання. Таке спільне філософствування є осердям формування критичного мислення і забезпечує формулювання якісних суджень, що веде до загального освітнього розвитку [308, с. 43], адже воно передбачає вміння критично аналізувати власну позицію, а також позицію інших учасників процесу під час опанування вміннями МД ІМ. У цьому сенсі критичне мислення є оцінювально-рефлексивною діяльністю, у ході якої людина чітко контролює свою активність, усвідомлюючи правила і схеми, якими вона у цей час керується [225], тобто це особлива розумова діяльність особистості, зумовлена характером завдань, що виникають у процесі пізнання соціальної дійсності, самопізнання і взаємодії з іншими людьми [310, с. 29].

Такий діяльнісний підхід до формування критичного мислення, як і будь-якому іншому процесу, надає йому деяку спрямованість, векторність у розвитку і певний соціальний характер [131, с. 77]. Цей фактор потрібно враховувати у процесі навчання, оскільки така векторна спрямованість впливає на побудову системи творчих завдань для навчання АМ, визначаючи їх суть, змістову наповненість, спрямованість, мотиви виконання і засвоєння студентами нових знань. При цьому важливим є формування у студентів-філологів умінь застосовувати здобуті знання для отримання нових і розуміння, що одне й те саме завдання може бути розв'язане різними способами. Студенти мають зрозуміти, що кожен може мати свою точку зору на те чи інше питання, відмінну від інших, і саме це дає можливість для пізнання, як фактора успішності становлення громадянського суспільства у процесі формування критичного мислення. Важливим у цьому випадку є усвідомлення студентами можливості помилитися з наступним пошуком шляхів виправлення помилок.

У процесі оволодіння ІМ, студенти знайомляться з культурою, духовними й суспільними цінностями інших народів. Саме тут важливо навчати студентів критично осмислювати, порівнювати надбання кожного народу, його культуру, при цьому залишаючись «поміrkованими патріотами», що передбачає поважне, толерантне ставлення до культури, матеріальних і соціальних цінностей іншого народу поряд із національною ідентифікацією та самосвідомістю. Це є типовим для образу сучасного «ідеального» європейця [74], який має розвинену самосвідомість і сформоване критичне мислення, самостійний у судженнях, з належною самооцінкою, самоповагою, стійкою системою мотивації до навчання й соціалізації. Особливо це стосується стереотипного сприйняття реалій дійсності, що здійснюється за рахунок впливу на особу засобами масової інформації, які часто стають певним еталоном виховання молоді. «Цінності», що нав'язуються засобами масової інформації, часто підміняються егоцентризмом, «культури сили», легковажністю [199, с. 8]. Цьому необхідно протистояти, що стає можливим завдяки розвиненості власної системи цінностей, заснованої на критичному осмисленні фактів, подій і явищ реальності.

У процесі формування критичного мислення засобами ІМ у студентів-філологів формуються навички толерантного ставлення до демократичних і моральних ідеалів інших суспільств. Вони стають здатними розуміти сучасний світ і адаптуватися до постійних змін, активно і творчо діяти, адекватно оцінювати ситуацію і приймати рішення, співпрацювати в команді, досліджувати [74], при цьому залишаючись на позиції розвитку національних цінностей. Розвиток суспільства неможливий без запровадження національних цінностей, самобутньої культури в систему виховання молоді. Вивчаючи ІМ і критично осмислюючи інформацію, студент розширює власні світоглядні горизонти, що забезпечує його фундаментальну наукову, загальнокультурну й професійну підготовку як учасника соціально-правових і економічних відносин громадянського суспільства [281, с. 21]. Щодо громадянського виховання К. Д. Ушинський зауважує, що воно має виховну силу, якої немає



в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях і запозичені в інших народів. Саме у процесі виховання формується характер людини, в якому й корениться народність і громадянськість [285, с. 51].

Високий рівень сформованості критичного мислення позитивно впливає на розвиток аксіологічної системи життєвих орієнтирів молодшої людини. Формування цінностей як необхідного елемента громадянського суспільства має посідати чільне місце в едукативному процесі ВНЗ, в тому числі й при навчанні АМ. З огляду на це, постає необхідність наукової розробки і практичної реалізації системи виховання, метою якої є розвиток високих громадянських якостей, забезпечення можливостей реалізації особистісного потенціалу, формування критичного мислення, духовних і моральних цінностей. Сформованість навичок критичного осмислення інформації сприяє адекватному сприйняттю дійсності через постійну перевірку достовірності інформації, а не прийняття її апріорі [336, с. 312]. При цьому певною базою виступає індивідуальна система ціннісних орієнтацій, що є «іманентним регулятором дій особи поза їх повним усвідомленням» [158, с. 9].

Формування критичного мислення сприяє «фільтруванню» інформації, її переосмисленню й адаптації, виділенню необхідного й важливого, розвитку об'єктивного сприйняття суспільних змін, керуючись власною системою цінностей [16]. Цінності мають такі орієнтири: по-перше, спрямування на гармонійний розвиток особи і таких її якостей, як справедливість, чесність і відповідальність; по-друге, забезпечення гуманного середовища існування, активної діяльності особистості, ідея гармонії людини і суспільства [269, с. 58].

Ціннісні орієнтації є складним соціально-психологічним феноменом, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості та є складною системою її відносин. Цей феномен визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає смислу поведінці та вчинкам [264, с. 60]. Ціннісні орієнтації визначають здібність до самовизначення, самореалізації і рефлексії.

Кількісний склад ціннісних орієнтацій визначається наявністю у людини інтересів, потреб і соціальних запитів, а критеріями та способами оцінювання

їх необхідності є якість і стійкість до суспільних змін. Тому власне критичне мислення, як необхідний структурний елемент мислення особистості, чинник формування системи аксіологічних орієнтацій, є фактором вибірності у сприйманні інформації при її свідомому опрацюванні. Критичність у цьому випадку визначається як уміння діяти в умовах вибору і відкидати свідомо невірні розв'язки [265, с. 65], спираючись на певну систему цінностей. Такий вибір інформації залежить від переваг, інтересів і ціннісних орієнтацій особи.

Цінності є тим феноменом, який найтісніше зв'язаний зі сферою потреб людини, оскільки система цінностей втілюється в певних конкретних умовах, зв'язаних з відповідними формами життєдіяльності, в яких і здійснюється оволодіння ними, їх поступове перетворення з явища зовнішнього, притаманного всьому суспільству, у явище внутрішнє, тобто відбувається переведення суспільних цінностей у суб'єктивно значущі для індивіда, відбувається їх інтеріоризація і привласнення. У цьому процесі визначальну роль відіграє рівень сформованості критичного мислення. На розвиток ціннісних орієнтацій часто впливають культурні міфи, які визначають стиль мислення, вказують на те, що має сенс [354, с. 3]. Культура й культурні міфи впливають на всі сфери життя суспільства, визначаючи свої пріоритети. Завдяки розповсюдженню на їх базі комплексу загальноприйнятих поглядів, цінностей, ідей формуються суспільні групи. Кожна особистість живе ніби огорнута мережею культурних вірувань, яка й тримає її у спільноті, визначаючи правила поведінки у певному суспільному утворенні, входить до внутрішнього світу індивіда, формує його і видає за власний. Критичне осмислення будь-якого культурного міфу дає змогу розширити світобачення, яке накладається ним на свідомість особистості. Воно також уможливорює формування тих ціннісних орієнтацій, які дійсно відповідають потребам і внутрішньому світові кожного окремо взятого члена суспільства [354, с. 6]. Це сприяє ефективному становленню соціальної зрілості особи, оскільки відбувається розширення можливостей вибору форми поведінки, прийняття певних ціннісних орієнтацій з низки наявних.

Нині існує нагальна необхідність у формуванні нових цінностей, ідеалів, аксіологічного світогляду людини, яка буде жити і працювати в XXI столітті в Україні. Як зазначає Ю. Д. Парунова, українському суспільству, як і будь-якому іншому, що переживає трансформаційні процеси, притаманна ціннісна непевність [209, с. 11]. На освітню систему покладено завдання розвитку соціально активного представника соціуму з критичним сприйняттям світу в «епоху біфуркацій», породженої інтерференцією циклічних соціокультурних процесів на межі екстенсивного розвитку техногенної цивілізації [50, с. 46].

Оскільки серед педагогів загальноприйнятою є думка, що виховання на основі цінностей – це головний шлях формування особистості студента, його внутрішнього духовного світу, то в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісність виховання, а і про аксіологічність навчання, тобто навчання, кінцевим результатом якого є не лише знання, а й процес формування «аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями» [48, с. 144]. Це порівняно нова проблема, яка потребує свого варіанту розв'язання.

В аспекті цієї проблеми критичне мислення як здатність до засвоєння нової інформації й адекватного сприйняття текстових повідомлень може бути фактором успішного розв'язання, оскільки володіє такими характеристиками, як інтелектуальна рухливість, гнучкість, рефлексивність, що забезпечують відносно швидку адаптацію особистості до мінливих життєвих умов [193, с. 12]. Наявність сформованого світогляду з усіма притаманними йому елементами визначає не лише стиль світосприйняття, а й об'єктивність оцінювання будь-якого суспільного феномена, події чи явища.

Теорія розвитку критичного мислення пропонує, як один із способів формування аксіологічної системи особистості, спільні обговорення проблемних питань і тем, що дадуть змогу сформувати й відстоювати власні погляди [83, с. 22], формувати критичну свідомість особистості [292], розвивати систему ціннісних орієнтацій і світоглядних переконань.

Відсутність стрункої системи аксіологічного виховання піддає ризику недостатньо сформовану свідомість молодого покоління. Я. Гаворс зазначає,

що нестійка юнацька психіка, неповністю сформований світогляд і система цінностей легко піддаються впливу різних асоціальних культур суспільства [336, с. 311]. Притаманні тій чи тій культурі елементи засвоюються без їх критичного осмислення й адаптації до власних потреб, сприйняття іншокультурних цінностей під час вивчення ІМ як таких, що є абсолютними. Це в кінцевому підсумку може мати негативний вплив на формування громадянської позиції в студентів і призвести до формування космополітизму, тобто відмови від національних інтересів, традицій і гіпертрофованого розуміння вселюдських інтересів і культури. Звісно, процес формування «громадян світу» [81], особистостей, які чітко усвідомлюють своє місце у світовій культурі, однаково переймаються як національними, так і загальнолюдськими інтересами, які є терпимими до інших, свідомими представниками людської спільноти взагалі – є необхідним елементом едукативного процесу у ВНЗ. Проте, не повинно бути перебільшення або применшення ролі певних цінностей; при цьому важливим є збереження національних особливостей. Різність у поглядах і традиціях і водночас спільність у розвитку громадянського суспільства, є домінантним напрямом становлення соціальної зрілості особистості.

Процес навчання має полягати в наданні особистості максимальних можливостей для самостійного добору і засвоєння інформації, для стимулювання навичок самостійного оперування нею, а не зводиться лише до засвоєння якнайбільших обсягів інформації [235, с. 48]. За цих умов критичне мислення виступає своєрідним інформаційним фільтром, що допомагає суспільству загалом і кожному студенту зокрема орієнтуватися в інформаційних потоках, виробляти стійку систему цінностей і систему потреб. По суті, реалії інших культур не є згубними для формування суспільної системи цінностей, коли має місце диференційоване, логічне, осмислене їх сприйняття.

Усі ці процеси далеко не всіма членами суспільства розглядаються як однозначні, часто виникають протиставлення. Значущою проблемою виступає

аксіологічне ставлення до процесів державотворення і входження в європейський культурний, ціннісний простір. Таке входження вимагає наявності власної адаптованої, флективної, критично налаштованої системи ціннісних орієнтацій українського народу, яка й має усунути всі розходження. Така система є важливою для входження громадянина України у світове й європейське співтовариство як його рівноправного члена.

Суспільство з космополітично налаштованими громадянами, які повністю відкидають надбання власної культури й надають перебільшеної значущості вселюдським інтересам, ніяк не може бути рівноправним учасником світових суспільних, економічних і політичних процесів. Саме тому доречним є застосування таких активних методів виховання особистості студента, які надають змогу за нетривалий термін оволодіти необхідними знаннями і вміннями у процесі свідомого розвитку здібностей [317, с. 43] поряд із критично осмисленим процесом соціального становлення особи, що навчається, забезпеченням необхідним комплексом навичок пізнання.

Постає питання, як увесь цей складний багаторівневий комплекс проблем, що стосується духовних і матеріальних цінностей, їхнього формування, становлення, інтегративного входження до загальної світової системи цінностей, відбивається у навчально-виховному процесі, зокрема під час оволодіння студентами-філологами ІМ. Формування критичного мислення сприяє, на нашу думку, ефективному становленню системи аксіологічних поглядів, адже відбувається процес адаптації й узгодження духовних і матеріальних цінностей у процесі осмислення світового досвіду в царині ціннісних орієнтацій, поряд із власними культурними традиціями. Мета й завдання формування ціннісних орієнтацій, їх зміст і форма – це педагогічна проблема. Вони мають бути предметом спеціального розгляду. Виховний процес має протікати в умовах рівноправності, толерантності, довіри, плюралізму думок, з критичним самоаналізом кожного учасника цього процесу. Прийняття поглядів, ідеалів, вірувань інших людей і спільнот як таких, що мають право на існування, веде до виховання у студентів

толерантності та здатності досягати консенсусу як необхідних складових системи ціннісних орієнтацій громадянського суспільства. Така організація навчально-виховного процесу у ВНЗ запобігає негативному зовнішньому впливу, формує у студентів основу морального здоров'я як комплекс характеристик мотиваційної сфери і сфери життєдіяльних потреб, основу якого становить система цінностей, установок і мотивів поведінки [37, с. 44].

Як зазначає М. Ліпман, молодь потрібно не лише навчати демократії, а й активно готувати до участі в самому процесі демократизації через залучення до різних форм групових досліджень і формування критичного мислення [162, с. 61]. Виховання громадянина зі стійкою системою ціннісних орієнтацій можливе за умов активного входження людини в систему суспільних відносин, практичного освоєння системи суспільних духовних і матеріальних цінностей. Пасивність веде до інертності у сфері соціальних взаємодій, до легкого маніпулювання молоддю, її думкою, до нав'язування чужих, часто шкідливих поглядів. Тому слід активно залучати студентів до участі у громадському житті, до прийняття самостійних рішень з відповідальністю за їх виконання.

Необхідним є встановлення активності в міжособистісному спілкуванні й у ході спільного розв'язання проблемних питань. Це передбачає активність усіх учасників комунікативного процесу, тобто взаємовплив, який відбувається тоді, коли його результатами є позитивні зміни в соціальній поведінці партнерів зі спілкування. Однак не в кожному випадку вплив завершується прийняттям певних цінностей, для цього вони мають відповідати певним критеріям, а саме: не суперечити вже існуючим в особистісній структурі особи, надавати змогу особистості задовольнити певні потреби й цілі спілкування і суспільної взаємодії, не викликати внутрішнього дискомфорту, когнітивного дисонансу тощо [207, с. 25].

Слід відзначити, що духовні цінності розглядають, насамперед, як категорію моралі в найширшому її розумінні. Українське суспільство менше тяжіє до розгляду цінностей у прагматично-раціональному розумінні,

характерному для північноамериканської цивілізації, оскільки ми бачимо в цінностях і ціннісних орієнтаціях ідеали й ідеї моральності, тісно зв'язані з ідеалістичним світоглядом, осучасненою християнською культурною традицією [270, с. 151], з поняттям соціального партнерства, що ґрунтується на консенсусі й компромісі як чинниках стабілізації суспільних відносин [302, с. 22]. Соціальне партнерство передбачає не відсутність конфліктів поглядів, інтересів, а їх мирне врегулювання, з використанням відповідних правил і процедур пошуку компромісу [249, с. 26]. Це оптимізує процес становлення самокритичного і самосвідомого рівноправного учасника суспільних відносин, підвищує рівень сформованості його критичного мислення і сприяє становленню у нього соціальної зрілості. Більше того, соціальне партнерство і злагода на основі консенсусу й толерантності посилює легітимність політичної системи і її інститутів [121, с. 76], що необхідно нинішньому українському суспільству з його соціальною й політичною кризами.

Отже, формування стійкої системи ціннісних орієнтацій є важливим чинником становлення соціальної зрілості студентів у процесі навчання ІМ. Таке формування є необхідним елементом процесу становлення громадянського суспільства і виховання вільного громадянина. Процес вироблення комплексу ціннісних орієнтирів тісно пов'язаний з системою виховання, яка зумовлює розвиток навичок поведінки в сім'ї, під час навчання, на виробництві, в культурно-освітній, професійній і політичній діяльності. Зміст виховання визначається пріоритетністю вимог часу й потребами соціально-економічного розвитку та зумовлюється суспільними відносинами, станом науки, технологій, культури, родинно-сімейними стосунками, традиціями і рівнем системи освіти. Усі ці процеси неможливі без наявної системи ціннісних орієнтацій, сформованої на міцних позиціях, критично осмисленої й адаптованої до кожного члена суспільства. Критичне мислення відіграє у цьому процесі одну з основних ролей, а тому його формування є необхідним елементом виховного процесу молоді.

## Висновки до розділу 1

Поняття «критичного мислення» не нове в науковій літературі. Воно є міждисциплінарним явищем, яке досліджується різними суспільними й гуманітарними науками, що призвело до відсутності цілісного розуміння. Дослідники цього феномену трактують його по-різному, керуючись при цьому власними системами цінностей і уподобань. Проте, проблема формування критичного мислення майбутніх філологів не є повністю вичерпаною. Одним із нерозв'язаних питань залишається створення ефективної системи творчих завдань для студентів, що вивчають АМ, і розробка відповідної методики формування критичного мислення майбутніх філологів. Така система має сприяти розвитку критичного й креативного мислення студентів-філологів і підвищенню рівня їхньої мотивації до навчальної діяльності ІМ.

Критичне мислення є невід'ємним структурним елементом системи мислення людини. Воно входить до комплексу взаємозв'язаних пізнавальних процесів особистості, розвиток яких є необхідною передумовою для повноцінного входження особи у континуум суспільних відносин. До цього комплексу входять також конструктивне, консенсусне і креативне мислення. Вони тісно зв'язані з критичним мисленням, є базисними елементами побудови системи творчих завдань для навчання АМ.

Критичне мислення є майстерним і відповідальним мисленням. Воно постійно самовдосконалюється і ґрунтується на критеріях, чутливе до контексту і його кінцевим результатом є судження. Така структура критичного мислення тісно зв'язує його з епістемологічними стилями діяльності студента і розкриває основні його характеристики: гнучкість, рефлексивність, діалогічність і аналітичність.

Важливим механізмом критичного осмислення дійсності, вироблення і структурування знанневого простору людини, систематизації й збагачення її досвіду є адитивний фільтр, що функціонує у свідомості особистості. Це



гіпотетичний трифазовий когнітивний «механізм» обробки інформації. На кожній його фазі включаються операції абстрактно-логічного мислення й активізується знаннева база особи, її комунікативна компетенція, когнітивні пізнавальні стилі та навички і вміння критичної обробки інформації. Ефективність роботи адитивного фільтру впливає на успішність перебігу процесу навчання ІМ, оскільки він організовує когнітивну й комунікативну сферу особистості, інтенсифікує процес засвоєння і осмислення матеріалу.

Ефективність формування критичного мислення студентів-філологів залежить від урахування у навчальному процесі основних педагогічних умов його формування під час оволодіння АМ. Цей комплекс педагогічних умов включає інформаційне мотивування діяльності студентів, переконливість їхньої аргументації, усвідомлення власної позиції, що забезпечує формування гнучкості мислення, розвиток пізнавальної активності й самостійності студентів, соціологізацію процесу едукації, що уможливорює визначення власного місця в континуумі суспільних відносин, демократичний стиль педагогічного спілкування, самостійність та індивідуальність мислення й МД, розвиток пізнавального інтересу, що забезпечує стимулювання мовленнєво-розумової активності та сприяє виробленню студентами самостійних гіпотез і умовиводів.

У ході аналізу теоретичних джерел із психології, психолінгвістики, когнітивної й комунікативної лінгвістики та методики навчання ІМ у рамках предмета дослідження були сформульовані психолінгвістичні й методичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів у процесі навчання ІМ. Наявність комплексу таких передумов є запорукою успішної реалізації відповідної методики і комплексу прийомів, спрямованих на формування критичного мислення студентів-філологів, оскільки забезпечує теоретичне підґрунтя й надає векторності навчальному процесу.

Дослідження наукового фонду з окресленої проблеми показало, що критичне мислення є не лише наслідком демократичного способу життя, а й умовою його формування. У процесі його розвитку студенти залучаються до

осмисленого й логічного сприйняття дійсності, вироблення стійкості до негативних впливів сьогодення й водночас проходить адаптація їхньої свідомості до повідомлень нових інформаційних технологій. Це допомагає уникнути маніпуляції як впливу, що веде до прихованого порушення в людини її власних намірів, і сприяє ефективному становленню соціально зрілої особистості студента-філолога в процесі навчання АМ.

В ході розвитку критичного мислення майбутніх філологів необхідним є дотримання критичної коректності й критичної насиченості навчальної інформації. Це передбачає, що навчальна інформація має містити фрагменти, які спонукають до її осмислення й критичного аналізу, а також відсутність у ній змістових або логічних невідповідностей. Едукаційний процес при врахуванні вказаних вище принципів спрямований на інтенсивний розвиток критичного мислення студентів і на постійний пошук альтернативних форм і джерел інформації.

Вивчаючи ІМ, критично осмислюючи інформацію, студент розширює власні світоглядні горизонти, що забезпечує його фундаментальну наукову, загальнокультурну і професійну підготовку як учасника соціально-правових й економічних відносин громадянського суспільства і сприяє становленню ціннісних орієнтацій. Вони служать своєрідними критеріями у визначенні ставлення людини до духовних і матеріальних цінностей, системи установок суспільства, у відстоюванні власних принципів і переконань. Критичне мислення у цьому випадку є умінням діяти в умовах вибору і прийняття альтернативних розв'язків проблеми, спираючись на систему цінностей.

Таким чином, практичне застосування положень теорії критичного мислення у процесі навчання АМ оптимізує продуктивне й ефективне засвоєння матеріалу ІМ і сприяє формуванню високоінтелектуальної й високопрофесійної особистості студента-філолога.

Результати проведених наукових досліджень апробовані на конференціях і опубліковані в статтях і тезах автора: [16; 20 21; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 30; 31].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

#### **2.1. Модель формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з англійської мови**

Початок ХХІ століття ознаменувався стрімкими змінами у всіх сферах суспільного життя. Завдяки Інтернету кожному відкритий доступ до інформації будь-якого плану, тому «...суспільство живе в постійному режимі опрацювання вхідної інформації, висунення тверджень і умовиводів» [357, с. 4], перманентного вироблення певних штампів поведінки відповідно до логічних висновків, які ґрунтуються на опрацьованій інформації. Все більше зростає роль комунікації, особливо міжнародної, міжнаціональної, що вимагає досконалого володіння мовою і методами оцінки інформації, зокрема її швидкого оцінювання, творчого підходу до організації спілкування. Все це потребує нових підходів до навчання, формування в студентів навичок і вмінь ведення комунікації й оцінки інформаційного потоку, зважаючи на необхідність запровадження сучасних форм педагогічного спілкування й на ті вимоги до мовної освіти, які окреслені в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання й оцінювання, прийнятих Радою Європи [98].

Серед сучасних підходів до навчання ІМ ми виділяємо методику формування критичного мислення майбутніх філологів. Сформулювавши й охарактеризувавши основні теоретичні передумови формування критичного мислення, ми розробили на їх основі відповідну модель формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з АМ в ході оволодіння іншомовною МД. Ця модель враховує структуру процесу мовлення, його внутрішнього породження й зовнішнього оформлення,

особливості формування навичок і вмінь іншомовного спілкування й опрацювання вхідної інформації. Зрештою вона має забезпечити формування критичного мислення у процесі навчання іншомовної МД.

Існує декілька моделей породження мовлення, більшість з яких доповнюють і уточнюють одна одну. У цьому сенсі доречним буде згадати модель Л. С. Виготського, який зазначає, що основна суть породження мовлення полягає в переході від думки до слова і цьому сприяє внутрішнє мовлення як складна динамічна трансформація думки в зовнішнє висловлювання [68]. О. О. Леонт'єв, застосувавши концепцію теорії МД, продовжив ідеї Л. С. Виготського і визначив, що породження мовлення слід розглядати як складну, поетапну мовленнєву дію, яка є складовою частиною мовленнєвого акту в цілому [див. 15, с. 45]. Автор зазначає, що мовлення починається з внутрішнього програмування висловлювання, в основі якого лежить образ, зумовлений особистим змістом [153]. Наприкінці цього процесу відбувається реалізація, тобто зовнішнє оформлення мовлення.

Цікавою є також модель ТОТЕ (*test-operate-test-exit*), запропонована Дж. Міллером, Е. Галантером і К. Прибрам [див. 15, с. 43]. Вони зазначають, що перед породженням висловлювання людина складає його програму, створюючи загальну схему з «вільними комірками». У процесі реалізації цієї програми особа діє методом спроб і помилок, а коли виникає невідповідність реалізації плану, то активуються механізми зворотного зв'язку. Таким чином, породжуючи мовлення, людина постійно осмислює власне висловлювання на його відповідність запланованому. Ефективність (швидкість і результативність) такого осмислення визначається, на нашу думку, рівнем сформованості навичок критичного мислення і зв'язок між рівнем сформованості критичного мислення й ефективністю осмислення дійсності є прямим.

Такий підхід до оволодіння іншомовною МД вказує на поетапність процесу породження мовлення і на його постійний внутрішній контроль, тобто внутрішню рефлексію як спосіб перевірки власних думок і висловлювань. Це пов'язано з проблемою формування мовленнєвої здатності

індивіда і його критичного мислення, становлення його мовної особистості.

Враховуючи специфіку процесу формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань, запропонована нами модель формування критичного мислення у ході навчання ІМ спрямована на інтегроване формування навичок і вмінь у всіх видах МД, на особистісний розвиток комуніканта, активізацію його здібностей і пізнавальної самостійності, когнітивних процесів мисленнєвої діяльності, включаючи також і навички критичного осмислення вхідної інформації.

Як зазначалося вище, МД тісно зв'язана з особистістю комуніканта. Між комунікантом і способом спілкування існує взаємозв'язок: комунікативні можливості особистості прогнозують спосіб організації, сприймання, розуміння й інтерпретації повідомлення і його критичного осмислення. Виходячи з виділення у структурі свідомості комунікантів ментального лексикону як знань про мову й у мові, вчені виокремлюють у структурі особистості мовну особистість з притаманним їй тезаурусом. Мовна особистість є перетвореним відображенням особистості комуніканта у знаковій формі [246, с. 165], а особистісний тезаурус – здатністю мовця створювати тексти на основі індивідуальних знань про світ, зафіксованих у значеннях слів і їхніх асоціативних комплексах відповідно до національно-психічного складу розуму і особистою зацікавленістю в інтерпретації певних фактів [117, с. 15]. При цьому, особистість комуніканта розглядають «як складну рухливу незамкнену дисипативну систему, здатну до самоорганізації, зв'язану різноманітними відносинами з навколишнім середовищем, що і слугує джерелом інформації й мотивації мовленнєвих дій» [273, с. 5]. За Е. Берном, комунікант постає одночасно як цілісна особистість і як сукупність іпостасей. Саме тому, враховуючи різноманітні комунікативні фактори, у структурі особистості комуніканта виділяють різні іпостасі, зокрема: Я – тілесне (фізичне), Я – соціальне, Я – інтелектуальне, Я – психологічне (емоційне) і Я – мовленнєво-розумове. Ці іпостасі мають різноманітні форми маніфестації [див. 275, с. 69]. Всі вони знаходяться в

складних дифузних відношеннях і виявляються на трьох рівнях мовної особистості: вербально-семантичному, тезаурусному (когнітивному [67, с. 63]) й мотиваційно-прагматичному [116, с. 3].

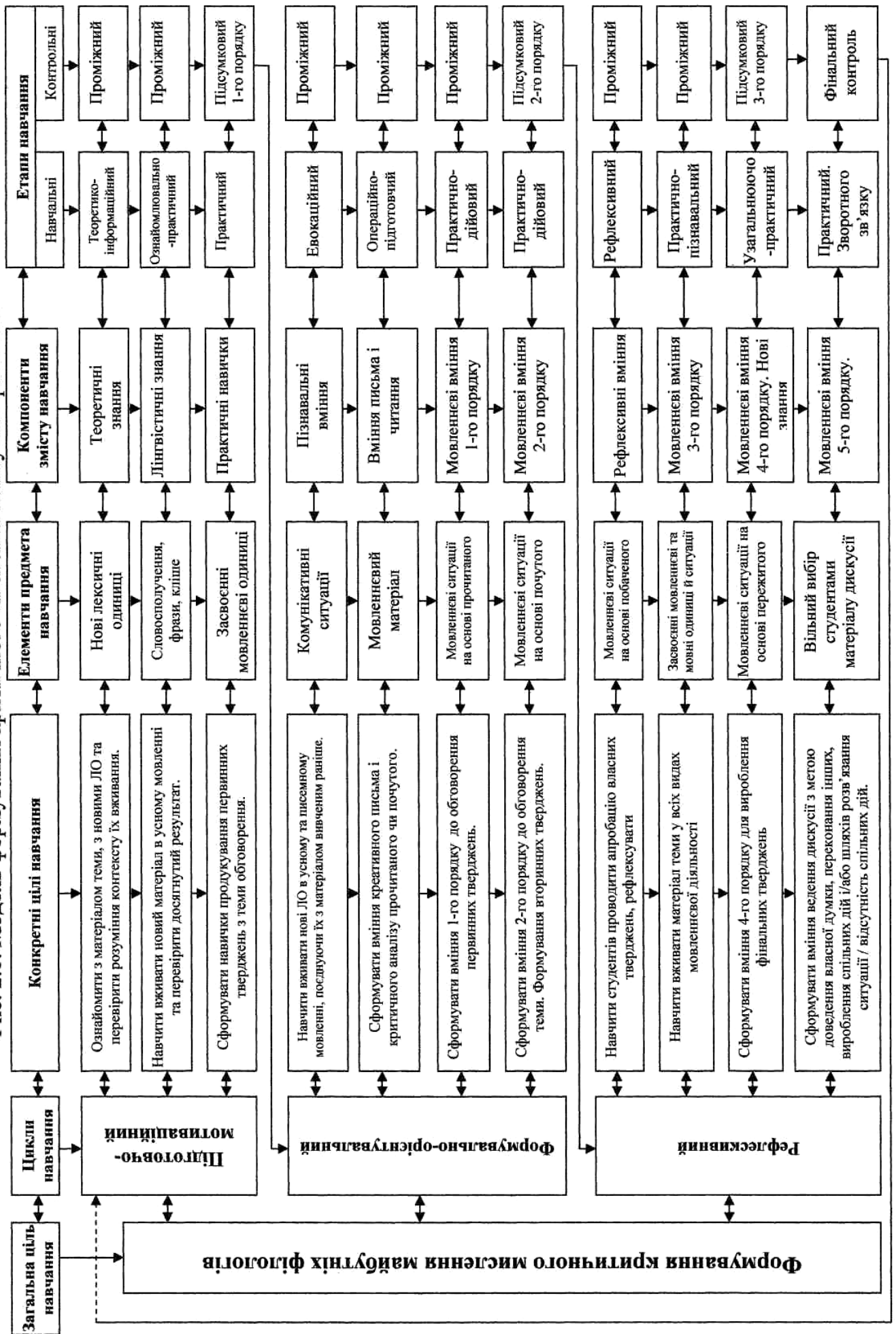
Структуру комуніканта розглядають крізь призму трьох контекстів: мікроконтексту (міжособистісного контексту), що відображає мікроетнографію спілкування і характеризує мовця як мовну особистість, яка реалізує в конкретному комунікативному епізоді свою певну комунікативну інтенцію; макроконтексту (соціокультурного контексту), що характеризує мовця як представника свого соціуму і своєї суб'єктивної культури; метаконтексту (контексту думки, знання), що характеризує ту концептуальну систему, в межах якої мовець мислить і яка відображає його бачення світу [246, с. 126; 274, с. 277]. Кожен із охарактеризованих контекстів об'єктивує певний рівень навичок критичного осмислення дійсності. Саме тому процес формування критичного мислення у ході розвитку мовних і мовленнєвих навичок має проходити в руслі поетапного структурування особистості мовця.

Взаємозв'язок МД з особистістю мовця визначає спосіб організації, сприймання й інтерпретації повідомлення і спосіб перебігу процесу розвитку критичного й креативного мислення. Це визначає етапності побудови моделі формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з АМ.

Таким чином, запропоновані нами ланки моделі є такі: загальна ціль навчання, цикли навчання, конкретні цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання й етапи навчання, що поділяються на навчальні й контрольні. Ці ланки повністю відповідають ланкам дидактичної моделі змісту навчання іншомовному мовному й мовленнєвому матеріалу, запропонованої Р. Ю. Мартиною [177], а їх смислове наповнення цілком співвідноситься зі змістом процесу формування критичного мислення засобами творчих завдань з АМ.

Представимо нашу модель на рис. 2.1, с. 95.

Рис. 2.1.1. Модель формування критичного мислення майбутніх філологів



Як видно з рис. 2.1., модель складається з трьох циклів: підготовчо-мотиваційного, формувально-орієнтуючого й рефлексивного.

Завдання занять першого циклу мають на меті ознайомити студентів з новим матеріалом, перевірити його розуміння і навчити вживати в усному мовленні, а також сформувані навички продукування первинних тверджень з теми обговорення. На початку циклу застосовуються підготовчі завдання, які презентують новий матеріал і дозволяють студентам попрактикуватися з ним. Надалі переходимо до використання творчих завдань. Такі творчі завдання сприяють розвитку системи здібностей особистості майбутнього філолога. Здібності – це своєрідні властивості людини, її інтелекту, від яких залежить опанування знаннями, навичками і вміннями, що виявляються у різних видах діяльності. Вони є необхідною умовою успішності діяльності [97, с. 376]. Здібності особи впливають на рівень оволодіння навичками й вміннями. У моделі власне пізнавальних (інтелектуальних) здібностей виділяють чотири основні аспекти функціонування інтелекту, що характеризує чотири типи здібностей: конвергентні, дивергентні (креативні), научуваність і пізнавальні стилі [295, с. 61]. У цьому контексті розвиток здібностей є необхідним компонентом загального процесу інтелектуального розвитку особистості, в тому числі й її критичного мислення як «...системи захисту від зовнішніх соціальних маніпуляцій і впливів» [134].

Конвергентні здібності виявляються в показниках ефективності процесу переробки інформації, показниках правильності й швидкості єдиної можливої відповіді тощо. Вони представлені трьома властивостями інтелекту: рівневими, які характеризують досягнутий рівень розвитку пізнавальних функцій, виступаючи як основа процесів пізнавального відображення; комбінаторними, які характеризують здібності до виявлення різного роду зв'язків, взаємозв'язків і закономірностей; процесуальними, які характеризують елементарні процеси переробки інформації, а також операції, прийоми і стратегії інтелектуальної діяльності [295, с. 61].



Дивергентні здібності – це здатність породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей у нестандартних умовах діяльності [295, с. 61]. Такі здібності є фактором успішного перебігу процесу творчості особистості й створення нею декількох оригінальних розв’язків завдань. Вони розширюють можливості критичного осмислення іншомовного матеріалу.

Научуваність у широкому трактуванні розглядають як загальну здатність до засвоєння нових знань і способів діяльності [115, с. 81], як елемент успішного перебігу процесу навчання взагалі. Критеріями научуваності виступають економічність мислення, обсяг допомоги викладача й можливість переносу засвоєних знань або способів дій на виконання аналогічного завдання [112, с. 76]. Розмежовують два типи научуваності: *експліцитну научуваність*, коли навчання здійснюється на основі довільного, свідомого контролю процесів переробки інформації, та *імпліцитну научуваність*, коли навчання здійснюється мимовільно в умовах поступового накопичення інформації в нових діях [295, с. 144], тобто в процесі формування в студентів різних компетенцій і критичного мислення.

У залежності від індивідуальних психічних особливостей і якостей особистості в студентів формуються певні способи здійснення діяльності в процесі пізнання, тобто їх пізнавальні стилі. Релевантними серед них у дослідженні є: стилі кодування інформації, епістемологічні й когнітивні стилі.

Стилі кодування інформації – це індивідуально-своєрідні способи представлення інформації в залежності від домінування певної модальності (слухової, зорової, почуттєво-емоційної тощо) [там само, с. 145]. Відповідно до ступеня вираженості того чи того способу представлення інформації – в залежності від сформованості певних структур його когнітивного досвіду – особистістю обирається стиль кодування інформації. Як стверджує Д. Брунер, ступінь інтегрованості різних способів кодування інформації характеризує рівень інтелектуального розвитку суб’єкта [321, с. 12].

Індивідуальні шляхи пізнання світу або когнітивні стилі характеризують індивідуально-своєрідні відмінності у способах отримання, переробки

(аналіз, категоризація тощо) і використання інформації [295, с. 146]. Як правило, людина користується певним набором когнітивних стилів, але успішнішою виявляється діяльність тих, хто вміє свідомо обирати й ефективно використовувати різні когнітивні стилі. Будучи характерними для конкретного студента, вони визначають його навчальний стиль і впливають на вибір ним навчальних стратегій [128, с. 26].

Епістемологічні стилі – це індивідуально-своєрідні способи пізнавального ставлення людини до того, що відбувається, що виявляється в особливостях індивідуальної «картини світу» [295, с. 148].

Пізнавальні стилі можуть розглядатися як різновид інтелектуальних здібностей студентів, що впливають на їхні ментальні репрезентації, під якими в науковій літературі традиційно розуміють фіксовану форму певним чином упорядкованого знання або ту чи ту форму його зберігання (фрейм, схема, модель тощо) [там само, с. 98].

Таким чином, завдання першого циклу моделі формування критичного мислення майбутніх філологів спрямовані на активізацію когнітивної системи особистості, зокрема й її пізнавальних стилів, і кінцева мета циклу – сформувати практичні навички формулювання первинних тверджень. Наведемо приклади завдань першого циклу моделі в порядку їх реалізації.

#### **Приклад 1.**

*Analyze some internet articles that deal with the problem of globalization and its effect on the culture and national economy. Point out new words and phrases on the topic in question.*

#### **Приклад 2.**

*Read a short abstract from a magazine article and complete the assignment at the end of it:*

*Western governments view the promotion of democracy as desirable both as an end in itself and because of the widespread belief that democracies do not wage war on one another, that they are less likely to repress their own citizens, and that democracy promotes development and growth. Six of the ten worst performers in*

*both the Human Development Index and by GNP per capita are countries which were recently, or are still, at war with themselves.*

*A. Which of the following words could you apply to each sentence?*

*Factual, accurate, provable, incredible, controversial; planning, conversation gap, withdrawal, mentality; advance, unit, demand.*

*B. Think of an end for the article and express your viewpoint as far as the given statement.*

### **Приклад 3.**

*You've done a great deal while discussing the problem of globalization!*

*You see that the topic in question is very burning as well as tangled and confused. It has a lot of supporters and opponents. Make use of some documental proofs and other materials to make a presentation on your group viewpoint to support your ideas and statements. At the end you are to try to make some general united position of all preliminary ideas in a form of UN resolution.*

Компонентами змісту навчання першого циклу моделі є теоретичні, лінгвістичні й практичні знання і навички вироблення первинних тверджень. В кінці проводиться підсумковий контроль першого порядку, спрямований на перевірку: сформованості навичок аналізу інформації і вироблення на її основі первинних тверджень; засвоєння нового матеріалу. За умов успішного проведення контролю, коли більша частина студентів добре справляються з контрольними завданнями, відбувається перехід до другого циклу моделі.

Другий цикл моделі включає завдання, спрямовані на формування вмінь в усіх видах МД: говорінні, аудіюванні, письмі й читанні. Першою ціллю цього циклу є навчити вживати новий засвоєний матеріал теми в усному й писемному мовленні, поєднуючи його з раніше вивченим матеріалом. Цьому сприяють творчі завдання на виявлення основної думки тексту з наступним її розширенням у вигляді повідомлення, есе, презентації та завдання на створення плану повідомлення, загальної когнітивної мапи теми тощо.

Наступна мета – це сформувати вміння креативного письма і критичного аналізу почутого або прочитаного. Завдання на цьому етапі спрямовані на

активізацію і автоматизацію навичок використання мовного матеріалу. На нашу думку, помилково вважати, що одного лише змісту навчального матеріалу достатньо для формування критичного мислення. Цій меті мають служити також відповідні дидактичні засоби й підходи до організації навчального процесу [345], серед яких виокремлюють *активне використання читання й письма*. Писемне мовлення, яке розглядають як невід'ємний компонент сформованої мовленнєвої компетенції, робить видимим процес викладу думок. Читаючи текст, студент має можливість проаналізувати логіку викладу і зробити для себе певні висновки. Навіть нескладні для читання тексти, спеціально організовані викладачем і запропоновані студентам, можуть спонукати їх до постановки й обговорення запитань, які стимулюють критичне мислення, наприклад: яка інформація в тексті є найважливішою, що можна було б вилучити з тексту без порушення аргументації, чи можна поміняти місцями абзаци тексту, не порушивши логіку подій тощо. У процесі власної продуктивної писемної діяльності студенти мислять самостійно, користуються всім накопиченим багажем мовного матеріалу, формулюють свою особисту точку зору й аргументують її.

Писемне мовлення завжди носить соціальний характер, оскільки воно розраховане на певного читача. Існує навіть спеціальна технологія розвитку критичного мислення через читання і письмо, яку розробили і запропонували американські педагоги Дж. Л. Стіл, К. С. Мередіт, Ч. Темпл, С. Уолтер [80], коли вже на початковому етапі навчання постає завдання ознайомитися з певною інформацією, а кінцевим результатом є прийняття рішення.

Технологія читання і письма в процесі формування критичного мислення ґрунтується на передовому досвіді світової філософії, психології й педагогіки. Її відмінними рисами є: *надпредметний характер і технологічність* (універсальність і релевантність предмету обговорення), *поєднання навичок роботи з текстом і його обговорення з елементами самовиховання, засвоєння інформації й розвиток комунікативних і рефлексивних здібностей* [280]. Ця

технологія сприяє розвитку вмінь критичного аналізу інформації на основі матеріалу, що вивчався, і розвиток вмінь творчого письма.

Наступними цілями другого циклу моделі є формування вмінь 1-го і 2-го порядку до обговорення вироблених первинних тверджень і проблематики теми з метою вироблення студентами вторинних тверджень.

Таким чином, другий цикл моделі передбачає формування мовленнєвих вмінь 1-го і 2-го порядку використання певного матеріалу в ході тренування в говорінні, аудіюванні, письмі й читанні у процесі осмислення вхідної інформації й формування критичного мислення майбутнього філолога на основі аналізу й інтерпретації прочитаного або почутого при оволодінні МД.

Наведемо приклади завдань, що застосовуються у ході реалізації другого циклу моделі.

#### **Приклад 4.**

*Is this just a myth or truth? Analyze the statements given below and give a reasonable answer. Discuss the problem of cultural myths and their influence on behavior of people and society in general.*

1. *English businessmen carry umbrellas and wear bowler hat.*
2. *Italian families eat pasta every day.*
3. *Japanese tourists take photos all the time.*
4. *French women are very well-dressed.*
5. *It's often foggy in London.*
6. *People in Brazil love dancing.*
7. *Scottish men normally wear kilts.*
8. *New York is a dangerous city.*
9. *People in Japan eat rice for breakfast.*
10. *English people drink tea every day at five o'clock.*
11. *It never rains in Egypt.*

#### **Приклад 5.**

*Look at the following words and phrases: café, pub, bistro, McDonald's, sake, vareniki-shop, sushi, frankfurter, bacon and eggs, borsch, onion soup, spaghetti Bolognese, fondue, fugu, etc.*

*With what countries do you associate them? Let your group-mate confirm or challenge you. Present a substantial menu of your own home cuisine and make it attractive for others.*

*Analyze the presentations of your partners (group-mates) in order to work out a general menu card catching for foreigners - for instance, with engaging meal names and inviting description of recipes.*

### **Приклад 6.**

*You have watched a TV program on healthy and harmful food. Inform your English-speaking obese friend on its main issues and give him/her some practical pieces of advice from a weight loss specialist. Make your arguments persuasive.*

Компонентами змісту навчання другого циклу моделі є пізнавальні вміння, вміння письма й читання, мовленнєві вміння 1-го і 2-го порядку. В кінці циклу проводиться підсумковий контроль другого порядку, спрямований на перевірку: сформованості пізнавальних вмінь інтерпретації вхідної інформації; вмінь до обговорення первинних тверджень на основі засвоєного матеріалу, а також сформованість мовленнєвих вмінь 2-го порядку на вироблення вторинних тверджень. Оволодіння студентами компонентами змісту другого циклу моделі уможливорює перехід до завдань третього циклу і розвитку мовленнєвих вмінь вищого порядку.

Третій цикл моделі передбачає застосування завдань, спрямованих на вдосконалення мовленнєвих вмінь в усіх видах МД й активізацію знаннєвого простору і ментальних структур особистості студента-філолога. Вони передбачають практику в спілкуванні на стадії рефлексії і контролю рівня сформованості критичного мислення.

Як уже зазначалося, рефлексія є важливим елементом критичного мислення. Рефлексію розуміють як спрямованість пізнання людини на саму себе, на власну діяльність і поведінку, вміння уявляти себе на місці інших людей, програвати в уяві ймовірні ситуації [262, с. 188]. Іншими словами, рефлексія дозволяє студенту діяти конструктивно і бути асертивним. У цьому випадку асертивність є якістю особистості, що виявляється в її самоствердженні, свідомому прийнятті вимог інших без страху, невпевненості й напруження [263, с. 32]. Асертивна особа не діє на шкоду іншим і з повагою ставиться до себе [262, с. 21], що позитивно впливає на

формування самосвідомості особистості, тобто «...усвідомлення нею самої себе в усій багатогранності індивідуальних особливостей, своєї суті й місця в системі численних суспільних зв'язків» [78, с. 40].

Завдання третього циклу моделі впливають на різнобічний розвиток інтелектуальної сфери особистості й активізацію її когнітивного потенціалу інтелекту, розширення ментального простору. Слід зазначити, що мислення, в тому числі й критичне, тісно зв'язане з поняттям «інтелект», адже інтелект – це здатність мислити, а мислення – це процес, в якому реалізується інтелект особистості під час пізнання властивостей предметів і явищ дійсності, які не можливо відобразити за допомогою органів чуття [127, с. 171]. Інтелект визначає здатність особи до розумної поведінки в проблемних ситуаціях, до активної діяльності в природному й соціальному середовищі [72, с. 172; 214, с. 57]. Він визначає вміння людини засвоювати й використовувати знання і досвід [218, с. 30] у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Інтелект належить до одного зі способів отримання й оперування знаннями. У межах комунікативно-когнітивного підходу інтелект розглядають як такий, що представлений ментальними структурами і ментальним простором як компонентами когнітивної системи особистості [64; 295]. Інтелект визначає когнітивну психічну діяльність, яка включає три компоненти: 1) отримання знань; 2) їхнє перетворення і збереження; 3) використання знань. Тому важливо, щоб завдання мало певні компоненти новизни [223, с. 256]. Це дає змогу активувати пізнавальні здібності у структурі комуніканта (необхідність пізнати й опрацювати нове), викликати процеси критичного осмислення вхідної інформації та сприяти формуванню системи ментальних структур, і, відповідно, розширенню ментального простору особистості студента в процесі його навчальної діяльності ІМ.

Інтелект як особлива форма організації індивідуального ментального досвіду людини є багатокомпонентним феноменом, що виявляється на безлічі рівнів розумової діяльності особи [295, с. 61]. Г. Гарднер увів поняття «множинності інтелекту», тобто розмаїття шляхів, якими особистість

сприймає й обробляє інформацію в процесі пізнання [64; 333]. Врахування домінуючого виду інтелекту в конкретного студента як його індивідуального способу пізнання сприяє кращій організації навчального процесу, полегшує засвоєння й критичне осмислення явищ і фактів дійсності, виробляє певний стиль пізнавального ставлення до реальності, тобто вчить особу не лише планувати діяльність, а й реалізовувати заплановане [323, с. 316], і створює основу для будь-якої діяльності [169, с. 237].

Як зазначалося вище, інтелект організується ментальними структурами і ментальним простором. Ментальні структури є системою психічних утворень, які в умовах пізнавального контакту з дійсністю забезпечують можливість надходження до свідомості людини інформації про певні події, її перетворення цієї інформації, а також керування процесами її переробки і вибіркової інтелектуальної відображення. Від того, як впорядковані ментальні структури, залежать конкретні прояви інтелектуальної активності особистості. Ментальні структури організуються, накопичуються, видозмінюються в ході взаємодії суб'єкта з предметним світом і мають такі специфічні ознаки: репрезентативність, багатомірність, конструктивність, ієрархічний характер організації, здатність до регуляції й контролю способів сприйняття дійсності [295, с. 95]. Ментальні структури становлять основу індивідуального досвіду людини і формують її ментальний простір.

Ментальний простір – це динамічна форма ментального досвіду, яка актуалізується в умовах пізнавальної взаємодії суб'єкта зі світом [там само]. У межах ментального простору можливі різного роду мисленнєві рухи і переміщення. Г. Фоконьє ввів поняття «ментальний простір» з метою дослідження проблеми представлення й організації знань. Ментальні простори використовуються для породження й об'єднання інформації [331, с. 29]. Властивостями ментального простору є: можливість його оперативного згортання й розгортання під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників (наприклад, додаткова інформація, афективні фактори тощо); принцип його устрою, що є аналогічним устрою матрьошки; динамічність, категоріальна



складність тощо. Ці властивості виявляються в особливостях інтелектуальної діяльності людини [295, с. 98]. Така діяльність веде до формування нових понять у когнітивній системі людини і конструювання її знань [361, с. 80].

Людина конструює знання, коли намагається внести порядок і розуміння у свій досвід. Ось чому в навчальному процесі виділяють три взаємозалежних етапи: *отримання і розуміння знання* (ознайомлення з новими явищами), *розширення меж отриманого знання* (організація діяльності, що дозволяє застосувати знання в нових умовах) і *відкриття нового знання* [60; 341]. Ці три етапи корелюють з трьома циклами нашої моделі.

У процесі формування критичного мислення на третьому циклі реалізації моделі відбувається інтенсивне стимулювання *дослідного пошуку* (при ознайомленні з новими поняттями і явищами) [59; 182, с. 77] і *пізнавальної самостійності* як якості особистості, що поєднує в собі вміння набувати нові знання і творчо застосовувати їх у різноманітних ситуаціях [104, с. 139; 152, с. 17; 361, с. 82].

Формування пізнавальної самостійності фахівцями розглядається як основний шлях розвитку творчих здібностей студентів. Зазначається, що пізнавальна самостійність є процесуальним явищем, яка містить різні рівні: рівень відтворення, реконструктивно-варіативний, частково-пошуковий і творчий рівні [306]. Дослідник розвитку пізнавальної самостійності М. О. Данилов вважає, що її суть виявляється в потребі й вмінні людини самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самій бачити питання й завдання та знаходити підходи до їх розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється, наприклад, в умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання й виконувати їх без сторонньої допомоги та здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших [84, с. 33].

Наведемо приклади завдань третього циклу моделі.

#### **Приклад 7.**

*UN organization faces the problem of huge riots in different parts of the world against global process for integration of national economies, political*

*systems and social sphere. These riots unbalance the public, the world economy, moreover in the time of global economic crisis and all this you can see on the TV. You would like to participate in tackling the problem and present your program of way out. Be persuasive and sound. Try to provide pros and cons of your opinion.*

### **Приклад 8.**

*You know that the world is full of travelers. Lots of people seek new countries to go and new fascinating route to follow. Ukraine possesses a great tourist potential and has a number of places of great interest. Present your own program of developing traveling industry to attract more tourists. Here are some abstracts from travel guides. Analyze them and make your point as for this, implementing the situation to our reality. What should we change or improve?*

*(1) You can exchange money officially at all hotels and banks. However, remember you can only sell foreign currency. You cannot buy it back, so only change what you need. American dollars are the easiest currency to change.*

*(2) If you need to transfer money from abroad, American Express (office in the main square) is the easiest way. You can also send cash via any post office, usually within 24 hours.*

*(3) Most hotels, many shops and the better restaurants accept major credit cards. Banks will cash traveler's cheques, but the commission can be high.*

*(4) make sure you have enough money for the weekend. The banks are closed, and some hotels will tell you to wait till Monday.*

### **Приклад 9.**

*Join into several working groups. After working out separate programs of developing traveling industry offer the Travel Guide on Ukraine for Ukrainians and foreigners or may be separate guides for each region or for the most popular places of Ukrainians. Present the project of your group and be persuasive in the discussion for the better project.*

Компонентами змісту навчання третього циклу моделі є вміння рефлексії, мовленнєві вміння 3-го, 4-го і 5-го порядку відповідно. Кінцевою метою є формування вмінь 5-го порядку до ведення дискусії, опрацювання вхідної інформації в ході її отримання і створення нових знань, формування поглядів і цінностей. В кінці циклу проводиться підсумковий і фінальний контроль, спрямований на перевірку сформованості вказаних навичок і вмінь.

Таким чином, у всіх трьох циклах моделі відбувається формування критичного мислення особистості, її інтелекту, формування комунікативної компетенції та мовленнєвих вмінь, стимулювання мовленнєво-розумової активності, здібностей і пізнавальних стилів під час вивчення АМ. Результативність фінального контролю, а отже й продуктивність процесу формування критичного мислення студентів-філологів у межах відповідної тематики, дозволяє завершити третій цикл моделі й перейти на наступний етап роботи з формування критичного мислення, проте вже з іншим мовним і мовленнєвим матеріалом і в рамках нових тем.

Модель сприяє інтенсифікації процесу оволодіння АМ, враховуючи специфіку взаємодії мовлення й мислення, а також надає великі можливості для формування критичного мислення, оскільки вона скерована на активізацію й розвиток когнітивних і комунікативних умінь особи. Застосування цієї моделі у ході навчання ІМ дозволяє зробити процес всебічним і системним, оскільки знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу, що є основою розвитку інтелектуальних навичок студентів [95, с. 100], об'єктивізації їхньої системи критичного осмислення дійсності. За цих умов робота адитивного механізму протікає швидше й ефективніше, продуктивність навчального процесу підвищується, а рівень мотивації зростає.

Наступним нашим завданням є побудова системи творчих завдань для формування критичного мислення студентів-філологів як знаряддя реалізації запропонованої моделі.

## **2.2. Вимоги до творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення майбутніх філологів**

Педагоги все частіше стикаються з питанням, як краще підготувати студентів до успішної й продуктивної діяльності в майбутньому, яке важко передбачити і спрогнозувати, особливо зважаючи на технологічний вибух у

сфері інформаційного забезпечення і тотальний вплив суспільства на молодь, її свідомість і поведінку [227, с. 65].

У студентів слід розвивати навички і вміння самостійного володіння матеріалом, його критичного осмислення й застосування на практиці. Практичний аспект є надзвичайно важливим для нашого дослідження і, власне, вдосконаленню цих навичок і вмінь покликана сприяти модель формування критичного мислення засобами творчих завдань з АМ.

Формування навичок і вмінь успішної комунікації переслідує декілька цілей у процесі навчання АМ. Провідною серед них ми визначаємо розвиток у студентів-філологів навичок і вмінь ситуативного й спонтанного мовлення, спрямованого на розв'язання проблем. Спонтанне, непередбачене навчальне мовлення якнайкраще виявляє здібності студентів вести успішну комунікацію, проводити власну аргументацію й доводити свою позицію [322, с. 87]. Таке мовлення сприяє кращій організації дискусії, виявляючи рівень володіння студентами тим чи тим матеріалом, загальною обізнаністю з теми; воно забезпечує успішність процесу структурування знань і вироблення автоматизму в застосуванні мовленнєвого матеріалу певного контексту в ході розв'язання творчих завдань.

Одним із прийомів, що сприяє веденню успішного непередбаченого, ситуативного мовлення, ми вважаємо техніку «акваріум». Цю специфічну форму навчальної дискусії розробила О. І. Пометун [224]. Цей прийом застосовується в роботі з матеріалом, який містить суперечливий зміст, конфліктність і розбіжності. В ході такої діяльності відбувається широкий обмін думками й поглядами щодо предмета обговорення, висувається низка доводів і тверджень. Кожен учасник дискусії веде власну аргументацію, прислухається до думок та висновків інших і виробляє певні умовиводи. Зрештою таке динамічне обговорення сприяє висвітленню для кожного його учасника багатьох кутів зору на предмет дискусії. Це розширює розуміння й погляди учасників на теми обговорення і сприяє виробленню певної консолідованої думки, спільного розв'язання поставленого завдання з

альтернативними варіантами й підходами. При цьому, творчі завдання сприяють активізації розумових здібностей студентів, вимагаючи уникнення стандартних рішень, продукування й застосування власних способів ведення успішної аргументації, що здебільшого визначається креативністю мислення. Як результат, утверджується власна життєва позиція особистості, автоматизуються навички використання лексичного і граматичного матеріалу, узагальнюються загальні принципи розв'язання творчих завдань, які можна застосовувати у проблемних ситуаціях [224].

Важливим є також вироблення активної життєвої позиції як чинника проектування життєвих планів, спрямувань і соціальних позицій [120, с. 135], що значно ускладнює характеристику особи, роблячи її багатогранною, мультирівневою, і формує навички критичного сприйняття інформації та її коректного добору. У свою чергу, системність у побудові навчальних творчих завдань уможливорює процес поетапного перебігу й поступового формування навичок і вмінь мовлення студента, навичок критичного осмислення процесу комунікації та своєї власної позиції. Таким чином, системність завдань сприятиме розвитку спонтанного мовлення студентів.

При спонтанному мовленні оптимізується такий компонент когнітивного навчання, як проблемність, що змушує мовця застосовувати операції аналізу й синтезу, активізує креативність і формує критичне мислення студентів як прагнення все аналізувати й піддавати оцінці. У цьому випадку критичне мислення виступає як «здатність і готовність особистості оцінювати вимоги й виробляти об'єктивні судження на основі ґрунтовних доводів» [358, с. 456].

Одним із видів мовленнєвої активності, який сприяє формуванню критичного мислення, є дискусія. Залучення студентів до навчальної, штучно створеної дискусії, уможливорює вироблення навичок і умінь ведення діалогу, відстоювання своїх поглядів у реальному житті, надає студентам упевненості й заохочує до подальшого навчання. Діалог як форма організації співробітництва має особливе значення для опанування студентами комунікативного і соціального досвіду [243, с. 63].

Серед основних напрямів формування критичного мислення у процесі оволодіння ІМ є також формування вмінь висловлювати свою думку й формулювати проблему або питання, вільно користуючись лексичним матеріалом, а відповідно й ідіоматичними виразами на основі правильної побудови речень і висловів. Це передбачає формування навичок і вмінь сприйняття інформації ІМ, її розуміння й адекватного реагування на вхідне повідомлення [272, с. 138].

Вказані вище процеси найкраще протікають у спільноті допитливих під час обговорення певних проблемних творчих завдань, що вимагають від особи включення в групову діяльність, у діалог-дискусію, діалог-обговорення. Дискусія є оптимальною формою передачі знань і доведення власних поглядів. Саме тому діалогічна форма спілкування є провідним елементом творчого процесу навчання й виховання молодого покоління. Це активізує її внутрішні механізми сприйняття й обробки інформації, видачі тверджень, тобто спонукає до обдуманого й обґрунтованого аргументації.

Така побудова процесу навчання уможливорює його індивідуалізацію «як систему взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури, ведуться пошуки засобів, які б компенсували наявні недоліки і сприяли формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього філолога [65, с. 93]. За основу береться зростання цінності знань, їх верифікація в процесі базової підготовки [346, с. 71]. При цьому важливим є вироблення інноваційного, творчого стилю діяльності студента-філолога на основі розвитку критичного мислення, підвищення рівня навчальної мотивації.

Як уже зазначалося, будь-яка діяльність, в тому числі й МД, має бути вмотивованою. Мотив діяльності розглядають як результат усвідомлення соціальних установок, що перетворює власні інтенції в активну діяльність і дає змогу особистості зіставляти конкретні ситуації з системою цінностей, якими керуються в поведінці [217, с. 76]. Така ціннісно-орієнтована діяльність

є особливою, самостійною і життєво важливою формою активності особи, необхідною в її практичному житті [113, с. 10], що виявляється у взаємодії та спілкуванні з навколишньою дійсністю.

Одним із факторів успішного навчання є задоволення від навчання й виконання завдань. Воно передбачає такий стан розуму, що прагне до успішного подолання труднощів і відкриття нових знань [308, с. 47]. Студенти, будучи активними учасниками едукативного процесу, мають прикладати зусилля до створення власної бази знань і розвитку як критичного, так і креативного мислення.

У навчальному процесі слід заохочувати студентів, залежно від ситуації, переключатися з одного виду мисленнєвої діяльності на інший. Це означає, що студенти мають вчитися гнучко використовувати ці два типи мислення. Досягти рівня такої гнучкості стає можливим за допомогою опису студентам різних творчих завдань, з наступним запитанням, який тип мислення більш сприятливий для розв'язання кожного із завдань, і яке мислення виступає домінуючим. Проте, оптимальним є включення обох типів мислення, використовуючи творчі завдання й активізуючи їх творчу активність у процесі формування навичок критичного осмислення матеріалу.

Творча активність виступає інтегральною якістю особистості, що включає комплекс інтелектуальних, емоційних властивостей і дає можливість ефективно використовувати творчі здібності особи [3, с. 227]. Розвиток творчих здібностей і пізнавальної активності є одним із важливих засобів розв'язання не лише навчальних, а й виховних завдань освіти, формування світогляду студентів, їх самоідентифікації як механізму самореалізації [88, с. 51]; виявлення особою свого місця в суспільній реальності й на відповідному рівні формувати ставлення до неї [192, с. 197].

Обидва види мислення – критичне й креативне – важливі для процесу навчання комунікації АМ, адже спочатку ми аналізуємо проблему, потім обираємо найбільш оптимальний підхід до її розв'язання і прораховуємо ефективність обраного підходу. На практиці обидва види мислення

працюють нерозривно, тому інколи неможливо відділити критичне мислення від творчого. Почавши аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи її розв'язання [278, с. 14]. Все це є актами активної творчої діяльності особистості.

Проте, незважаючи на їх спільне включення в навчальний процес, є деяка різниця між критичним і креативним мисленням [334, с. 1]. Зобразимо цю різницю у вигляді таблиці (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

### Різниця між критичним і креативним мисленням

<i>Критичне мислення</i>	<i>Креативне мислення</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• аналітичне</li> <li>• конвергентне</li> <li>• вертикально спрямоване</li> <li>• містить імовірність</li> <li>• базується на судженнях</li> <li>• сфокусоване</li> <li>• об'єктивне</li> <li>• активізує ліву півкулю мозку</li> <li>• вербальне</li> <li>• лінійне</li> <li>• результат: аргументація, умовивід</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• генеративне</li> <li>• дивергентне</li> <li>• горизонтально спрямоване</li> <li>• містить можливість</li> <li>• базується на припущеннях</li> <li>• розсіяне</li> <li>• суб'єктивне</li> <li>• активізує праву півкулю мозку</li> <li>• візуальне</li> <li>• асоціативне</li> <li>• результат: новизна, широкий вибір</li> </ul>

Як бачимо, критичне й креативне мислення мають суттєву різницю, і водночас постійно присутні в будь-яких мисленнєвих операціях. Важливим є поєднання навичок критичного і креативного мислення шляхом впровадження в навчальний процес творчих завдань у процесі проблемно орієнтованого навчання, що спрямоване на розвиток творчості.

*Творчість* є здатністю знаходити нові розв'язки проблеми або винаходити нові заходи вираження, внесення в життя чогось нового для особи, що сприяє позитивній самооцінці й забезпечує саморозвиток студента [93, с. 72]. Як явище, творчість виникає в процесі соціального становлення й зростання особистості. Кожна потенційно творчо обдарована людина не завжди сама прагне до нового, креативного, частіше її залучають інші до участі в оновленні суспільної реальності [35, с. 75]. Важливою умовою



становлення й формування творчої особистості студента є прояв активної позиції в пізнанні дійсності, в спілкуванні з людьми і впливові на оточення й на себе, в постійному процесі критичної і творчої обробки вхідної інформації й висунення власних аргументів. Реалізація активності має проходити в найбільш важливій одиниці аналізу зовнішніх її проявів – у діяльності [54, с. 268]. Отже, виникає необхідність формувати навички критичного й креативного мислення в студентів у процесі навчальної діяльності, щоб вони виходили за межі пасивного сприйняття.

Визначаючи критичне мислення як специфічну якість особистості, що виявляється в здатності суб'єкта адекватно розуміти думки інших, екстраполювати головну ідею в змісті, усвідомлювати і зіставляти багато точок зору, формулювати тези й аргументувати їх, ми вважаємо, що критичне мислення забезпечує процеси самопізнання й самореалізації особистості, позитивно впливаючи на її когнітивну сферу. Властивостями критичного мислення, які дозволяють осмислити його як особисте досягнення індивіда, є його *рефлексивність* (уміння працювати не лише зі знаннями, але й зі способами їх отримання), *прагматичність* (уміння застосовувати отримані знання), *суб'єктивність* (вбудова отриманих знань у систему цінностей особи, систему її досвіду) [193, с. 13].

Способи й етапи формування критичного мислення багато в чому співпадають з поетапною побудовою дослідницької діяльності: зіткнення з труднощами теоретичного й практичного характеру; сприйняття фактів з метою постановки проблеми; висунення гіпотези; її розробка експериментальним шляхом, за допомогою нових експериментів – все це веде до конструювання нових знань, як фундаменту творчості. Творча діяльність не може виходити за межі наявних знань [216, с. 585]. Творчість є похідною інтелекту, що стимулюється через мотиваційну сферу особистості, яка або гальмує, або стимулює її прояв [248, с. 131]. Ефективним для формування критичного мислення є метод проблемного й дослідницького навчання, що залучає студентів до відкриття нових знань на основі розв'язання творчих завдань.

*Творчі завдання є змістово-дивергентними види самостійної діяльності студентів, що мають розвивальний характер і спрямовані на виявлення ними власних знань і вмінь у нових ситуаціях з метою розвитку їх творчих здібностей. Творчі здібності – це синтез властивостей та індивідуальних особливостей особистості, які характеризують його діяльність, виявляються в ній і забезпечують її результативність [85, с. 6]. Саме тому, на нашу думку, творчі завдання з АМ мають відповідати певним вимогам.*

Першою вимогою до творчих завдань для формування критичного мислення студентів у процесі навчання АМ є їх *комунікативна, а отже й ситуативна, спрямованість*. Як відзначає Ю. І. Пассов, підготовка до участі в іншомовному спілкуванні можлива лише в умовах, що моделюють процес реальної комунікації ІМ, і при цьому необхідно моделювати лише основні, принципово важливі, сутнісні параметри спілкування, а саме: взаємини і взаємодії мовленнєвих партнерів; ситуацію як форму функціонування спілкування; змістову основу процесу спілкування; систему мовленнєвих засобів тощо [210, с. 106].

Важливим компонентом комунікативності є ситуація, адже стимулом мовлення є правильно сформульоване комунікативне завдання, точність формулювання якого полягає в тому, щоб відобразити всі істотні для висловлювання компоненти: обставини, що викликають необхідність здійснення певної мовленнєвої дії; умови, які відображають потреби й характер взаємин між учасниками комунікації [122, с. 61], тобто основні параметри ситуації, котрі необхідні як для формування мовленнєвих навичок, так і для розвитку мовленнєвих умінь. Мовний і мовленнєвий матеріал має відбиратися відповідно до певних ситуацій спілкування і відпрацьовуватись у них. Такий процес опрацювання матеріалу є типовим для використання тих чи тих мовних форм [128, с. 30], що створює потенційний контекст певного діапазону [59; 304]. Ситуативність є також необхідною умовою процесу соціалізації студентів, що полягає в засвоєнні зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішної діяльності й суспільної взаємодії.

Їх тренування найкраще протікає у ситуативно і комунікативно спрямованих завданнях творчого характеру в процесі формування в студентів критичного мислення. Наприклад:

### **Приклад 10**

*At present the world faces the problem of total globalization. This process has many adversaries and supporters. Let's discuss this problem. For this purpose we are to split into several search groups. The first group will include those who are PRO globalization, the second – those who are CONTRA it. The other groups will include those who have different viewpoints.*

*Come up with the materials that would support your ideas and views: the Internet, newspapers, scientific reports, etc. While doing a search work prepare a list of words and phrases that will help you to hold the debate.*

Приклади інших творчих завдань з вимогою наявності комунікативної і ситуативної спрямованості наведені в Додатку А.1.

Варто зауважити, що мовленнєве тренування слід організовувати так, щоб у ньому не було місця коректним з погляду мовної норми, але позбавленим змісту, комунікативно марним, неінформативним фразам. Такий підбір матеріалу є важливим мотиваційним фактором навчання АМ, тому за Л. П. Смеляковою і О. І. Вовк ми висуваємо таку вимогу до творчих завдань, як їхня *змістовність*, тобто поєднання інформативності й новизни [60; 260]. Це забезпечує динамічність і гнучкість мовленнєвого вміння. Завдяки постійній зміні компонентів процесу спілкування можна розвинути здатність до швидкого реагування на зміни в ситуації мовлення і виробити таку якість мислення, як його динамічність, при цьому збагачуючи фонові знання студентів. Змістовність також передбачає, що зміст завдань не може бути відірваним від основного змісту всього циклу занять, тобто від контексту спілкування, що забезпечить цілісність комунікації [60, с. 102]. Приклади завдань з вимогою їх змістовності наведені в Додатку А.2.

Основу будь-якої комунікації становить так званий «взаємний код», тобто взаємне знання реалій, соціокультурного фону, системи цінностей,

знання предмету комунікації учасниками спілкування [277]; мовні й позамовні знання про контекст і ситуацію, про адресата, загальнофонові знання (знання про світ), в тому числі й культурологічні [59, с. 19; 141, с. 49; 360, с. 331]. В умовах навчального процесу формування загального фонду знань виявляється в інструктивному дискурсі, призначеному для програмування і стратегічного керування когнітивно-комунікативною діяльністю адресата [123, с. 149] через навчальну інструкцію. Навчальна інструкція формується набором формально-змістових структур (слів, словосполучень, речень, надфразових єдностей), які частково передбачають інформацію повідомлення. Такі дискурсивні структури розглядаються як блоки інформації, що активізують фонові знання і пресупозиції мовця з метою адекватного розуміння й адекватної інтерпретації текстового повідомлення. Попередня інформація, що передається навчальною інструкцією, використовується адресатом як ефективні робочі гіпотези, що дозволяють розпочати процес когнітивного опрацювання тексту, його критичного осмислення вже на початковому етапі виконання творчого завдання [там само, с. 150]. Це уможлиблює процес креативного розвитку особистості студента, формування його комунікативної компетенції, що є важливою вимогою організації сучасних завдань для навчання ІМ [253, с. 3].

Формулювання завдання може вміщати експліцитну вказівку на тематичну орієнтацію тексту, намічати сюжетну лінію повідомлення, коротко вимальовувати місце й час подій, презентувати характерні деталі реальних і вигаданих персонажів монологу чи діалогу [123, с. 151], тобто вже сама інструкція спрямовує мовлення й мислення студентів.

Таким чином, можна констатувати, що виходячи з вірної інструкції, студенти зможуть побудувати мовленнєве розв'язання тієї чи тієї проблеми, передбачивши її основні моменти. Отже, наступною вимогою до творчих завдань у ході навчання ІМ у процесі формування критичного мислення є *наявність чітких за змістом і за формою інструкцій* [59; 213]. Це має сприяти розвитку комунікативних і когнітивних здібностей особистості.

### Приклад 11

*In the same café where you have a break with your friends you hear people talking about jumping a parachute. Being a very extreme person, try to persuade your friends that this kind of sport is not so dangerous as they consider. Talk your friends into joining your sport club “Delta” dealing with extreme kinds of sport.*

*Your fellows are to convince you that this kind of sport is very dangerous since there have been already some incidents in your club.*

Приклади інших завдань з вимогою наявності чітких за змістом і за формою інструкцій подані в Додатку А.3.

Важливим фактором процесу вивчення ІМ є подолання протиріччя між навчанням у змодельованих і автентичних ситуаціях. Для розв’язання навчального завдання недостатньо займатися лише імітацією «життєвих» ситуацій. Необхідне додаткове тренування, що спрямоване на засвоєння як мовного, так і мовленнєвого, інформативного матеріалу, формування певних комунікативно-пізнавальних дій тощо [211]. Іншими словами, потрібні завдання, які забезпечили б відповідне комунікативне тренування і зберігали б «автентичність» застосування АМ у навчальних ситуаціях.

Існують завдання, що забезпечують автентичну мовленнєву практику, оскільки в самому їх формулюванні уже закладені необхідність і спосіб спілкування. Автентичні матеріали – це тексти чи інші матеріали, які створювались у країні, мова якої вивчається, і призначались для використання носіями мови, але в подальшому стали застосовуватися в навчальному процесі, зорієнтованому на комунікативність; за їх допомогою створюються умови мовного середовища та реальні ситуації спілкування, що є характерними для носіїв мови [128, с. 167]. До автентичних матеріалів відносять мовні форми, що є типовими для вираження певної комунікативної інтенції, різні вербальні і невербальні засоби, що притаманні носіям мови, автентичні ситуації спілкування тощо [128, с. 30]. Проте, використання автентичних матеріалів зв’язане з певними соціокультурними труднощами, які слід враховувати в процесі навчання.

Отже, процес навчання ІМ має спиратися на автентичні тексти як на одиницю комунікації, в якій представлені ознаки іншої культури [66, с. 124]. Таким чином, ми висуваємо наступну вимогу *автентичності навчальних матеріалів*. Це передбачає застосування завдань мовленнєвої взаємодії [60, с. 104; 288, с. 37], завдань, що припускають «інформаційну» нерівність студентів (*information gap*) [185, с. 17; 343, с. 81] і застосування рольового й спонтанного спілкування [69, с. 247; 188, с. 306]. Наприклад:

### **Приклад 12**

*Here is an article on the question of the global economic crisis. (Автентична стаття подана в Додатку Б). Read the article to get some information that will support your viewpoint and help you either to accept or discard the position of the opponent group. Present your statements on the question and hold a discussion.*

*To do well in the discussion make use of the following expressions: to retain the culture; to be on a higher (lower) level of development; the same standards; to preserve one's individuality (identity); to come into contact; to establish the only rules for all, to ruin the centuries-based well-established flow of life, etc.*

Приклади інших завдань подано в Додатку А.4.

У процесі спілкування комуніканти, базуючись на експліцитно вираженій текстовій інформації, власній ментальній спроможності та рівні сформованості їх критичного мислення, конструюють своє уявлення про предмет. Вони вибудовують контекст, у межах якого буде здійснюватися спілкування [62]. Під контекстом розуміють оточення мовної одиниці, в якому реалізуються або виявляються ті чи ті її властивості [319, с. 20]; інформацію, що необхідна для здійснення комунікантами спілкування [324]; культуру, що встановлює концептуальні мережі або контекст когнітивної й емоційної поведінки для адекватного розуміння ІМ [36; 347]. Контекст – це також культура, у середині якої ми існуємо, мислимо і виявляємо своє ставлення до інших [320]. Із цих кутів зору, розрізняють ситуативний (екстралінгвістичні умови), мовний (сукупність умов, що виділяють змістовність мовленнєвої одиниці) [319, с. 21] і стилістичний контекст [234].

Контекст також є інформацією, що доступна людині для взаємодії з певним процесом у певній ситуації [325, с. 318], тобто це інформація, що сприймається слухачем (оповідачем) у зв'язку із процесом переробки певного мовленнєвого фрагмента. У цьому випадку виділяють внутрішній (інформація, що необхідна у процесі осмислення) і побічний або зовнішній контекст (вхідна інформація) [36; 321]. Внутрішній контекст є інформацією, яку мовці вербально не експлікують. Припускається, що вони мають самостійно включати її в процес спілкування, а його знання є гарантом успішного перебігу комунікації [59].

Для мовленнєвої взаємодії комунікантів необхідною є сукупність соціальних, зокрема комунікативних, і культуральних конвенцій, що становлять культуральний контекст [60, с. 102; 304, с. 97], адже специфічні для певної культури знання відіграють істотну роль при осмисленні великої кількості текстів і висловлювань [342]. Л. Кларк зазначає, що особистий контекст (особисті знання, позиції, емоційні відносини слухача/читача) також істотно впливає на процес осмислення текстів [324, с. 101]. Якщо оброблюваний текст цілком відповідає уявленням комуніканта про факти, що описуються у ньому, когнітивні структури активізуються значно менше, ніж у випадку наявності протиріч. У свою чергу ситуативний контекст трактують як окремий випадок культурального контексту [304, с. 65].

Отже, культуральний, ситуативний і особистий контексти як контексти ментального рівня впливають на оформлення мовленнєвих творів, що продукуються студентами. Беручи до уваги зазначене вище, ми вважаємо обов'язковим урахування контекстів ментального рівня і висуваємо вимогу *контекстуальної обумовленості творчих завдань*. Наведемо приклад завдання, що ілюструє цю вимогу:

### **Приклад 13**

*You are the president of the international bank. Now your bank has a wide range of foreign partners and clients. You are to make an appointment with your foreign partners to discuss your strategy for next the 5 years. You are interested in*

*finance augment as well as in opening the branches of your bank in other countries.*

Приклади контекстуально обумовлених завдань наведені в Додатку А.5.

Не маючи достатніх контактів із носіями мови, студенти, як правило, не мають необхідних фонових знань (інформаційний фонду, спільного для комунікантів, тобто загальний фонд їхніх знань про світ) [304, с. 67]. Складність полягає в розумінні незнайомих слів і незвичних значень знайомих лексичних одиниць, фразеологічних і сталих виразів, граматичних структур, що є поліфункціональними й багатозначними. Студент інтерпретує мовленнєву й немовленнєву поведінку носія мови з позиції своєї культури і своїх норм поведінки в певних ситуаціях спілкування. Це може призвести до неправильного розуміння й трактування сприйнятої інформації та порушення контексту спілкування [34, с. 28].

Отже, з огляду на те, що для надбання фонових знань і формування на цій основі соціолінгвістичної й соціокультурної компетенції студент має одержувати необхідну інформацію про країну, мову якої вивчає, ми висуваємо вимогу *спрямованості творчих завдань на розширення фонових знань у процесі формування критичного мислення.*

#### **Приклад 14**

*You're going to study in GB. To be able to communicate effectively with your peers you should have a good command of English. So, to check how well you know the English language guess the meaning of the following idioms:*

*Bury/dig up a tomahawk; look like a million dollars; Charlie Chilly; Suzie Sweet-Tooth; Picky Polly; Jack of all trades; go Dutch; keep one's fingers crossed; smoke the pipe of peace; dime a dozen; paddle one's own canoe; another day, another dollar; make a fast buck; green with envy.*

Інші приклади таких завдань наведені в Додатку А.6.

У процесі навчання АМ у студентів має формуватися комунікативна компетенція, що складається з мовленнєвої, мовної, соціокультурної, стратегічної, дискурсивної, когнітивної й прагматичної компетенцій. У сферу



комунікативної компетенції входять правила етикету, різноманітні поведінкові стратегії, правила спілкування зі «своїми» і «чужими», з «нижчими» й «вищими» та рівними за соціальним статусом [14, с. 69].

Р. Якобсон звертає увагу на те, що в ролі слухача особа володіє більш високим рівнем компетенції, ніж у ролі мовця [318]. Проте, не можна повністю погодитися з цим твердженням, оскільки одного знання системи мови недостатньо, потрібне також уміння використовувати мову в спілкуванні, тобто мовленнєва компетенція має формуватися наряду з мовною.

В основі формування комунікативної компетенції лежать розумові вміння [286, с. 36]. Формулюючи думку ІМ, студент не лише «показує» своє мислення, а й розвиває його, оскільки мислення, відповідаючи за зміст повідомлення й вибір мовних і мовленнєвих засобів, сприяє розвитку навичок і вмінь їх використання, а також формуванню оптимізуючих стратегій [там само, 39]. Отримання оптимізуючих стратегій призводить до більш вмілого й швидшого екстраполювання інформації у ході інтерпретації тексту. При цьому активізуються такі операції: 1) визначення проблеми; 2) висунення гіпотези; 3) дедукція; 4) спроби використання нової інформації; 5) запам'ятовування; 6) введення системи когніцій (вирішення спорів про розміщення нових і старих знань) [87, с. 56].

Виходячи з зазначеного вище, висуваємо наступну вимогу до творчих завдань для формування критичного мислення студентів-філологів – *спрямованість завдань на формування комунікативної компетенції*.

### **Приклад 15**

*You have just had dinner with your friend from the USA. Now it is high time to pay the bill. None of you wants the other to pay. Find the way out, considering the differences in cultures, Ukrainian hospitality and American traditions to go Dutch.*

Приклади інших завдань, спрямованих на розвиток комунікативної компетенції, наведені в Додатку А.7.

Наступною важливою вимогою до творчих завдань у ході формування вмінь іншомовної МД у процесі розвитку критичного мислення є їхня

*проблемність* [59]. Студенти спочатку усвідомлюють проблемність завдання і, активізуючи операції абстрактно-логічного мислення, розв'язують проблему. При цьому, як уже зазначалося, відбуваються такі стадії оперування інформацією, як отримання інформації, її обробка й передача. Важливо зазначити, що якщо студент має достатньо знань для розв'язання завдання, то зникає його проблемність, а відповідно й мотивація до діяльності. Мотиви ж діяльності визначають продуктивність мислення особи [180], тому важливим компонентом творчих завдань для розвитку вмінь іншомовної МД у процесі формування критичного мислення особистості є створення проблемності завдань. Якщо студент має недостатній запас знань або запас, неадекватний завданню, він відмовиться виконувати завдання або буде розв'язувати його незацікавлено, без активації мисленневих процесів і, як результат, він його не виконає.

Студенти часто вдаються до застосування евристик для розв'язання порушеної проблеми. Евристика є теорією і практикою організації вибіркового пошуку при розв'язанні складних інтелектуальних питань [228, с. 602] у процесі виконання творчих завдань. Її визначають як спосіб розв'язання проблеми або відкриття нового знання за допомогою «спроб і помилок», коли немає чіткого алгоритму [59]. Власне, проблемність завдання стимулює розвиток дивергентного мислення студентів, різноманітного бачення розв'язання проблеми, відхід від стандартних, типових підходів до її розв'язку. У свою чергу, дивергентне мислення є основою для розвитку креативності студентів, активізації чотирьох основних параметрів творчості особистості, а саме: оригінальності – здатності продукувати нестандартні відповіді; семантичної гнучкості – здатності до нового використання об'єкта; образної гнучкості – здатності бачити в об'єкті нові ознаки; спонтанної гнучкості – здатності продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованих ситуаціях [11, с. 22]. Такі параметри креативності розширюють можливість студента діяти не лише в навчальних ситуаціях, а й застосовувати згодом набуті вміння й навички творчої діяльності в реальному житті, у своїй

професійній діяльності, під час критичного осмислення дійсності й у ході комунікації. Наведемо приклад завдання, що ілюструє вимогу проблемності:

### **Приклад 16**

*Visiting a café in London you and your friend catch sight of a famous actress. She is very choosy. Watching her amuses you. Later on you report to you friends about her behavior, imitating her. Your friend will confirm your statement.*

Приклади інших завдань з вимогою проблемності подано в Додатку А.8.

Постійне практичне користування ІМ у різних навчальних ситуаціях допомагає подолати ентропію мовленнєвих дій студентів, робить сам процес привабливим і насиченим. У той же час варто зауважити, що мовленнєва спрямованість навчального процесу стає можливою лише за умов стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів, що головним чином і характеризує їхню діяльність. Це передбачає спрямованість завдань на мовленнєву активність з паралельною активізацією розумових процесів, коли стоїть певне комунікативне завдання і студент здійснює мовленнєвий вплив на співрозмовника [211, с. 37]. Стимулювання мовленнєво-розумової активності дозволяє керувати процесом оволодіння ІМ, долати пізнавальні завдання і надавати загального розвивального впливу на студента [187, с. 12].

Творчі завдання мають активізувати розумову діяльність студентів і таким чином долати їх інформаційний невроз як надмірну насиченість, інформативне навантаження в процесі взаємодії комунікантів між собою. Адже особистість комуніканта, як важлива складова будь-якого процесу спілкування, постійно активізується, корегується інтенціями, інтерпретантою співрозмовника, його типом реагування і власне способом ведення дискурсу [135, с. 78]. Саме стимулювання розумової активності в процесі спілкування уможливорює адекватне реагування на подібні виклики шляхом критичного осмислення ситуації. Все це дає підстави висунути наступну вимогу до творчих завдань з АМ для формування критичного мислення студентів – спрямованість завдань на *стимулювання мовленнєво-розумової активності* як чинника активізації когнітивних процесів особистості.

### Приклад 17

*Your group is engaged in writing an essay on the topic “The future and nowadays of our country’s social state”. You’re to express your vision of the social system in future. Make use of the unreal condition to express your ideas.*

*The following options will help you to organize your report: future of our economic development; traditions in the middle of the 21<sup>st</sup> century; space technologies and Ukraine; lunar station and our people; preventing grave diseases; future school and educational system; newspapers and TV of the future.*

Приклади інших завдань, що ілюструють цю вимогу, наведено в Додатку А.9.

У процесі навчання ІМ у свідомості особистості формуються певні концепти, індивідуальна база знань – «знаннєвий простір» [330; 361], діапазон якого потрібно враховувати й розширювати в ході навчання іншомовної МД. Студенти мають брати активну участь у створенні й конструюванні знань як упорядкованого накопичення інформації [261, с. 335]. М. Т. Цветкова виділяє три типи знань: 1) власне знання (предмети, факти, явища); 2) інформація (дані про «об’єкт» у мовній формі, у вигляді знака); 3) думка (уявлення про «об’єкт») [298, с. 185]. Третій тип знань формується в процесі активного критичного осмислення вхідної інформації, критичного й творчого підходу до розв’язання різноманітних завдань і в процесі стимулювання дослідного пошуку й пізнавальної самостійності, які є важливими компонентами на етапі відкриття нового знання [62, с. 10]. Дослідний пошук і пізнавальна самостійність є уміннями особистості набувати нові знання, творчо використовувати їх у різноманітних ситуаціях і розширювати діапазон знаннєвого простору.

Поряд із важливістю формування знаннєвого простору і стимулювання пізнавальної самостійності необхідно враховувати пізнавальні стилі студентів, а саме: стилі кодування інформації, когнітивні й епістемологічні стилі [295, с. 146], як певні способи здійснення діяльності у процесі пізнання [59, с. 21]. Пізнавальні стилі впливають на ментальні репрезентації, тобто

структури знань, у межах яких особистість осмислює свій досвід, структурує і надає йому смисл [10, с. 238]. Ментальні репрезентації змінюються в залежності від інтелектуальних зусиль суб'єкта і можуть бути представлені вербально і образно. Будучи незалежними і автономними, ці два види представлення можуть взаємодіяти [351, с. 38]; інформація може кодуватись і зберігатись як у кожній з них, так і в обох одночасно [261, с. 279].

Усі репрезентації у вигляді розумових конструктів, ідей, інсайтів тощо, є продуктом певних пізнавальних процесів (сприйняття, символізації тощо). У кожної людини складається особливий баланс цих пізнавальних процесів, на основі яких виробляється специфічна система суб'єктивних кодів. Ось чому студентам притаманні різні стилі пізнавального ставлення до світу, залежно від домінуючого типу пізнавального досвіду, наявності певних переваг у виборі правил переробки інформації [355, с. 152]. Тому наступною вимогою до творчих завдань для формування критичного мислення є *стимулювання пізнавальної самостійності* студентів. Наприклад:

### **Приклад 18**

*Your boss is Japanese. Recently he said that you were likely to get a promotion and he would like to meet with your family. So you fixed a day of his coming. Study the traditions of the Japanese to be able to in organize the party and to please your boss.*

*E-mail how everything went and how successful you were to a foreign peer.*

Приклади завдань, що ілюструють цю вимогу, надано в Додатку А.10.

Наступною вимогою до творчих завдань з АМ є їхня *спрямованість на стимулювання у студентів операцій абстрактно-логічного мислення*, що є основою формування когнітивних здібностей оперування інформацією. За допомогою операцій порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абстракції, міркування тощо здійснюється проникнення в суть певної проблеми й розглядаються властивості елементів, з яких складається проблема, і знаходиться розв'язок поставленого завдання [72, с. 179]. Наприклад, студент отримує певну інформацію. Використовуючи операції аналізу й індуктивного

міркування, він усвідомлює суть цієї інформації, а потім, синтезуючи її й порівнюючи з досвідом та іншою інформацією, він продукує висловлювання (повідомлення), узагальнюючи чи деталізуючи його. Такий хід осмислення інформації і вироблення власних тверджень (висловлювань) є важливим для формування критичного мислення, оскільки воно якнайкраще розвивається у спільноті допитливих, де міркування її членів не є результатом матеріалізованих аргументів авторитету викладача, а створюються через системні динаміки діалогу [205, с. 124], постійну апробацію вхідної інформації в межах знаннєвого досвіду студента. При цьому така інформація проходить певні етапи селекції в адитивному фільтрі особистості. Наприклад:

### **Приклад 19**

*Split into groups of three. You've found yourselves on an uninhabited island somewhere in the Ocean. Decide how to get food, water and share the duties.*

Інші приклади таких завдань наведено в Додатку А.11.

Зауважимо, що розмежування завдань за вказаними вимогами є суто умовне, адже конкретне творче завдання має певною мірою відповідати кожній наведеній вимозі.

Важливо зазначити, що ключем розв'язання будь-якої проблеми є також зацікавленість і бажання її розв'язати, у поєднанні з позитивним ставленням до проблеми, адже основна мета – це не лише пошук шляхів, а й результат розв'язання проблеми. Крім того, як попередньо зазначалося, важливим компонентом розвитку навичок критичного мислення є мотивація. Якщо студенти вмотивовані активно брати участь у процесі спілкування, формуючи навички критичного і креативного мислення, від такого спілкування вони отримують задоволення, що сприяє легкому перебігу процесу навчання АМ. Мотивація детермінує діяльність і поведінку особи, психологічно впливаючи на її особистісний розвиток і вдосконалення. У свою чергу критичне мислення довершує й прискорює цей процес, являючись певним каталізатором перебігу процесу інтелектуального розвитку особистості студента.

Таким чином, творчі завдання для формування критичного мислення майбутніх філологів мають відповідати таким вимогам, як комунікативна й ситуативна спрямованість, змістовність, наявність чітких за змістом і за формою інструкцій, автентичність навчальних матеріалів, контекстуальна обумовленість, спрямованість на розширення фонових знань у процесі формування критичного мислення, формування комунікативної компетенції, проблемність, спрямованість на стимулювання в студентів пізнавальної самостійності, мовленнєво-розумової активності.

### **2.3. Система творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення майбутніх філологів**

При розробці системи творчих завдань з АМ нами було враховано основні вимоги до творчих завдань, педагогічні умови, психолінгвістичні й методичні передумови формування критичного мислення майбутніх філологів у процесі навчання АМ.

Проблемою систематизації вправ і завдань для формування навичок і вмінь іншомовної МД займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, зокрема П. Б. Гурвіч, І. Д. Салістра, Н. К. Скляренко, С. П. Шатілов, Ю. І. Пассов, R. Lado, H. Palmer, D. Westgate та ін. Ними охарактеризовані основні принципи побудови системи завдань для розвитку навичок і вмінь володіння ІМ, розроблено типологію вправ і критерії їх організації в систему [254; 344], проте питання системи власне творчих завдань, які спрямовані на формування критичного мислення у ході оволодіння АМ, не висвітлено.

Важливість системи творчих завдань при вивченні АМ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння, оволодіння матеріалом певної теми, формування «фонду знань» з певної тематики, так і процесу навчання й виховання. *Системою* називають будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, що утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків [181, с. 37], організацію певних

навчальних дій, розташованих у порядку збільшення мовних чи операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і характеру реально існуючих актів мовлення [51, с. 92]. Фахівці наголошують, що системність є першою і головною основою успіху [2, с. 19], ключем до розв'язання проблеми формування вмінь іншомовною МД [315, с. 13].

Під системою завдань ми розуміємо таку організацію взаємозв'язаних навчальних і комунікативних ситуацій, що передбачають поступове зростання мовних і мовленнєвих труднощів, інформаційного й когнітивного навантаження на студентів з метою удосконалення їх навичок і вмінь спілкування АМ і ведення успішної аргументації.

Запропонована нами система творчих завдань для формування критичного мислення студентів в ході навчання АМ складається з чотирьох основних блоків. Кожен з них відповідає певній стадії розвитку критичного мислення особистості, а саме: актуалізація знань, осмислення вхідної інформації, рефлексія, контроль (рис. 2.2).

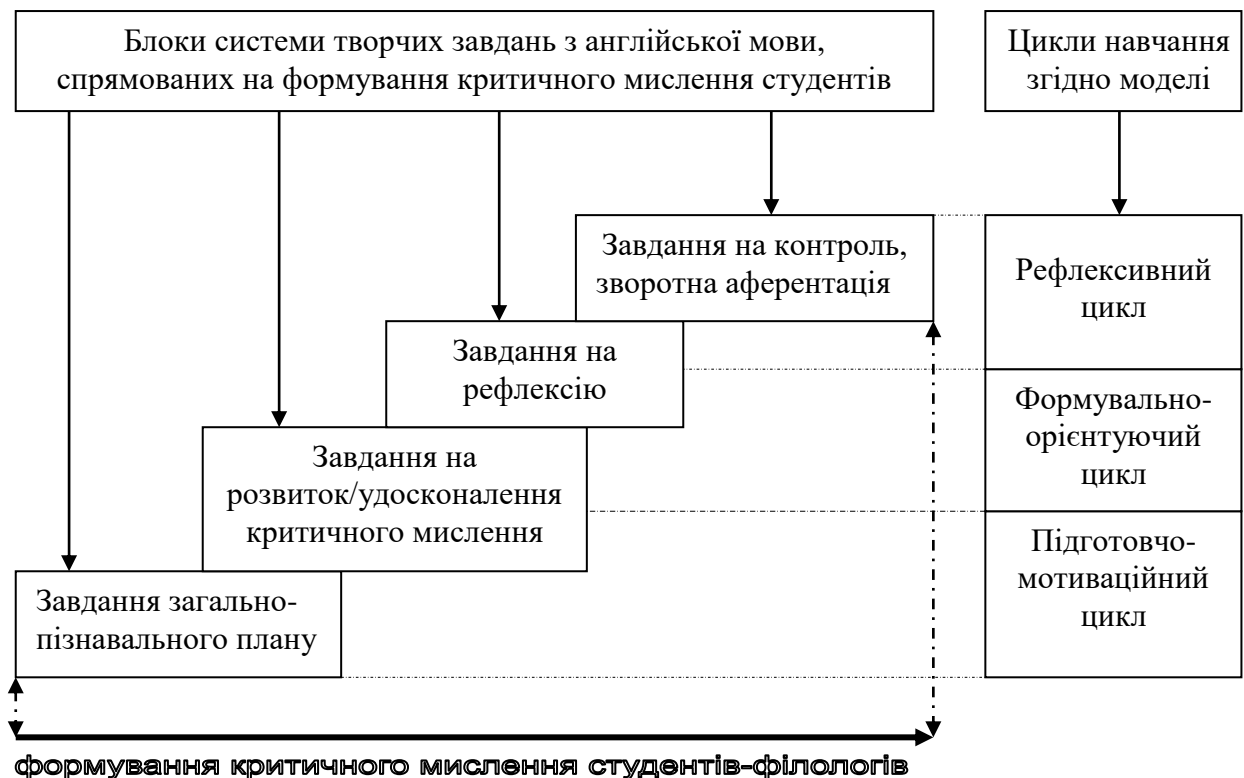


Рис. 2.2. Блоки системи творчих завдань для формування критичного мислення студентів-філологів у ході вивчення англійської мови



Як бачимо, *першим блоком* системи творчих завдань є завдання загальнопізнавального плану, тобто *стадія евокації й теоретичної підтримки*. Завдання цього блоку мають бути спрямовані на:

- формування уявлень студентів про виучувану тему (подача загальної інформації з теми, виявлення наявних у студентів знань/відомостей з теми);
- введення й ознайомлення з новим матеріалом (подача необхідних лексичних і граматичних одиниць, спрямування й фокусування уваги студентів на темі, мотивація до навчальної діяльності);
- автоматизацію дій з новими соціокультурними реаліями (лексичними одиницями, що позначають власні назви, культурні реалії, історичні факти);
- стимулювання проведення власного дослідження з певного напрямку теми (підтеми), висунення власних гіпотез, думок, і, як наслідок, тверджень (первинні твердження).

Завдання цього етапу мають виконувати функції загально-мотивуючого плану й оптимізувати процес виявлення наявних знань з теми, їх актуалізацію і групування за певними критеріями в систему з подальшим активним застосуванням під час виконання завдань першого етапу. Критеріями «...як основними ознаками, мірилом для визначення, класифікації й оцінки матеріалу» [257, с. 567] виступають ті параметри, що задаються викладачем відповідно до поставленої мети і виучуваної теми.

До *другого блоку* системи належать завдання на розвиток/удосконалення навичок критичного мислення студентів, тобто *практична стадія формування критичного мислення особистості*. На цій стадії основною метою завдань є:

- мотивація студентів до оперування новим матеріалом з теми;
- критичний аналіз матеріалу, літератури й повідомлень з теми;
- дискусійне обговорення первинних тверджень студентів, їх міркувань з метою вироблення, апробації й удосконалення критичного мислення особи;
- зв'язок з попереднім виучуваним матеріалом, темами;
- вироблення тверджень (вторинні твердження).

Творчі завдання для формування критичного мислення другого блоку системи мають виконувати пізнавально-мотиваційну функцію й активізувати процес критичного осмислення нової вхідної інформації, процес побудови зв'язків з матеріалом, що вивчався раніше, але є актуальним і релевантним у межах нової теми. Крім того, при цьому має місце розвиток і вдосконалення критично-творчих навичок особистості, її толерантності як основи демократичності в поліетнічному, поліконфесійному й полікультурному сучасному соціумі [102, с. 76], а також формування творчого, соціально-адаптованого представника суспільства.

**Третій блок** системи представлений завданнями на рефлексію, основною метою яких є вироблення студентами фінальних тверджень. Це визначається як *стадія рефлексії*. На цьому етапі можна виділити такі творчі завдання:

- апробація власних попередніх тверджень;
- перевірка на предмет їх внутрішньої істинності й толерантності;
- засвоєння матеріалу теми з відповідними маркерами ситуації й теми;
- вироблення фінальних тверджень, які становлять світогляд особи, її переконання, життєву позицію.

Завдання третього етапу є важливими чинниками формування навичок критичного осмислення дійсності та творчого вдосконалення студента. Вони спрямовані на особистісне зростання особистості, що виявляється в набутті досвіду творчої діяльності, формування загальних умінь творчого й критичного мислення [86, с. 33]. Завдання цього етапу спрямовані на системне виявлення вмінь студентської молоді діяти творчо, використовуючи особистісний досвід у процесі розв'язку й критичного осмислення ситуацій і реальних життєвих проблем, що, як наслідок, веде до становлення соціальної зрілості особистості, вироблення її компетентності.

Компетентність студентів визначається як сукупність знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної тематики і якостей особистості як представника певного соціуму [259, с. 230]. Вона виявляється у практичній

професійній діяльності як системна характеристика і має чітко визначену структуру і тому постає як здатність розв'язувати професійно значущі завдання певного класу, що вимагають наявності реальних знань, умінь, навичок і досвіду [107, с. 14]. Поняття компетентності, на нашу думку, нерозривно зв'язане з системою поглядів особистості та значною мірою нею визначається. В ході формування певної системи поглядів особистості, її критичних і креативних навичок діяльності, відбувається процес розвитку компетентності особи студента в певній сфері суспільної активності. При цьому необхідно зазначити, що викладач має також застосовувати рефлексивний підхід до студентів на основі власних рефлексивних здібностей як компонента його педагогічної майстерності.

Специфіка навчального процесу об'єктивно потребує рефлексивного керування ним, тобто викладач має добре знати психологічні особливості студента, уміти поставити себе на його місце, розуміти як студент ставиться до нього самого, до матеріалу, до навчальних ситуацій, передбачати ймовірні реакції на будь-які дії. Особливість такого підходу полягає в тому, що викладач не застосовує імперативних методів, а пропонує набір варіантів, дає необхідну спрямовуючу інформацію для вироблення студентами оптимальних розв'язків творчих завдань [143, с. 23]. Такий підхід є важливим і невід'ємним компонентом стадії контролю за діяльністю й успішністю студентів. Він надає змогу об'єктивного судження стосовно досягнень студентів в оволодінні певною темою і сформованістю критичного мислення.

*На четвертому блоці* ми виділяємо завдання, спрямовані на контроль оволодіння основним матеріалом з теми, на сформованість навичок критичного мислення, тобто *стадія зворотної аферентації* [7]. Основними цілями цих завдань є виявлення таких параметрів:

- рівень оволодіння студентами матеріалом теми;
- уміння вести аргументовану дискусію, обговорення;
- рівень навичок креативного мислення, творчої активності;
- сформованість мовленнєвих вмінь вищого порядку.

Завдання четвертого рівня мають на меті допомогти викладачу в отриманні загальної картини стану сформованості навичок і вмінь критичного мислення студентів у процесі оволодіння АМ. Вони допомагають виявити недоліки, звісно, за умови їх наявності, і внести відповідні корективи в систему проблемних завдань творчого плану. На думку Е. де Боно, саме такі завдання оптимізують процес розвитку мислення у студента взагалі та його творчих здібностей зокрема, виробляючи в нього навички висунення, обґрунтування і формулювання гіпотез. Вони впливають на процес створення системи поглядів особистості [46].

- Поетапність реалізації системи творчих завдань з АМ з врахуванням необхідності формування критичного мислення студентів забезпечує її цілісність (з новими інтегративними якостями), стабільність (за характером зв'язків), динамічність і змінність у часі під впливом освітнього середовища [85, с. 10]. Принципова новизна організації навчально-виховного процесу за такою системою полягає у відході від примусу, диктату і «насилля» над студентом, а зміст виховання здійснюється без психічних перевантажень і з великим ступенем умотивованості мовленнєвої і пізнавальної діяльності особи, що навчається. Така система передбачає ставлення викладача до студента як до суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта навчально-виховної взаємодії, за активної діяльності обох суб'єктів навчального процесу: студента й викладача.

Побудова системи творчих завдань для навчання АМ з урахуванням необхідності формування критичного мислення студентів-філологів за викладеною вище системою і з урахуванням принципів спілкування має значні переваги для розвитку особистості, а саме навчання загальним прийомам розумової діяльності: пошук закономірностей за аналогіями, пошук ієрархічної залежності між об'єктами й поняттями, порівняння, знаходження загального й виокремлення часткового, побудова логічних висновків, та реалізує прогресивний метод навчання – навчання у групах (педагогіка співробітництва [242]).

Крім того, така система виконує низку важливих функцій, зокрема: навчальну, виховну, мотиваційно-спонукальну, орієнтувальну, розвивальну й освітню. Домінантною визначаємо навчальну функцію, оскільки основною метою навчання ІМ є оволодіння студентами нею як засобом спілкування, способом побудови ефективної комунікації та взаємодії. Навчальна функція полягає в розвитку в студентів навичок оперування мовним матеріалом, оволодіння вміннями МД.

Виховна функція системи творчих завдань для формування критичного мислення в ході навчання АМ полягає в розвитку особистісних характеристик і якостей особистості. Важливим є формування в осіб, що вивчають ІМ, таких якостей, як кооперативності, терпіння, толерантності, усвідомлення власного місця в суспільстві та його важливості для розвитку і побудови демократії.

Оптимальним фактором успішності навчання АМ є мотивація навчальної діяльності студентів, їх спонукання до ведення комунікації, здобуття соціально-комунікативного досвіду в ІМ. Система запропонованих завдань завдяки творчому компоненту якнайкраще мотивує особистість до опанування навичками іншомовної комунікації. Завдання, що активізують творчі здібності студентів, зацікавлюють їх виконувати нестандартні навчальні дії, вибудовувати висловлювання з попереднім його власним осмисленням та інтерпретацією. Студенти, по-суті, відчують повну особисту причетність до протікання процесу пізнання нової культури й опанування навичками іншомовного спілкування. Крім того, навчальний матеріал і тематика мають відповідати основним інтересам і мотивам студентського віку, розвиваючи їх пізнавальний інтерес і самостійність. У цьому й полягає мотиваційно-спонукальна функція запропонованої системи творчих завдань.

Орієнтувальна функція системи творчих завдань для формування критичного мислення студентів у процесі оволодіння АМ полягає в розвитку вміння прогнозування й планування власного висловлювання і діяльності. Для проведення успішної аргументації або диспуту необхідно передбачити

можливу реакцію-відповідь співбесідника, його потенційні аргументи. Таке прогнозування уможлиблює попереднє планування всього ходу розмови, вірне розміщення фактів і аргументів у висвітленні власної позиції в загальному потоці повідомлення. Крім того, ця функція передбачає розвиток у студентів навичок передбачення інформаційного впливу на їх особу і застосування адекватної системи захисту від нього, тобто активізацію адитивного фільтру, як механізму попереднього опрацювання інформації.

Запропонована система сприяє також активізації всіх пізнавальних і когнітивних процесів особи у процесі вивчення АМ. Зокрема, вона включає в активну роботу когнітивні процеси сприймання, пам'яті, уваги, уяви й мислення взагалі. Вивчення мови й опанування вміннями іншомовної МД неможливе без оптимізації ефективного процесу сприймання вхідної інформації, її запам'ятовування і відтворення, концентрації уваги на процесі взаємодії (на висловлюванні й аргументуванні інших і на власному повідомленні з метою дотримання виробленої стратегії спілкування, диспуту) і когнітивної обробки інформації за допомогою процесів аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування тощо. Виконуючи все зазначене вище, за допомогою системи творчих завдань реалізується розвивальна функція, активізуються когнітивні процеси особистості студента у ході вивчення ІМ.

Освітня функція системи творчих завдань для розвитку навичок критичного мислення у процесі вивчення АМ реалізується в усвідомленні студентами особливостей власного мислення, ознайомленні з культурою, традиціями, побутом народу, мову якого вивчають, їх залученні до діалогу культур. Виконуючи цю функцію, система творчих завдань сприяє розвитку загальної системи знань про світ і кругозору студентів. Запропонована система творчих завдань для формування критичного мислення у процесі навчання АМ є важливим компонентом формування системи навичок критичного мислення і креативності студентів у процесі розвитку їх вмінь іншомовної МД.

## Висновки до розділу 2

Теоретично обґрунтовано і практично розроблено модель формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з АМ. Модель має циклічну організацію і складається з 3 трьох основних циклів, у яких проходить процес формування критичного мислення особистості, її інтелекту, комунікативної компетенції, стимулювання мовленнєво-розумової активності, здібностей і пізнавальних стилів і формування вмінь МД ІМ.

Модель сприяє інтенсифікації процесу оволодіння ІМ, враховуючи специфіку взаємодії мовлення й мислення, а також надає великі можливості для формування критичного мислення, оскільки скерована на розвиток й активізацію когнітивних і комунікативних умінь особи. Застосування цієї моделі в ході навчання ІМ дозволяє зробити процес всебічним і системним. За цих умов робота адитивного механізму критичного мислення протікає швидше й ефективніше, продуктивність навчального процесу підвищується, а рівень мотивації до вивчення ІМ зростає.

Необхідність творчого підходу до організації процесу навчання АМ, що викликано дедалі більш зростаючою роллю комунікації на міжнародному, міжнаціональному і міжетнічному рівні, визначено важливою проблемою. Такий підхід до організації спілкування вимагає досконалого володіння мовою і методами оцінки інформації, її швидкого переосмислення. Це, відповідно, вимагає нових підходів до навчання, формування навичок і вмінь ведення комунікації й оцінки інформаційного потоку студентами.

Використання системи творчих завдань активізує критичне й творче мислення студентів-філологів, їх творчу активність, що сприяє оптимізації процесу осмислення й засвоєння навчального матеріалу. Творча активність виступає інтегральною якістю особистості та дає можливість оптимально використовувати творчі здібності, розвиток яких є одним із найважливіших засобів розв'язання не лише навчальних, а й виховних завдань освіти, формування світогляду студентів, їх самоідентифікації.

Важливим є визначення домінантних ознак подібності й відмінності між критичним і креативним мисленням, оскільки в процесі навчання АМ вони виступають інтегровано і впливають на формування в студентів навичок і вмінь іншомовного спілкування, критичного мислення та професійного становлення через запровадження системи творчих завдань.

Творчі завдання з АМ відповідають наступним вимогам: комунікативна і ситуативна спрямованість, змістовність, наявність чітких за змістом і формою інструкцій, автентичність навчальних матеріалів, контекстуальна обумовленість завдань, їх спрямованість на розширення фонових знань у ході формування критичного мислення, розвиток комунікативної компетенції, проблемність, стимулювання в студентів мовленнєво-розумової активності, пізнавальної самостійності, операцій абстрактно-логічного мислення.

Система творчих завдань для навчання АМ є фактором активізації адитивного фільтру як чинника формування високого рівня критичного мислення студентів-філологів. Вона складається з чотирьох основних блоків. Кожен з них відповідає певній стадії формування критичного мислення особистості: актуалізація знань, осмислення вхідної інформації, рефлексія й контроль. Завдання системи передбачають зміну ставлення викладача до студента як до суб'єкта власного розвитку і навчально-виховної взаємодії.

Така система сприяє навчанню загальним прийомам розумової діяльності, а саме: пошуку закономірностей за аналогією, пошуку ієрархічної залежності між об'єктами й поняттями, порівнянню й знаходженню загального, виокремленню часткового, побудові логічних висновків і формуванню критичного мислення, та реалізує на практиці прогресивний метод навчання в групах. Крім того, ця система виконує низку важливих функцій: навчальну, виховну, мотиваційно-спонукальну, орієнтувальну, розвивальну й освітню.

Основні результати розділу опубліковано в працях автора [18; 22; 29; 31].



### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

### 3.1. Організація і проведення експериментального етапу дослідження

З метою перевірки ефективності розробленої системи творчих завдань у формуванні критичного мислення майбутніх філологів у ході вивчення АМ нами було проведене експериментальне дослідження. Експеримент складався з двох основних етапів – констатувального й формувального, кожен з яких розв'язував конкретні завдання. Експериментальне навчання було організоване згідно основних вимог до методичного експерименту, стадій його проведення [82; 172; 309; 314].

Базуючись на педагогічних, методичних і психолінгвістичних передумовах формування критичного мислення студентів, майбутніх філологів, було висунуто загальну гіпотезу експерименту, згідно якої формування означеного мислення залежить від наявності у процесі навчання англійської мови системи спеціальних творчих завдань для формування критичного мислення; що сприятиме мотивуванню до пошуку інформації у сфері майбутньої професійної діяльності, стимулюванню мовленнєво-розумової активності студентів-філологів і усвідомлення ними власної позиції в розумінні предмета пізнання.

Для забезпечення достовірності експерименту, його проведення було здійснено у двох вищих навчальних закладах – Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького і Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка. У ньому взяли участь студенти третього (шість груп) і четвертого (шість груп) курсів навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного

університету імені Богдана Хмельницького і факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. В обох вищих навчальних закладах і на обох курсах експеримент проводився у ході вивчення майбутніми філологами навчального курсу «Практика англійської мови». Експеримент проводили автор дослідження (4 групи – дві контрольні і дві експериментальні), викладач навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (4 групи – дві контрольні і дві експериментальні) і викладач факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (4 групи – дві контрольні й дві експериментальні).

Побудова експерименту за такою схемою дозволяла перевірити ефективність запропонованої системи творчих завдань у формуванні критичного мислення студентів-філологів на базі варійованої: мовної і мовленнєвої підготовки студентів ( 3 і 4 курси); спеціалізації філологів в англійській мові (філолог-вчитель і філолог-перекладач); педагогічної діяльності викладачів (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького і Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка). Таким чином крім основного фактора – сформованості критичного мислення, у процесі експериментального навчання було враховано низку варійованих факторів. Вони включали мотивацію студентів до навчальної діяльності, до вивчення АМ; різний обсяг мовної і мовленнєвої підготовки (3 і 4 курси) і різні умови навчання (два вищих навчальних заклади й різні викладачі).

Загальна кількість учасників експерименту становила 239 студентів з 12 академічних груп. З них було 6 груп третього курсу – 115 студентів, і 6 груп четвертого курсу – 124 студента. Комплектування експериментальних і контрольних груп (далі – ЕГ і КГ відповідно) відбувалось за принципом рівної представленості в них студентів з різним рівнем мовної і мовленнєвої

підготовки, мотивації до навчальної діяльності й рівнем розвитку навичок критичного мислення.

Відповідно до поставленої мети і перевірки загальної гіпотези, були поставлені і вирішувались такі завдання:

- обґрунтування критеріїв і показників сформованості у студентів-філологів критичного мислення;
- розробка методики діагностування сформованості критичного мислення;
- визначення вихідного рівня сформованості критичного мислення;
- реалізація у процесі навчання студентів ЕГ досліджуваної системи творчих завдань;
- проведення повторного прикінцевого діагностування рівнів сформованості у студентів критичного мислення;
- порівняння даних КГ і ЕГ і визначення змін у рівнях сформованості у студентів критичного мислення.

З метою встановлення рівня розвитку навичок критичного мислення у студентів-філологів, у ході аналізу наукового фонду й дослідницької роботи були виділені критерії та показники, що дозволяють судити про рівень його сформованості в майбутніх філологів. Під критерієм ми розуміємо ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, вивчення або класифікація тих змін, що відбуваються в результаті експериментального навчання [76]. Показник трактуємо як ознаку, що уможлиблює виокремлення найбільш суттєвих ознак критичного мислення для їх адекватного оцінювання.

В експериментальній роботі нами були сформульовані такі критерії та їх показники: діяльнісний критерій з *показниками*: а) навички і вміння пошуку й обробки інформації з різних джерел; б) навички і вміння формулювання тверджень і побудови висловлювання; в) вміння вести аргументацію, доводити власну думку й переконувати; змістовий критерій з *показниками*: а) пізнавальна активність (характеризується ступенем розвиненості внутрішніх потреб, інтересів); б) мотиваційна готовність (визначається сформованістю в студентів мотивів до навчальної й пізнавальної діяльності, до сприйняття

нової інформації); в) комунікативна здатність (сформованість здатності до спілкування, налагодження й підтримка контактів з іншими, вміння ведення дискусії); ціннісно-рефлексійний критерій з показниками: а) здатність до рефлексії (контроль результатів власної діяльності, усвідомлення власних станів і змін, самокорекція); б) сформованість системи цінностей (цінності визначають якість опрацювання й критичного осмислення інформації); в) обізнаність з особливостями комунікативної взаємодії, культурного діалогу.

На констатувальному етапі експерименту ми визначали рівень сформованості критичного мислення студентів КГ і ЕГ. Це здійснювалося на основі висунутих критеріїв і показників. Нами було визначено чотири рівня сформованості критичного мислення: високий, достатній, середній і низький.

1. Високий рівень сформованості критичного мислення виявлявся в тому, що студент адекватно усвідомлює значущість навчального матеріалу, швидко й обґрунтовано розв'язує творчі завдання в процесі вивчення АМ; проявляє професійні навички оперування матеріалом й інформацією; вміло вибудовує власну аргументацію; ефективно проводить рефлексію свого повідомлення, визначає доцільність і логічність думок і поглядів інших.

2. Достатній рівень сформованості критичного мислення – студент вказує на значущість навчального матеріалу, ефективно розв'язує творчі навчальні завдання в процесі формування вмінь іншомовної МД; проявляє достатній рівень сформованості мовних навичок і мовленнєвих вмінь, що проявляється у відносній безпомилковості мовленнєвого повідомлення, відповідності темі навчальної ситуації; процес аргументації відрізняється логічністю і послідовністю, процес критичного осмислення вхідної інформації, думок і поглядів інших учасників спілкування характеризується адекватністю, логічністю і швидкістю опрацювання.

3. Середній рівень сформованості критичного мислення – студент усвідомлює необхідність виконання певних операцій для розв'язання творчих завдань; на посередньому рівні засвоюється навчальний матеріал, без фактичного його глибокого критичного аналізу; думки й погляди інших

учасників визнаються як такі, що існують; студент вдало використовує аргументацію за умов попередньої її підготовки й заучування, у нього вироблене вміння розв'язувати завдання, що мають подібну структуру і ті, що вже були розв'язанні спільно з іншими; він застосовує обмежену кількість стратегій побудови висловлювання, що характеризується великою кількістю готових мовних кліше.

4. Низький рівень сформованості критичного мислення – студент важко орієнтується в процедурі виконання творчих навчальних завдань і значущість навчального матеріалу ним вказується не досить чітко; його аргументація вирізняється обмеженістю, нетривалістю, невмінням відстоювати власні погляди; думки інших здебільшого сприймаються без їх критичного осмислення, особливо якщо немає власних поглядів на предмет обговорення.

Виявлення рівнів сформованості у студентів критичного мислення на констатувальному етапі експерименту було проведено діагностичні зрізи. Це відбувалося на матеріалі виконання студентами двох серій завдань.

Під час першої серії констатувального етапу студентам було запропоновано вибрати один із варіантів відповіді на твердження, наведені в анкеті. Ці твердження стосувалися необхідності в доступності, сучасності й пізнавальності навчального матеріалу, в адекватності й методичній правильності організації його подачі та в чіткості формулювання навчальних інструкцій. За кожним варіантом відповіді ми закріпили певний бал, а саме: 2, 4, 6, 8 або 10 балів (Текст анкети і значення варіантів у балах наведено в Додатку В). Підсумок кількості балів, отриманих за кожним запитанням анкети, визначав рівень значущості навчального матеріалу для студентів. При цьому було використано таку шкалу:

- високий рівень – від 90 до 100 балів, значення 5;
- достатній рівень – від 80 до 89 балів, значення 4;
- середній рівень – від 65 до 79 балів, значення 3;
- недостатній рівень – від 50 до 64 балів, значення 2;
- низький рівень – до 49 балів, значення 1.

Конвертація отриманих студентами балів у відповідне значення була необхідна для процесу подальшої обробки результатів констатувального етапу експерименту з метою виявлення рівня розвитку критичного мислення.

Під час другої серії констатувального етапу експерименту студенти виконували запропоновані нами творчі комунікативні завдання. Такі завдання були складені з урахуванням загального рівня знань студентів. Їм пропонувалося виконати завдання репродуктивного характеру з елементами творчості (відтворити діалог з наступною зміною послідовності реплік). Наприклад:

### **Приклад 20**

*You are a very eager tourist. After having booked a room in a famous hotel in England which was described as a small and quiet in your guidebook, you arrived to that hotel and found that it had been rebuilt and became big and noisy. You didn't want to take a room in such a hotel, so you explained your reasons to the receptionist. She didn't seem to be very pleased by this fact and she tried to talk you into taking the room.*

*Listen to the conversation and do the tasks after it. (a) Recall the dialogue and complain about the incident to your American friend who is an owner of a motel in Texas.*

*b) Rehash the succession of the conversation to be more successful either in getting the most luxurious room in the hotel or in receiving some compensation for that case from tourist agency or even the hotel.* Повний текст діалогу наведено у Додатку Д.

Наступними були завдання Role-play, у яких кожен студент виконував певну роль, передбачену ситуативним завданням, з наступною побудовою власної аргументації. Це допомагало нам виявити рівень сформованості його критичного й креативного мислення.

### **Приклад 21**

*You are an UN Secretary General. Your organization faces the problem of huge riots in different parts of the world against global process for integration of*

*national economies, political systems and social sphere. These riots unbalance the public, the world economy, moreover in the time of global economic crisis. Present your program of tackling the problem. Be persuasive and sound. Try to provide pros and cons of your resolution.*

Така система творчих завдань і мовленнєвих ситуацій на заняттях дає змогу відтворювати реальні ситуації, що значно підвищує в студентів інтерес до вивчення ІМ. Це пояснюється тим, що мовлення студентів відбувається в обставинах, які досить повно імітують умови справжнього спілкування АМ. Виникає внутрішня вмотивованість, створюються можливості для вираження в мовленні власних поглядів, думок, для виявлення фантазії й інших якостей.

Розв'язання цих творчих завдання студентами оцінювалося за такими показниками:

1. Швидкість, оригінальність і обґрунтованість розв'язків, наявність альтернативних підходів, глибинність розуміння проблеми (від 1 до 5 балів).

2. Рівень сформованості професійних навичок оперування мовним і мовленнєвим матеріалом АМ (від 1 до 5 балів).

3. Вміла і успішна побудова власної аргументації, обстоювання власних поглядів, ідей (від 1 до 5 балів).

4. Рефлексія, визначення відповідності поглядів інших ситуації спілкування, логічність викладу власних думок, доцільність і ефективність вироблених тверджень, здатність до компромісу (від 1 до 5 балів).

Рівень сформованості критичного мислення кожного окремого студента підраховувався за сумою усіх зазначених показників і значення значущості навчального матеріалу. Склавши кількість отриманих балів по кожному параметру і відповідне значення, отримане за результатами анкетування, ми визначали рівень сформованості критичного мислення за такою шкалою:

- високий рівень сформованості критичного мислення: від 21 до 25 балів;
- достатній рівень сформованості критичного мислення: від 16 до 20 балів;
- середній рівень сформованості критичного мислення: від 11 до 15 балів;
- низький рівень сформованості критичного мислення – нижче 11 балів.

Етапи і послідовність вирішуваних завдань в експерименті подані в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

### Етапи і структура експериментального етапу дослідження

Вищий навчальний заклад	Час проведення	Етапи та зміст експериментальної роботи
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького	I. Вересень 2006	Проведення анкетування студентів та виконання ними завдань з метою визначення у них вихідного рівня сформованості критичного мислення і домінантних мотивів.
	II. Вересень 2006	Формування експериментальних і контрольних груп на основі отриманих даних.
	III. Жовтень 2006 – квітень 2007	Експериментальне навчання.
	IV. Травень 2007	Проведення прикінцевих діагностичних зрізів та обробка їх результатів.
Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка	I. Вересень 2007	Проведення анкетування студентів та виконання ними завдань з метою визначення у них вихідного рівня сформованості критичного мислення і домінантних мотивів.
	II. Вересень 2007	Формування експериментальних і контрольних груп на основі отриманих даних.
	III. Жовтень 2007 – квітень 2008	Експериментальне навчання.
	IV. Травень 2008	Проведення кінцевих діагностичних зрізів та обробка їх результатів.
	V. Червень 2008	Інтерпретація отриманих результатів експериментального навчання в обох ВНЗ.

Крім того, завданням експериментального навчання було встановлення домінантних мотивів студентів-філологів до навчальної діяльності і вивчення



ІМ. Для опитування студентам було запропоновано оцінити 12 мотивів навчальної діяльності та вивчення ІМ за 5-бальною шкалою. Найбільш вагомими вони мали оцінити максимум у 5 балів, найменш вагомими – мінімум в 1. Ці 12 суджень відображали домінуючі мотиви навчальної діяльності і відповідали основним професійним, соціальним, пізнавальним і особистісним мотивам студентів. Повний текст анкети наведено в Додатку Ж.

Повторно ці зрізи було проведено у КГ і ЕГ після завершення формульованого етапу експериментальної роботи.

### **3.2. Результати експерименту з виявлення ефективності системи творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення майбутніх філологів**

Результати анкетування, проведеного на констатувальному етапі експерименту, і розв'язання студентами 3 і 4 курсів творчих комунікативних завдань виявили рівні сформованості у них критичного мислення. Результати цього зрізу наведені у таблиці 3.2 на с. 146.

З наведених у таблиці даних бачимо, що на третьому курсі найбільша кількість студентів виявила високий рівень сформованості критичного мислення у четвертій групі – 26,3%. У першій групі таких студентів було 21,1%, у п'ятій – 20%, у шостій – 16,6%, у третій – 15,8% і у другій – 15%. Найбільша кількість студентів з достатнім рівнем розвитку критичного мислення на цьому курсі була зафіксована у другій групі – 30%, у шостій їх було 27,8%, у першій групі – 26,3%, у третій – 21,1%, у п'ятій – 20% і у четвертій – 10,5%. Середній рівень було зафіксовано у 52,6% студентів третьої групи, 47,4% – четвертої, 45% – п'ятої, 36,8% – першої, 35% – другої і 27,8% – шостої. Низький рівень сформованості критичного мислення було виявлено у 27,8% студентів шостої групи, 20% – другої, 15,8% – першої і четвертої, 15,8% – четвертої, 15% – п'ятої і 10,5% – третьої.

**Рівень сформованості критичного мислення студентів-філологів  
(перший діагностичний зріз)**

Курс / групи		Кількість студентів	Рівні сформованості навичок критичного мислення							
			Високий		Достатній		Середній		Низький	
			Кількість студентів	% до загальної кількості	Кількість студентів	% до загальної кількості	Кількість студентів	% до загальної кількості	Кількість студентів	% до загальної кількості
Третій курс	1	19	4	21,1	5	26,3	7	36,8	3	15,8
	2	20	3	15	6	30	7	35	4	20
	3	19	3	15,8	4	21,1	10	52,6	2	10,5
	4	19	5	26,3	2	10,5	9	47,4	3	15,8
	5	20	4	20	4	20	9	45	3	15
	6	18	3	16,6	5	27,8	5	27,8	5	27,8
Всього по третьому курсу		<b>115</b>	<b>22</b>	<b>19,2</b>	<b>25</b>	<b>21,7</b>	<b>48</b>	<b>41,7</b>	<b>20</b>	<b>17,4</b>
Четвертий курс	7	22	5	22,7	6	27,3	9	41	2	9
	8	19	3	15,8	4	21,1	7	36,8	5	26,3
	9	21	3	14,3	5	23,8	9	42,9	4	19
	10	22	4	18,2	6	27,3	8	36,3	4	18,2
	11	20	6	30	5	25	6	30	3	15
	12	20	5	25	5	25	7	35	3	15
Всього по четвертому курсу		<b>124</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>31</b>	<b>25</b>	<b>46</b>	<b>37,1</b>	<b>21</b>	<b>16,9</b>
<b>Всього</b>		<b>239</b>	<b>48</b>	<b>20,1</b>	<b>56</b>	<b>23,4</b>	<b>94</b>	<b>39,3</b>	<b>41</b>	<b>17,2</b>

На 4-му курсі кількісні дані розподілились таким чином. Найбільша кількість студентів, яка виявила високий рівень критичного мислення була в одинадцятій групі – 30%. У дванадцятій групі таких студентів було 25%, у сьомій – 22,7%, у десятій – 18,2%, у восьмій – 15,8%, у дев'ятій – 14,3%. Найбільша кількість студентів з достатнім рівнем сформованості критичного мислення на четвертому курсі була зафіксована у сьомій і десятій групах – 27,3%, в одинадцятій і дванадцятій групах їх було 25%, у дев'ятій групі –

23,8% і у восьмій – 21,1%. Середній рівень було зафіксовано у 42,9% студентів дев'ятої групи, 41% – сьомої, 36,8% – восьмої, 36,3% – десятої, 35% – дванадцятої й 30% – одинадцятої. Низький рівень сформованості критичного мислення було виявлено у 26,3% студентів восьмої групи, 19% – дев'ятої, 18,2% – десятої, 15% – одинадцятої й дванадцятої, 9% – сьомої.

Спираючись на результати даного зрізу для проведення формувального етапу експерименту групи кожного курсу на контрольні, в яких навчання проходило у звичайному режимі, та експериментальні, де на практичних заняттях була реалізована розроблена нами система творчих завдань з АМ.

По три групи з третього і четвертого курсу з найменшою кількістю студентів з низьким рівнем сформованості критичного мислення було визначено як контрольні, а три інші з кожного курсу – експериментальні. Згідно даних таблиці 3.2 до складу контрольних увійшли групи за номерами 3, 4, 5, 7, 11, 12 із загальною кількістю 120 студентів (58 студентів 3 курсу і 62 – 4 курсу). Групи за номерами 1, 2, 6, 8, 9, 10 увійшли до складу експериментальних із загальною кількістю 119 студентів (57 студентів 3 курсу і 62 – 4 курсу). Загальні дані щодо розподілу студентів за рівнями критичного мислення в контрольних і експериментальних групах наведені в таблиці 3.3 на с. 148.

Другий діагностичний зріз проводився в кінці експериментального навчання у вигляді анкетування і виконання контрольних творчих завдань студентами обох типів груп. У ході анкетування студенти відповідали на запитання, що стосувалися процесу організації навчання, подачі навчального матеріалу, налагодження колективної взаємодії, ефективності і цінності запропонованих завдань. Кожному варіанту відповіді надавалося значення у 2, 4, 6, 8 або 10 балів. Додавши кількість отриманих балів у кожній анкеті, ми визначили рівень значущості навчального матеріалу для студентів за тією ж процедурою, що використовувалися під час підрахунків результатів першого зрізу. За вказаною вище шкалою отримані бали були також конвертовані у відповідний коефіцієнт значення. Зразок анкети наведено в Додатку Е.

**Рівень сформованості критичного мислення студентів-філологів  
експериментальних і контрольних груп (перший діагностичний зріз)**

Групи		Рівні сформованості критичного мислення				Всього
		Високий	Достатній	Середній	Низький	
Контрольні групи	Третій курс					
	Абсолютне число студентів	12	10	28	8	58
	% до загальної кількості	20,7	17,2	48,3	13,8	100
	Четвертий курс					
	Абсолютне число студентів	16	16	22	8	62
	% до загальної кількості	25,8	25,8	35,5	12,9	100
	Всього по контрольним групам					
	Абсолютне число студентів	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>50</b>	<b>16</b>	<b>120</b>
% до загальної кількості	<b>23,3</b>	<b>21,7</b>	<b>41,7</b>	<b>13,3</b>	<b>100</b>	
Експериментальні групи	Третій курс					
	Абсолютне число студентів	10	16	19	12	57
	% до загальної кількості	17,5	28,1	33,3	21,1	100
	Четвертий курс					
	Абсолютне число студентів	10	15	24	13	62
	% до загальної кількості	16,1	24,2	38,7	21	100
	Всього по експериментальним групам					
	Абсолютне число студентів	<b>20</b>	<b>31</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>119</b>
% до загальної кількості	<b>16,8</b>	<b>26,1</b>	<b>36,1</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	

Виконання творчих завдань другого діагностичного зрізу оцінювався за зазначеними вище параметрами оцінки процесу розв'язання завдань першого діагностичного зрізу і подальша процедура визначення рівня сформованості критичного мислення студентів ЕГ і КГ відбувалася за такою ж схемою, що і в ході першого діагностичного зрізу.

Застосування ідентичних підходів до оцінювання і параметрів визначення рівня сформованості критичного мислення майбутніх філологів

певною мірою гарантувало об'єктивність процесу і достовірність отриманих результатів.

Під час проведення другого діагностичного зрізу ми пропонували виконати студентам такі творчі завдання: завершити діалог, використовуючи попередньо отримані знання; самостійно побудувати висловлювання на основі запропонованої ситуації, розв'язувати проблему у формі дискусії, продовжити діалог на основі домислення й передбачення, розробити проект для реалізації певного соціального задуму.

### **Приклад 22**

*You've read and heard a lot about different sports. It is a common fact that each country has its own particular kinds of sport.*

*a) You've already dealt with sports in some English-speaking countries and you have presented your ideas as for the sports people do there. Now give a list of Ukrainian sports and games. Which of them would be included in Olympic Games if Ukraine were the country from where Olympiad came? Give your reasons.*

*b) Create a project of Future Olympic Games, introducing some special kinds of sports of different nations. Be persuasive in your thought to receive grants from investors.*

*These kinds of sport may help you: hare chasing; Gopak dancing; disk throwing; fast eating; fist-boxing; football in mud; steppe-ball; horse-running; bear competition; steeplechase with wives.*

Другий діагностичний зріз виявив ефективність системи творчих завдань для формування критичного мислення майбутніх філологів у процесі вивчення АМ, яка застосовувалася для навчання студентів ЕГ. Оскільки сама система базувалася на схарактеризованих педагогічних умовах, враховувала методичні й психолінгвістичні передумови формування критичного мислення, то їх доцільність і актуальність має визначатися результатами другого зрізу, що фактично зареєстрував збільшення високого й достатнього рівня сформованості критичного мислення студентів ЕГ у порівнянні з

відповідними рівнями студентів КГ. Результати другого діагностичного зрізу наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівень сформованості критичного мислення студентів-філологів експериментальних і контрольних груп (другий діагностичний зріз)**

Групи		Рівні сформованості критичного мислення				Всього
		Високий	Достатній	Середній	Низький	
Контрольні групи	Третій курс					
	Абсолютне число студентів	13	14	24	7	58
	% до загальної кількості	22,4	24,1	41,4	12,1	100
	Четвертий курс					
	Абсолютне число студентів	17	18	19	8	62
	% до загальної кількості	27,4	29	30,7	12,9	100
	Всього по контрольним групам					
	Абсолютне число студентів	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>15</b>	<b>120</b>
% до загальної кількості	<b>25</b>	<b>26,7</b>	<b>35,8</b>	<b>12,5</b>	<b>100</b>	
Експериментальні групи	Третій курс					
	Абсолютне число студентів	22	23	10	2	57
	% до загальної кількості	38,6	40,4	17,5	3,5	100
	Четвертий курс					
	Абсолютне число студентів	21	24	13	4	62
	% до загальної кількості	33,9	38,7	21	6,4	100
	Всього по експериментальним групам					
	Абсолютне число студентів	<b>43</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>119</b>
% до загальної кількості	<b>36,2</b>	<b>39,5</b>	<b>19,3</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	

Як свідчать дані, рівень сформованості критичного мислення студентів ЕГ третього і четвертого курсу, а саме якісні показники (високий і достатній рівень), зріс: на третьому курсі з 45,6% до 79%; на четвертому курсі з 40,3% до 72,6%, тобто в ЕГ рівень сформованості критичного мислення студентів-філологів зріс у середньому в 1,8 разів. Це підтверджує високу ефективність і

доцільність запровадженої системи творчих завдань і створення належних педагогічних умов формування критичного мислення майбутніх філологів.

Крім того, в ЕГ знизилась показники низького рівня сформованості критичного мислення, хоч на початку експерименту цей рівень становив 21% на третьому і четвертому курсах. Натомість, КГ продемонстрували майже стабільний результат з деяким підвищенням якісного показника: 54 (45 %) студента на початковому етапі проти 62 (51,7 %) під час проведення другого зрізу; і деяким зниженням показника низького рівня сформованості критичного мислення: 16 (13,3 %) студентів під час першого зрізу проти 15 (12,5 %) на фінальній стадії експерименту

Варто зазначити, що результати експерименту співпадають як на третьому курсі, так і на четвертому. Ріст показника високого рівня сформованості критичного мислення у студентів третього курсу становив 21%, а четвертого – 18%, ріст показника достатнього рівня сформованості критичного мислення на третьому курсі становив 12% і на четвертому – 14%.

Наступним завданням експерименту було встановлення домінуючих мотивів студентів-філологів до навчальної діяльності і вивчення ІМ. Перше анкетне опитування проводилось на початку формувального етапу експерименту. Повний текст анкети наведено в Додатку Ж.

На початку експериментального навчання провідними мотивами студентів обох груп – ЕГ і КГ – були соціальні й пізнавальні мотиви, які поширювались на процес навчання загалом і вивчення ІМ зокрема. Найбільший середній бал мали соціальні мотиви ( $\Sigma_B$  КГ становив – 3,87, 4,09 і 4,39;  $\Sigma_B$  ЕГ становив – 3,79, 4,24 і 4,53). При цьому середній сукупний бал у КГ становив  $\Sigma_C = 4,12$ , в ЕГ –  $\Sigma_C = 4,19$ , тобто понад 4 бали. Крім того, високий бал мала група пізнавальних мотивів:  $\Sigma_C$  КГ = 3,60 і  $\Sigma_C$  ЕГ = 3,62.

Групи особистісних і професійних мотивів мали середній бал, що не перевищував значення 3,10: особистісні мотиви –  $\Sigma_C$  КГ = 3,09 і  $\Sigma_C$  ЕГ = 3,10; професійні мотиви –  $\Sigma_C$  КГ = 3,02 і  $\Sigma_C$  ЕГ = 2,90.

Результати опитування за першим зрізом наведені в таблиці 3.5 на с. 152.

Таблиця 3.5

**Рівень сформованості мотивації до навчальної діяльності і вивчення іноземної мови у студентів ЕГ і КГ (перший діагностичний зріз)**

Мотиви		Контрольні групи		Експериментальні групи	
		Загальна кількість балів	$\Sigma_B$	Загальна кількість балів	$\Sigma_B$
1	П	427	3,56	418	3,51
2	Пр	367	3,06	328	2,76
3	С	464	3,87	451	3,79
4	П	433	3,61	426	3,58
5	О	395	3,29	386	3,24
6	Пр	364	3,03	351	2,95
7	С	491	4,09	505	4,24
8	О	360	3,00	351	2,95
9	П	436	3,63	447	3,76
10	Пр	355	2,96	357	3,00
11	О	358	2,98	370	3,11
12	С	527	4,39	539	4,53

Умовні скорочення: мотиви П – пізнавальні, Пр – професійні, С – соціальні, О – особистісні.

У кінці експерименту було проведено другий діагностичний зріз, який засвідчив зміну домінантних мотивів в ЕГ. Результати подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Рівень сформованості мотивації до навчальної діяльності і вивчення іноземної мови у студентів ЕГ і КГ (другий діагностичний зріз)**

Мотиви		Контрольні групи		Експериментальні групи	
		Загальна кількість балів	$\Sigma_B$	Загальна кількість балів	$\Sigma_B$
1	П	389	3,24	374	3,14
2	Пр	383	3,19	447	3,76
3	С	402	3,35	428	3,60
4	П	424	3,53	381	3,20
5	О	404	3,37	486	4,08
6	Пр	364	3,03	483	4,06
7	С	481	4,01	440	3,70
8	О	379	3,16	501	4,21
9	П	442	3,68	440	3,70
10	Пр	344	2,87	521	4,38
11	О	389	3,24	538	4,52
12	С	496	4,13	489	4,11

Умовні скорочення: мотиви П – пізнавальні, Пр – професійні, С – соціальні, О – особистісні.



Як показують результати другого діагностичного зрізу з виявлення домінантних мотивів до навчання і вивчення ІМ у студентів-філологів ЕГ значно підвищився середній сукупний бал особистісних і професійних мотивів ( $\Sigma_C = 4,27$  і  $4,07$  при другому діагностичному зрізі проти  $3,10$  і  $2,90$  при першому діагностичному зрізі). Результати в КГ залишилися майже незмінними, лише група особистісних мотивів набрала трохи більший сукупний бал ( $3,25$  проти  $3,09$ ), а середній сукупний бал групи соціальних мотивів дещо знизився ( $3,83$  проти  $4,12$ ). Таким чином, середні сукупні бали кожної групи мотивів склались такі:

- *група особистісних мотивів:*

$\Sigma_C$  контрольних груп =  $3,25$  та  $\Sigma_C$  експериментальних груп =  $4,27$

- *група професійних мотивів:*

$\Sigma_C$  контрольних груп =  $3,03$  та  $\Sigma_C$  експериментальних груп =  $4,07$

- *група пізнавальних мотивів:*

$\Sigma_C$  контрольних груп =  $3,48$  та  $\Sigma_C$  експериментальних груп =  $3,35$

- *група соціальних мотивів:*

$\Sigma_C$  контрольних груп =  $3,83$  та  $\Sigma_C$  експериментальних груп =  $3,80$

В ЕГ на перший план виступили професійні й особистісні мотиви до навчальної діяльності, що вказує на позитивний вплив системи творчих завдань на формування критичного мислення студентів, адже особистісні мотиви тісно зв'язані зі сферою рефлексивності, критичного осмислення дійсності. Крім того, підвищення важливості професійного аспекту навчального процесу вказує на позитивні якісні зміни у сфері професійного становлення студентів, як майбутніх філологів, усвідомлення їхнього місця в суспільстві. Загальне підвищення професійної мотивації обґрунтовує навчальну діяльність, сприяє чіткій спрямованості інтелектуальної і пізнавальної сфер студентів на оволодіння знаннями, необхідними для професійного становлення. Отже, відбувається оптимізація й мотивація вивчення АМ з метою професійного володіння нею як засобом спілкування, а не як системою мовних знань.

Таким чином, аналіз результатів експерименту підтверджує ефективність і доцільність практичного застосування запропонованої системи творчих завдань з АМ для розвитку навичок критичного мислення майбутніх філологів. Доведено її вплив на мотиваційну сферу студентів, на розвиток у них особистісного ставлення до процесу навчання іншомовній комунікації. Як засвідчили результати експерименту, визначені нами умови формування критичного мислення студентів вказують на доцільність їх практичного застосування у навчальному процесі, зокрема при опануванні АМ. Вони позитивно впливають на розвиток студента як особистості, вдосконалення його адитивного механізму як фактора успішної соціалізації, а також на процес повноцінного входження у континуум суспільних відносин.

### **3.3. Методичні рекомендації з формування критичного мислення майбутніх філологів засобами творчих завдань з англійської мови**

Теоретичне й експериментальне дослідження проблеми формування критичного мислення майбутніх філологів дають можливість розробити методичні рекомендації щодо його формування. Методика розвитку критичного мислення передбачає циклічну організацію процесу навчання ІМ і формування в студентів-філологів навичок і вмінь в усіх видах МД. Кожен цикл має конкретні цілі, компоненти змісту і елементи предмета навчання.

Першим циклом процесу формування критичного мислення студентів-філологів засобами творчих завдань з АМ є підготовчо-мотиваційний. Основним завданням цього циклу є презентація студентам нового матеріалу, формування у них мотивації для вироблення первинних тверджень з теми обговорення. Перша ціль: ознайомити з матеріалом теми, новими лексичними одиницями і перевірити розуміння контексту їх вживання. Ознайомлення проходить у формі пред'явлення тексту з новим мовним і мовленнєвим матеріалом. Студентам пропонуються рецептивні й рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи на: сприйняття

лексичних одиниць у певному контексті, розширення зразків у ситуації, презентацію ключових моментів і аспектів нової теми, її розгортання в ситуаціях мовлення. Основна увага приділяється тому, щоб студенти запам'ятовували матеріал мимовільно, а не заучували його. Цьому сприяють відповідні підготовчі завдання, які актуалізують теоретичні знання.

Під час ознайомлення з текстом (студенти його читають або відбувається аудіопрезентація) або виконання підготовчих завдань основна мета – це запам'ятати контекст вживання нових мовних і мовленнєвих одиниць. Окрім того, презентація нового матеріалу, тобто його семантизація, може проходити у формі наочності, формулювання коротких визначень АМ, пофразовим перекладом частин тексту.

Наступна ціль першого циклу формування критичного мислення майбутніх філологів – це навчити студентів вживати новий матеріал і перевірити досягнутий результат. На цій стадії навчальна діяльність студентів набуває певного практичного значення і в них формуються лінгвістичні знання й відповідні навички і вміння. Основними завданнями є репродуктивні, де студенти-філологи демонструють ступінь розуміння нового матеріалу, вживаючи його у своєму мовленні, будуючи діалоги, розкриваючи контекст вживання одиниць у повідомленнях на задану тему. На стадії реалізації першої й другої цілей важливим є забезпечення мотиваційної достатності процесу навчання й формування в студентів не лише перспективної, а й процесуальної мотивації, оскільки вона зв'язана із задоволенням від самої діяльності. Забезпечення мотиваційної достатності навчального процесу вимагає наявності позитивних емоцій у тих, хто вивчає ІМ, що й впливає на формування в них процесуальної мотивації, яка зумовлює формування інтегративного мотиву, тобто бажання вчити ІМ завдяки позитивному особистому ставленню до цієї ІМ, до народу, який на ній розмовляє, і до його культури [276].

Кінцева ціль першого циклу – сформувати навички продукування первинних тверджень з теми обговорення. На цій стадії відбувається процес

автоматизації дій з новими соціокультурними реаліями, формуються первинні навички критичного опрацювання й осмислення вхідної інформації, розвиваються практичні знання й навички. Студентів необхідно стимулювати до проведення власного дослідження з певного напрямку теми, до висунення власних гіпотез, думок, і, як наслідок, тверджень. Процес навчання на цій стадії ґрунтується на мовленнєвих ситуаціях, в яких відбувається актуалізація конвергентних і дивергентних здібностей, що сприяють виробленню різних підходів до розв'язання проблемного завдання й формулювання відповідного твердження з теми обговорення.

За умови успішного формування навички вироблення первинних тверджень процес формування критичного мислення переходить у другий, формувально-орієнтуючий цикл. Первинними цілями цього циклу є навчити студентів вживати новий матеріал в усному і писемному мовленні, поєднуючи його з раніше вивченим матеріалом, а також сформувати навички і вміння критичного аналізу прочитаного та креативного письма. Елементами предмета навчання є мовні й мовленнєві одиниці й ситуації. Під час виконання завдань у студентів активізуються пізнавальні стилі, дослідницька активність. Цей етап навчання є евокаційним, операційно-підготовчим, оскільки відбувається екстраполювання попередніх знань і досвіду студентів, проходить аналіз і синтез нового й раніше вивченого матеріалу з метою наступного формування вмінь ведення дискусії, обговорення тверджень.

Наступною ціллю є формування навичок і вмінь критичного мислення 1-го порядку до обговорення первинних тверджень. Таке формування відбувається через активне використання мовленнєвих одиниць і ситуацій, в яких проходить вироблення мовленнєвого вміння критичного мислення 1-го порядку, а саме: вміння будувати висловлювання, логічне й зв'язне мовлення, швидкого реагування на репліку, тощо.

Кінцевою ціллю другого циклу є формування вміння критичного мислення 2-го порядку, яке проходить через залучення студентів-філологів до мовленнєвих ситуацій і обговорення проблемних питань. Мовленнєві

вміння критичного мислення 2-го порядку передбачають здатність студентів чітко формулювати власну думку, послідовно вибудовувати дискусію, аналізувати судження і твердження інших учасників/співбесідників. Формування вмінь критичного мислення 1-го і 2-го порядку проходить на практично-дійовому етапі. Студенти практично реалізують набуті знання, навички і вміння. Вони здобувають первинний досвід ведення обговорення в межах відповідної теми. Важливим на цьому етапі є створення умов для активізації самостійно-дослідницької діяльності студентів-філологів як пізнавальної діяльності творчого характеру, що сприяє розвитку методологічної функціональності особистості наряду з актуалізацією техніки рефлексивного самопізнання й процесуальної спроможності ефективної реалізації пошукових стратегій [125, с. 11]. Активізація дослідницької діяльності, як стверджує М. О. Князян, визначає і породжує внутрішні мотиви, що впливають на її ефективність [126] і, відповідно, стимулюють особистісний розвиток студентів, активізацію їх критичного мислення наряду з когнітивними стилями пізнання дійсності [33, с. 8].

Варто зазначити, що в кінці другого циклу необхідним є проведенням підсумкового контролю, який ми визначаємо як контроль 2-го порядку. Його мета перевірити ступінь засвоєння знань з теми, сформованість вміння критичного мислення 2-го порядку, мотивувати студентів до проведення узагальнення власних знань і досвіду.

Наступним заключним циклом процесу розвитку критичного мислення студентів-філологів є рефлексивний. Елементами предмета навчання цього циклу є мовленнєві ситуації й одиниці. Він визначає декілька конкретних цілей. По-перше, навчити студентів проводити апробацію власних тверджень, тобто здійснювати рефлексію, і по-друге, стимулювати використання матеріалу у всіх видах МД. Це відбувається на рефлексивному і практично-пізнавальному етапах навчання, основна мета яких полягає у формуванні вмінь і навичок рефлексії та мовленнєвих вмінь 3-го порядку, критичного осмислення власних поглядів і тверджень інших учасників комунікації з

метою поглиблення і розширення знаннєвого простору, розвитку комунікативної компетенції й становлення культури спілкування у студентів.

Наступною ціллю третього циклу є формування вміння критичного мислення 4-го порядку для вироблення студентами фінальних тверджень. Це вміння передбачає здатність особи до критичного осмислення власних поглядів, вироблення фінальних тверджень як важливих компонентів її світогляду. На цьому етапі, який ми визначаємо як пізнавально-практичний, застосовуються рецептивно-продуктивні, продуктивні комунікативні вправи на проведення власного дослідження, побудову аргументованої дискусії, активізацію системи знань.

Кінцевою ціллю процесу розвитку критичного мислення є формування вміння критичного мислення 5-го порядку, що передбачає здатність до ведення дискусії з метою доведення власної думки, переконання інших, вироблення спільних дій і шляхів розв'язання проблемних питань і ситуацій або ж відмовою від спільних дій за умов недосягнення консенсусу. В кінці цього етапу проходить підсумковий фінальний контроль.

Необхідно зазначити, що модель формування критичного мислення майбутніх філологів є циклічною. Це передбачає, що кінцевий етап третього рефлексивного циклу є попереднім «пусковим» етапом першого підготовчо-мотиваційного циклу моделі, проте вже наступного вищого порядку.

Сформованість навичок і вмінь критичного мислення впливає на процес соціальної адаптації особистості і визначає успішність формування почуття соціальної відповідальності у студентів-філологів. Крім того, у сенсі методичної підготовки майбутніх філологів, критичне мислення є важливим компонентом методичної компетенції майбутнього вчителя ІМ, тому високий рівень сформованості критичного мислення прямопропорційно впливає на підняття рівня їх методичної компетенції. Це також обумовлює успішність процесу становлення соціальної зрілості особистості, її адаптації і формування почуття соціальної відповідальності.

### **3.4. Вплив рівня критичного мислення майбутніх філологів на соціальну адаптацію і формування почуття соціальної відповідальності**

У нашому дослідженні *соціальна адаптація* розглядається як взаємодія, взаємозв'язок особистості із соціальним середовищем у процесі діяльності, активного пристосування суб'єкта до нової соціальної сфери й ролі, яку йому доводиться виконувати в незнайомих умовах. Динамічність процесів соціальної адаптації особистості визначається рівнем сформованості її критичного мислення і розв'язанням суперечностей, головною серед яких є суперечність між характером вимог, зумовлених новою роллю, і внутрішньою готовністю особистості до їх усвідомлення і розв'язання.

Соціальна адаптація студентів відбувається як у навчальний так і позанавчальний час. Проте визначальним в адаптації є багате за змістом і різноманітне за формою спілкування суб'єктів навчального процесу, вироблення системи власних тверджень як основи для ведення аргументації. Особливо ефективним є соціально орієнтоване спілкування в процесі діяльності [39; 41], яке фактично уможливорює й фасилітує соціальну адаптацію студентів. «Адаптація є психолого-соціально-педагогічним феноменом, що виникає при взаємодії особи з середовищем» [145, с. 23], і є важливим елементом соціалізації особистості, формування в неї почуття соціальної відповідальності в процесі спілкування.

Така форма спілкування виникає, коли студенти беруть участь у спільній діяльності, розв'язанні творчих завдань, проведенні дискусії з висвітленням власних аргументів і критичним осмисленням позицій інших учасників. У такій формі спілкування мотивами можуть слугувати суспільне визнання, самоствердження, взаємодопомога, співпраця й порозуміння з іншими учасниками спільної діяльності, самореалізація у спільній справі, довіра й емоційне співпереживання, тобто фактично процес соціального становлення особистості в умовах розвитку критичного мислення. Таке спілкування здебільшого виникає й відбувається за активної участі викладача. Для

вмілого керування процесом педагог має володіти знаннями щодо індивідуальних особливостей, інформацією про інтереси, захоплення, здібності студентів, рівень сформованості їхнього критичного й креативного мислення, що є передумовою активізації їх діяльності й дозволяє викликати позитивні емоції й цілеспрямовано впливати на процес їх соціальної адаптації [146, с. 231]. Крім того, оптимальність і конкретність соціального та професійного самовираження й самореалізації особистості студента є критерієм визначення рівня сформованості професійної, педагогічної культури майбутнього філолога [183, с. 35].

Процес соціальної адаптації студентів в останній період набув певної специфіки, зумовленої мотивами навчання, загальним освітнім дискурсом, особистісно-індивідуальними особливостями студентів. Домінантною стала необхідність активного залучення студентів до постійної комунікації, тобто, навіть при проведенні лекцій, викладач має «боротися з нудьгою» [166, с. 20] і постійно спонукати студентів до мовленнєво-розумової діяльності. Взаємообмін думками, міркуваннями сприяє виявленню викладачем власних помилок в організації навчального процесу, а зустрічні питання слухачів – активізації розумової й мовленнєвої діяльності як студентів, так і викладача.

Показником успішної адаптації студента виступають результати навчальної діяльності та її продуктивність [170]. Загальним же суб'єктивним показником є рівень задоволення від цієї діяльності, характер побудови взаємовідносин, аргументації. На нашу думку, провідним критерієм адаптації студентів у процесі вивчення ІМ, зокрема АМ, є стиль мовленнєвої й інтелектуальної діяльності, під яким ми розуміємо стійку тенденцію в реалізації цих видів діяльності у навчальному процесі при сформованій мотивації. До таких видів ми відносимо: готовність виконувати творчі завдання, прагнення до самостійної пошукової й пізнавальної діяльності, до свідомого, критично осмисленого виконання завдань. Важливе значення має «систематичність процесу навчання і прагнення підвищити й збагатити власний знаннєвий простір» [222, с. 364].



Важливими критеріями визначення впливу рівня сформованості критичного мислення на рівень адаптації філолога до навчально-виховного процесу зокрема і суспільних відносин взагалі, є становлення професійної й навчальної компетентності, наряду зі стійкістю до соціальних впливів, упевненістю у веденні аргументації й відстоюванні своєї позиції, мовленнєво-розумовою діяльністю, самокритичністю і сформованою соціальною позицією. Всі ці якості мають інтегративний характер, адже процес соціальної адаптації студента в ході вивчення ІМ носить динамічний характер. Він починається із самовизначення й самоідентифікації студента і закінчується формуванням твердої соціально обґрунтованої позиції професіонала-філолога.

У процесі формування критичного мислення у ході навчання ІМ студент на шляху досягнення високого рівня соціальної адаптації та становлення його соціальної зрілості проходить певні етапи безпосереднього включення в навчальну й суспільну діяльність, розгортання й освоєння якої має проходити з перших днів навчання у ВНЗ. Проте, якщо розглядати цілісно, то процес адаптації триває все свідоме життя суб'єкта і постійно, поглиблюючись і удосконалюючись, виходить на нові рівні. На його перебіг впливають такі якості колективу, як: морально-психологічний клімат, згуртованість навколо спільних творчих завдань, взаємна вимогливість і відповідальність, взаємодопомога й доброзичливість, толерантність до ідей і дій інших учасників. На успішність адаптації впливає ще й такий фактор як стислість термінів взаємодії [165], а саме ефективне й продуктивне використання часу, адже адаптуватися необхідно в найкоротший час, щоб якнайшвидше розпочати процес успішного й ефективного оволодіння ІМ.

Серед основних етапів адаптаційного процесу студентів варто виділити домінантні: перший – це входження в нову діяльність, яка характеризується емоційним напруженням, можливим первинним незадоволенням від навчання, помилок, невдач [146, с. 250], частковою депривацією від звичних форм поведінки. Проте, при відсутності емоційного дискомфорту і за наявності об'єднувальної соціально значущої ідеї діяльності (забезпечується

викладачем), а також при сформованості у студента здатності до критичного мислення, креативності, високих професійних властивостей і людських якостей, процес первинної адаптації проходить більш спокійно й ефективно, забезпечуючи інтенсивний розвиток в особистості якостей і властивостей оптимальної роботи в колективі, взаємодії і толерантності.

Другий етап адаптаційного процесу має інтегративний характер. Для нього притаманні активізація відповідних професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток і підвищення ролі доміантних мотивів діяльності [146, с. 251], стимулювання навчальної діяльності АМ. Він характеризується також активізацією ціннісного дискурсу як руху інтелекту від суб'єкта до суб'єкта [4, с. 6], коли відбувається єдність мовленнєво-розумової практики і контексту її розгортання [168, с. 26]. При вдалому застосуванні й компонуванні відповідних методик і способів здійснення адаптаційного процесу на цьому етапі забезпечуються позитивні зміни в соціальному становленні особистості наряду з розвитком навчально-пізнавальних мотивів.

Третій адаптаційний етап визначають як етап утвердження особистості студента. Він вирізняється стійкістю, спрямованістю, професійністю, доцільністю й оригінальністю в діях [146, с. 251], креативністю навчальної діяльності й поведінки студента. Стійкість виявляє себе у вільному використанні вмінь діяльності АМ, в точності й доречності їх застосування. Спрямованість полягає в чітко сформульованих соціально-політичних позиціях і в усвідомленості проблем навчально-пошукової й пізнавальної діяльності в процесі формування вмінь іншомовної МД. Професійність характеризується сформованістю й актуалізацією рівня науково-методичних дій, професійною орієнтацією навчальної діяльності особистості. Доцільність вирізняється правильним визначенням мети навчальної, пізнавально-пошукової діяльності й критичним осмисленням умов і цілей такої діяльності для забезпечення ефективного оволодіння ІМ. Оригінальність і креативність характеризуються творчим підходом і новаторством у формі та змісті дій студента-філолога, нестандартністю до розв'язання проблемних завдань.

Така поетапна адаптація і соціалізація студента в умовах формування критичного мислення у процесі вивчення ІМ надає можливість глибокого проникнення у внутрішні механізми адаптації з метою ефективного впливу на процес їх оптимального протікання, а також проникнення у мотиваційну сферу особистості з метою поліпшення перебігу навчання ІМ й актуалізації почуття соціальної відповідальності студентів як фактора їх становлення.

Виховання почуття відповідальності особистості взагалі й соціальної відповідальності зокрема є важливою й актуальною проблемою сучасної педагогічної науки. Власне, сама категорія «соціальна відповідальність» уходить у поняттєвий апарат багатьох наук, зокрема філософії, соціології, права, психології, педагогіки. Як соціальна якість відповідальність спрямовує дії людини, виступає стимулом її вдосконалення, показником соціальної зрілості, визначає якості особистості. Багато дослідників прагнули визначити якості, які перебувають у тісному зв'язку із соціальною відповідальністю. Зокрема, А. С. Макаренко розглядав відповідальність у зв'язку з дисципліною, О. Г. Дробницький, Н. І. Рейнвальд, Н. Д. Табунов – з обов'язком, В. І. Сперанський – з поняттям «переконаність особистості», В. С. Біблер – з почуттям власної гідності [див.: 147, с. 234].

Формування почуття соціальної відповідальності студентів у процесі вивчення ІМ є одним із найважливіших завдань підготовки людини до входження в суспільне життя як активного представника певного соціуму, адже вона «є важливим морально-етичним регулятором між людських стосунків, стимулятором активної діяльності людини, запорукою ініціативи» [38, с. 8]. Демократизація суспільства, зростання соціальної ролі особистості розширюють межі її відповідальності і в цьому аспекті формування критичного мислення суб'єктів навчального процесу є необхідним фактором встановлення рівноправних відносин і демократичності у системі «студент-викладач». Адже принцип демократичності в діяльності вищої школи вимагає визнання особистості як вищої природної й соціальної цінності [143, с. 11], яка має певний ступінь відповідальності перед суспільством.

Демократизація і гуманізація системи освіти вносять суттєві зміни не лише у зміст поняття «відповідальність», але й в умови її формування. Основним завданням ВНЗ в умовах інформаційного прогресу постає культурний розвиток особистості, гуманізація й гуманітаризація освіти [55, с. 14]. Тому процес формування почуття соціальної відповідальності особистості не може відбуватися безособистісно і завжди має бути зв'язаний із суб'єктом. Наявність суб'єкта відповідальності потребує певного об'єкта, а звідси й виникає часова перспектива цього поняття: відповідальність за здійснення дій – ретроспективний аспект і відповідальність за те, що треба зробити, – перспективний аспект [194, с. 10].

Отже, відповідальність – це не лише необхідне суспільству обмеження волі особистості, а й вираження її творчої активності, свободи вибору, розвитку її критичного мислення як фактора оптимального входження особи студента в континуум суспільних відносин. Відповідальна людина знає, що вона робить і передбачає наслідки своїх дій [1]. Як соціальна якість відповідальність спрямовує вчинки людини, виступає стимулом її вдосконалення, показником соціальної зрілості. При цьому критичне мислення є каталізатором прискорення формування соціальної позиції особи, який уможливорює перетворення студента в повноцінного представника певного суспільства, з його специфічними характеристиками і якостями.

Усвідомлення особистістю соціальної відповідальності визначається багатьма факторами, зокрема: мотиваційними, характерологічними, пізнавальними, ситуаційними тощо. Особа із розвиненим почуттям відповідальності здатна регулювати свою поведінку, повною мірою відповідати за свої вчинки, критично осмислювати навколишню дійсність, творчо підходити до розв'язання поставлених завдань. Велике значення для розуміння відповідальності як педагогічної категорії має значний доробок А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського. А. С. Макаренко розглядав відповідальність як головний стимул праці й ініціативи. Відповідальність, за його словами, полягає не в тому, що людина боїться покарання, а в тому, що

вона й без покарання відчуває себе незручно, якщо з її вини зіпсувалася якась річ. У його спадщині особлива увага приділяється розмежуванню питань виховання відповідальності й виховання відповідальністю, колективної відповідальності й відповідальності перед колективом, аналізу професійної відповідальності [173; 174].

Особливо цінний внесок у розуміння відповідальності як моральної категорії, її ролі у становленні особистості, механізмів її формування зробив В. О. Сухомлинський. Він розглядав відповідальність у тісному зв'язку з громадянськістю, акцентуючи увагу на її моральному аспекті, та із совістю, яка є «недремним охоронцем вчинків, розуму» [269, с. 494]. Поєднуючи ці три якості (відповідальність, громадянськість, совісність), учений розглядав категорію відповідальності в найвищій її формі. На його думку, вона характеризує здатність особистості самостійно формувати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку й самоконтроль, тобто, фактично, рефлексувати, критично оцінювати власні вчинки, відповідально ставитися до дій. Почуття відповідальності допомагає значно розширити сферу впливу особистості на навколишню дійсність і утвердити ідею особистої відповідальності за свої дії та вчинки. У В. О. Сухомлинського відповідальність невіддільна від духовного світу особистості, від її високих ідеалів [268]. Такий аспект духовності надає поняттю «соціальна відповідальність» більшого плану вираження і розуміння її необхідності в структурі особистості.

Соціальна відповідальність належить до важливих загальнолюдських цінностей, які зумовлені гостротою глобальних суспільних проблем, що постають перед світовим співтовариством. Формування цього почуття базується на поєднанні особистісних якостей людини, рівня розвитку її критичного мислення і сформованих суспільством загальних цінностей. Соціальна відповідальність має формуватися уже з раннього віку [44], наряду зі становленням навичок творчості й критичності, що також мають брати

старт у цьому віці. Вона виступає чинником прояву толерантності в соціальному вимірі людських взаємовідносин [102, с. 76].

Формування відповідальності невіддільне від становлення особистості й забезпечується в усій багатогранності її діяльності й спілкування. Цей аспект особливо важливий у процесі формування навичок МД ІМ, адже він визначає успішність становлення особи студента в соціальному вимірі і набуття ним досвіду іншомовного спілкування, наряду з розвитком домінантних характеристик його світоглядної картини внаслідок формування критичного мислення і креативності. Фактор детермінованості соціального становлення критичним і креативним мисленням є певним доказом зв'язку суспільної дійсності й місця індивіда в ній з його поступовим інтелектуальним удосконаленням, вивільненням внутрішніх, імпліцитних потенцій, виробленням системи регулятивних важелів поведінки особистості, її чеснот, контролю її внутрішнього стану. В. О. Сухомлинський указував на необхідність формування з юнацького віку здатності до співпереживання, потреби в самоповазі, бажання творити добро, відданості високим ідеалам, чутливості совісті й серця [269]. Це ще раз підтверджує нерозривний зв'язок процесу формування почуття соціальної відповідальності з критичним мисленням особи, побудовою і розширенням знаннєвого простору, внутрішнім інтелектуальним і духовним становленням особистості студента-філолога.

Ми вважаємо, що процес розвитку почуття соціальної відповідальності в майбутніх філологів є цілісним і закономірним, тобто таким, що піддається раціональному аналізу, виділенню його детермінант і цілеспрямованому регулюванню. Ефективність соціальної відповідальності значно зростає, коли суб'єкт діяльності, зокрема МД, усвідомлюючи її особистісне й навчальне значення, зацікавлений і вмотивований процесом і результатами власних дій. Важливою є побудова взаємозв'язку між свідомістю, почуттями, поведінкою студента і рівнем сформованості його критичного мислення. Цей принцип єдності особистісних характеристик студента вимагає керуватися у практичній діяльності такими правилами [147]:

– для формування почуття соціальної відповідальності необхідно добирати матеріал, який здатний впливати не лише на свідомість, а й на емоційну сферу студента;

– засоби, форми й методи формування почуття соціальної відповідальності повинні нести в собі внутрішній позитивний емоційний заряд як чинник свідомого засвоєння норм поведінки й діяльності;

– діяльність освітніх закладів має бути комплексною і взаємозв'язаною з соціальним мікросередовищем, усіма компонентами цілісної системи соціального виховання;

– слід стимулювати добродійні наміри й почуття у студентів, майбутніх філологів, оскільки через них пролягає шлях до свідомості й поведінки, ціннісних орієнтацій особистості.

Побудова процесу навчання за цими правилами відображає суть особистісно-орієнтованої концепції виховання. Ця концепція є порівняно новою виховною стратегією, суть якої визначається сукупністю відповідних соціальних вимог щодо ставлення викладача до студентів як до суб'єктів власного розвитку. «Такий теоретичний конструкт виявляється в єдності уявлень, ставлень і психолого-педагогічних засобів антропоцентричного виміру. Він (конструкт) передбачає синтез індивідуального, соціального, діяльнісного й системного підходів» [159, с. 6]. Згідно з цією концепцією виховання має створювати умови творчого пошуку у певних навчальних ситуаціях і вдосконалення особистості, відкриваючи нові можливості для самовдосконалення й реалізації власних інтенцій у процесі формування почуття соціальної відповідальності. Таке формування має проходити в ситуації, яка вимагала б від особистості відповідальних дій. У науковій літературі ця ситуація визначається як *ситуація реальної відповідальності* і складається з таких компонентів: особистості з певним рівнем моральної свідомості; вимог, що висуваються до особистості; умов реалізації цих вимог і суспільної оцінки вчинків особистості й досягнення нею певних результатів [45, с. 31]. Окрім того, відповідальність має поєднувати творчість і

критичність, рефлексію із прагненням до більш вагомих результатів навчальної діяльності. Створення ситуації реальної зацікавленості студента процесом і результатами навчальної діяльності є центральною ланкою у формуванні почуття соціальної відповідальності особистості як одного з основних елементів соціалізації особистості, яку можна охарактеризувати «як процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду при спілкуванні та взаємодії учасників навчального процесу» [258, с. 97].

Необхідно також зазначити, що соціальна відповідальність інтегрує в собі низку інших важливих понять, а саме соціальне мислення й інтелект, соціальну культуру й соціальне спілкування, що є релевантними для нашого дослідження і потребують розкриття їх суті.

Формування почуття соціальної відповідальності як необхідного елемента для успішного «входження» особи в континуум різносторонніх суспільних відносин має стати невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу і при цьому критичне мислення відіграє значну роль, оскільки воно тісно зв'язане з поняттям соціального мислення. Соціальне мислення визначають «як розуміння суттєвих, імпліцитних, наочно не виражених зв'язків, залежностей і відносин у комунікативній ситуації, тобто розуміння психічної активності інших учасників спілкування, їхньої поведінки і позиції в системі суспільних взаємовідносин» [301, с. 39]. Соціальне мислення особистості зорієнтоване не лише на предметний зміст спілкування, але й на комунікативні інтенції інших учасників, що можуть бути спрямовані або на спільне успішне розв'язання, або на перешкоди в розв'язанні проблемної ситуації, як одного з основних мотивів пізнавальної діяльності.

Сформованість критичного мислення надає мовцю, як учаснику ситуації спілкування, способи виявлення прихованих інтенцій опонентів шляхом аналізу їхнього мовленнєвого повідомлення, мовного матеріалу, вірного сприйняття невербальних засобів спілкування. Крім того, процес пізнання



дійсності, формування навичок соціального мислення супроводжується адаптацією індивіда до умов реальності й розвитком його креативності.

Соціальне мислення є компонентом соціального інтелекту «як здатності виділяти суттєві характеристики комунікативної ситуації і визначати потенційні шляхи усвідомленого опосередкованого впливу на мовленнєві наміри комунікантів з метою досягнення власних і/або загальних предметних і комунікативних цілей» [301, с. 39]. Поняття соціального інтелекту й критичного мислення тісно переплетені. Сьогодення демонструє широке застосування елементів соціального інтелекту з метою маніпулювання масовою свідомістю (наприклад реклама, політичні PR-акції) і впливу на індивідуальні понятійні характеристики кожного учасника суспільних відносин. Проте соціальний інтелект може проявлятися також і в ситуаціях, де відбувається організація спільних дій людей для досягнення загальних цілей, що стає можливим за наявності співпраці між усіма учасниками процесу і їх розуміння мети діяльності, способів її досягнення, усвідомлення результату й ефекту, який справлятиме реалізація поставлених цілей на інших осіб, на суспільство і навколишнє середовище. Сформованості таких якісних характеристик особистості можна досягти завдяки розвитку навичок критичного осмислення реальності, усвідомленню суспільних відносин і розумінню власного місця у системі цих відносин. Критичне мислення в цьому випадку виступає певним інформаційним буфером, який екстраполює, акумулює, систематизує й активно впроваджує у сферу соціального інтелекту й систему суспільних цінностей компетенції, що необхідні для орієнтування в ситуації спілкування, сприйняття й розуміння поглядів, думок та ідей інших, наряду з самоаналізом власного мовленнєвого досвіду. Вивчення ж ІМ збагачує практичний досвід студентів, формує їхній інтелектуальний потенціал, розвиває увесь спектр пізнавальних здібностей і мовленнєві вміння [9, с. 58]. Це врешті-решт веде до розвитку творчого потенціалу особи.

Результатом високого рівня розвитку соціального інтелекту є соціальна обдарованість, як високий рівень здатності розуміти думки, наміри і точки

зору інших людей, проявляючи глибоко емпатійні реакції на їх адресу, і вибирати нестандартні форми впливу на інших комунікантів у процесі досягнення комунікативних цілей [301, с. 43]. Соціально обдарована молодь виявляє високий соціальний статус й усвідомлене розуміння суспільних процесів, тенденцій і взаємин, зазвичай тримає лідерську позицію в суспільних стосунках. Критичне мислення при цьому надає можливості для адекватного ведення комунікації у процесі пізнавальної діяльності, спрямованої на розв'язання проблемного завдання, і допомагає вирішувати складні соціальні завдання, даючи відповідь не тільки на запитання, *що* потрібно робити, а і *як* це має бути зроблено і які способи й засоби потрібно застосувати для цього. Ця обставина сприяє кращому, плавному, логічному входженню молоді у суспільні відносини, її соціалізації.

Сьогодення демонструє наявність глобальної цивілізаційної кризи, яка характеризується зростанням обсягу інформації одночасно зі значним загостренням суспільних відносин і, як наслідок, це породжує фрагментарність світосприйняття, кризу самоідентифікації, напруженість у міжнаціональних і міжконфесійних відносинах, а також у стосунках людини з природою [50, с. 46]. Важливим фактором подолання цієї кризи є формування в людей наряду із соціальним інтелектом соціальної культури, що визначається «як чутливість до інтересів інших, їх розуміння, здатність до співпереживання, непримиренне ставлення до обмеження інтересів, гідності інших, висока толерантність, активне відстоювання високих гуманістичних принципів, установка на боротьбу з несправедливістю» [77, с. 39]. Її також можна охарактеризувати як культуру колективного спілкування.

Критичне мислення є одним із домінантних складових комплексу, спрямованого на формування високої соціальної культури як чинника входження особистості у складну систему процесів соціальної взаємодії. Формування нової соціальної реальності, зміни в суспільстві вимагають розв'язання все більш складних комплексних завдань, серед яких найбільш актуальними є аналіз дійсності, різнобічних комунікативних і соціально-

комунікативних процесів, що відбуваються в ній [77, с. 38]. Основними характеристиками особи, які формуються в процесі формування критичного мислення у ході навчання ІМ і які входять у поняття соціальної культури особистості, є: вміння логічно й толерантно вибудовувати процес соціальної комунікації й інтеркомунікації, взаємодію учасників спілкування в процесі обміну мовленнєвими повідомленнями, досвідом, особливо коли мова йде про представників різних культур; уміння етично організовувати взаємодію з живим середовищем; гармонійно будувати відносини зі світом загалом. Процес вивчення ІМ є добрим підґрунтям для ефективного засвоєння студентами соціальних реалій інших народів, їхніх культурних і мовно-культурних приписів, моделей ведення комунікації в певних соціально детермінованих ситуаціях. Останніми роками домінантну позицію у методиці навчання ІМ посідає комунікативний підхід, а культурологічний знаходиться в його тіні, залишаючись додатком, що наповнює едукативний процес.

Власне культурологічний підхід з новітнім методологічним підґрунтям є важливим для формування соціальної культури як фактора успішної соціалізації особистості. Цей підхід надає процесу навчання зв'язку з національною, загальнолюдською і специфічною культурою народу, мова якого вивчається. Крім того, «він сприяє усвідомленню національної приналежності, самоідентифікації в контексті світової культури» [176, с. 5]. Саме тому нині постає питання комплексної інтеграції культурологічного й комунікативно-когнітивного підходів до навчання ІМ, що сприятиме фокусуванню уваги не лише на комунікативному змісті навчання, на розвитку пізнавальної, когнітивної сфери особистості, але й на формуванні комунікативно-соціальної толерантності, соціально-культурного порозуміння, усвідомлення великого багаторівневого комплексу суспільних відносин. У цьому сенсі критичне мислення сприятиме формуванню навичок вірного, логічно й життєво вмотивованого ставлення до поглядів, ідей інших учасників соціального й міжкультурного спілкування, толерантного ставлення до специфічних явищ системи суспільних відносин інших націй і

народів. Сформованість критичного мислення є важливим чинником розвитку усвідомленого ставлення особистості до реалій дійсності, сприйняття й розуміння форм соціальних взаємодій, соціальних приписів інших культур.

Критичне мислення, будучи нестандартним мисленням, є фактором успішного розуміння студентами-філологами інших, особливо діаметрально протилежних за своєю суттю культур, де саме й потрібен такий нестандартний підхід. Крім того, під час презентації матеріалу соціокультурного змісту в процесі навчання АМ варто використовувати нові нестандартні підходи подачі нового, серед яких виділяють і творчі завдання для формування критичного мислення майбутніх філологів.

Ще одним феноменом, необхідним для повноцінної соціалізації в умовах формування критичного мислення, є соціальна комунікація, як складова соціальної культури. Соціальну комунікацію визначають «як необхідну передумову розвитку й функціонування всіх соціальних систем, адже вона забезпечує зв'язок між людьми, дозволяє накопичувати й передавати соціальний досвід, забезпечує організацію спільної діяльності, керування і трансляцію культури» [77, с. 42]. Умовами успішної й ефективної соціальної комунікації повинні виступати розвинені вміння критичного мислення, що є певною базою знань стосовно умов і тенденцій здійснення успішної соціальної взаємодії, а також умов системного самоконтролю й реалізації спілкування як чинника поповнення власного соціального досвіду, а не чинника руйнування налагодженої структури взаємодій. Критичне мислення також має виявляти себе й організаційною основою для побудови певних елементів системи соціальних цінностей, які є результатом ефективної і здорової соціальної комунікації у процесі соціалізації людини.

У процесі формування критичного мислення студентів-філологів у ході вивчення ними АМ, використовуючи при цьому систему творчих завдань, важливим елементом є розвиток також консенсусного мислення, що також входить до факторів успішної соціалізації й формування почуття соціальної відповідальності особи у процесі становлення соціальної зрілості. Критичне

мислення зорієнтоване не тільки на співпрацю суб'єктів навчального процесу й активну участь студента в цьому процесі, а й на створення комплексу комфортних умов, що знімають психологічне напруження, ентропію в студентів і сприяють налагодженню партнерських стосунків між учасниками едукативного процесу. В таких умовах студент має змогу реалізовувати свої потреби, розвивати власні задатки, вчиться розв'язувати порушені проблеми самостійно, а також навчається способам оцінки власної діяльності, що є четвертою фазою мовленнєвої діяльності – фазою зворотної аферентації, під якою розуміють «ефект зіставлення реалізації дії з заданою програмою і її оцінку» [7, с. 236].

Ефект зіставлення має значний вплив на процеси критичного оцінювання діяльності особистості, на протікання процесу включення вхідної інформації в мовленнєві механізми для її наступного опрацювання та здійснення мовленнєвих дій. Одним із факторів, що визначає таке включення інформації, є афективний фільтр [343, с. 111]. Це гіпотетичний пристрій, який здатний повністю чи частково перебивати доступ вхідної інформації до системи когнітивних аналізаторів, а, отже, впливати на швидкість і якість засвоєння матеріалу ІМ, на якість мовленнєвих дій. Положення фільтра (відкрите чи закрите) визначається низкою афективних факторів, а саме: мотивацією до навчання взагалі і вивчення ІМ зокрема, психологічними особливостями особистості тощо [60; 300].

Такий механізм, на нашу думку, з одного боку, допомагає краще проводити аналіз і включення інформації в процеси подальшої обробки (проходження адитивного фільтра, процесу пам'яті тощо), а з іншого – може блокувати надходження навчальної інформації в когнітивні аналізатори і таким чином уповільнювати процес навчання. Саме тому, важливо викликати мотивацію студентів до опрацювання і засвоєння матеріалу, до активного включення в процес вивчення ІМ, що має забезпечити відкрите положення афективного фільтра (режим повного доступу) і поліпшити процес навчання,

формування умінь і навичок іншомовної МД, сприяти успішній соціалізації особистості студента.

Таким чином, високий рівень сформованості критичного мислення студентів-філологів у ході навчання АМ є важливим фактором їх соціалізації. Особливою умовою успішної соціалізації виступає сформованість у студентів належної соціальної відповідальності, складовими якої є соціальний інтелект і соціальне мислення, достатній рівень соціальної культури і володіння навичками соціальної комунікації. Вищезазначені компоненти соціалізації особистості студента у навчальному процесі ефективніше формуються за умов розвитку критичного мислення, що постає необхідною умовою успішного входження особи в континуум суспільних відносин як рівноправного партнера. Комунікативна спрямованість навчального процесу і система творчих завдань з АМ є факторами ефективного засвоєння іншомовної соціокультурної інформації, успішного входження особи, принаймні віртуального, в світ культури інших народів, у систему властивих їм відносин і взаємодій, базуючись на сформованих вміннях критичного осмислення дійсності й усвідомленні власного місця в царині суспільних відносин. Саме тому критичне мислення студентів, майбутніх філологів, є запорукою успішної організації процесу навчання та засобом їх повноцінної соціалізації, формування необхідного рівня соціальної відповідальності, розвитку соціального мислення, соціальної комунікації з необхідним рівнем соціальної культури як основи для формування громадянського суспільства.

### Висновки до розділу 3

Експериментальна перевірка моделі формування критичного мислення майбутніх філологів і відповідної системи творчих завдань підтвердила загальну їх ефективність і визначила важливість розвитку критичного мислення з метою оптимізації процесу вивчення АМ. Рівень сформованості критичного мислення визначався за такими критеріями: діяльнісний критерій з показниками: а) пошук інформації з різних джерел; б) формулювання тверджень і побудова висловлювань; в) ведення аргументації, переконання, доведення власної думки; змістовий критерій з показниками: пізнавальна активність; б) мотиваційна готовність; в) комунікативна здатність; ціннісно-рефлексійний критерій з показниками: а) здатність до рефлексії; б) розвиток системи цінностей; в) обізнаність з особливостями комунікативної взаємодії.

Результати експерименту засвідчили значне підвищення рівня сформованості критичного мислення студентів-філологів ЕГ третього і четвертого курсу в другому діагностичному зрізі в порівнянні з першим – якісний показник рівня сформованості критичного мислення (високий і достатній рівень) становив: на третьому курсі 79% проти 45,6% після першого діагностичного зрізу; на четвертому курсі 72,6% проти 40,3%, тобто в ЕГ рівень сформованості критичного мислення студентів-філологів зріс у середньому в 1,8 разів. Це підтверджує високу ефективність і доцільність розробленої моделі та запровадженої системи творчих завдань і, відповідно, створення належних педагогічних умов формування критичного мислення студентів, майбутніх філологів.

Крім того, в ЕГ значно знизилась показники низького рівня сформованості критичного мислення до 3% на третьому й до 6% на четвертому курсах, хоч на початку експерименту цей рівень становив 21% в ЕГ обох курсів. Натомість, КГ продемонстрували майже стабільний результат з деяким підвищенням якісного показника: 54 (45%) студента на початковому етапі проти 62 (51,7%) під час проведення другого зрізу; і

деяким зниженням показника низького рівня сформованості критичного мислення: 16 (13,3 %) студентів під час першого зрізу проти 15 (12,5 %) в кінці експерименту.

Варто зазначити, що результати експерименту співпадають як на третьому курсі, так і на четвертому. Ріст показника високого рівня сформованості критичного мислення студентів третього курсу становив 21%, а четвертого – 18%, ріст показника достатнього рівня сформованості критичного мислення на третьому курсі становив 12%, а на четвертому – 14%.

Дослідження зміни мотивів до навчання і вивчення АМ студентами-філологами показало, що в ЕГ у кінці експериментального навчання значно зросла група професійних й особистісних мотивів. Як показують результати другого діагностичного зрізу з виявлення рівня сформованості мотивів у студентів ЕГ значно підвищився середній сукупний бал особистісних і професійних мотивів ( $\Sigma_C = 4,27$  і  $4,07$  при другому діагностичному зрізі проти  $3,10$  і  $2,90$  при першому діагностичному зрізі). Це вказує на позитивний вплив системи творчих завдань на формування критичного мислення студентів, адже особистісні мотиви тісно зв'язані зі сферою рефлексивності, критичного осмислення дійсності. Крім того, підвищення важливості професійного аспекту навчального процесу вказує на позитивні якісні зміни у сфері професійного становлення студентів, як майбутніх філологів, усвідомлення їхнього місця в суспільстві. Загальне підвищення професійної мотивації обґрунтовує навчальну діяльність, сприяє чіткій спрямованості інтелектуальної і пізнавальної сфер студентів на оволодіння знаннями, необхідними для професійного становлення. Відбувається оптимізація процесу вивчення АМ з метою професійного володіння нею.

Високий рівень сформованості критичного мислення студентів сприяє успішній соціальній адаптації й формуванню в них почуття соціальної відповідальності. Динамічність процесів соціальної адаптації визначається рівнем сформованості критичного мислення і розв'язанням суперечностей,



головною серед яких є суперечність між характером вимог, зумовлених новою роллю, і внутрішньою готовністю особистості до їх розв'язання.

Розвиток почуття соціальної відповідальності в процесі вивчення ІМ є важливим чинником підготовки людини до входження в суспільне життя як активного представника певного соціуму. Особа із розвиненим почуттям відповідальності здатна регулювати свою поведінку й відповідати за вчинки, критично осмислювати дійсність, творчо підходити до розв'язання поставлених завдань і ефективно діяти в ситуаціях реальної відповідальності.

Створення ситуацій реальної відповідальності в процесі вивчення АМ уможливорює активізацію основних характеристик критичного мислення студентів-філологів: сприйняття дійсності цілісно, пізнання світу у взаємодії всіх його елементів і частин, пізнання власного «Я», відкритість до сприйняття нового, вміння консолідувати зусилля на творчий пошук і застосування альтернативних шляхів розв'язання проблем, долаючи нав'язані культурою стереотипи. Соціальна відповідальність інтегрує в собі низку інших важливих понять, а саме соціальне мислення й інтелект, соціальну культуру й спілкування.

Таким чином, процес формування критичного мислення студентів у процесі навчання ІМ є важливим фактором соціалізації особистості. Комунікативна й когнітивна спрямованість навчального процесу і система творчих завдань з АМ є факторами ефективного засвоєння іншомовної соціокультурної інформації і принаймні віртуального входження особи у світ культури інших народів, у систему властивих їм відносин і взаємодій. Таке засвоєння базується на сформованих навичках критичного осмислення дійсності й усвідомленні особою свого місця у мережі суспільних відносин.

Основні результати третього розділу опубліковано в працях: [17; 19; 25; 31].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано методику формування критичного мислення майбутніх філологів, що базується на системі творчих завдань з англійської мови і реалізації моделі формування критичного мислення в студентів-філологів.

1. Аналіз поняття «критичне мислення» засвідчив наявність розмаїття підходів до його тлумачення. Визначено, що за своєю природою критичне мислення є одним з видів мислення, особливість якого пов'язана зі способами пошуку, обробки й узагальнення інформації. За суттю критичне мислення являє собою процес спеціальної когнітивної обробки інформації суб'єктом пізнання, що базується на різнобічному аналізі, порівнянні та зіставленні різних поглядів на сутність предмета, що пізнається, і відображається в змісті сформульованих суджень про цей предмет. Критичне мислення, що формується в процесі навчання майбутніх філологів, проявляється в їхніх навичках і вміннях опрацьовувати інформацію іноземною мовою, формувати власні судження стосовно предмета пізнання, беручи до уваги й усвідомлюючи різноманіття поглядів на його сутність та їх цінності в контексті аксіологічної системи культури власного суспільства.

2. У визначенні структури критичного мислення і його показників, було враховано, що це майстерне й відповідальне мислення, воно самовдосконалюється й ґрунтується на певних критеріях, чутливе до контексту, кінцевим результатом якого є судження. Основний механізм критичного мислення містить адитивний фільтр як гіпотетичний механізм критичного осмислення дійсності й обробки інформації з її наступним занесенням до системи знань особистості. Адитивний фільтр складається з трьох основних елементів: механізму аналітичного опрацювання інформації, механізму порівняльного оцінювання й механізму адитивності. Показниками сформованості критичного мислення студентів-філологів виступили: уміння отримувати інформацію з різноманітних джерел; опрацьовувати

інформаційні потоки різного рівня; формулювати твердження і будувати висловлювання; аргументувати, доводити власну думку, переконувати, а також сформованість системи знань з особливостями комунікативної взаємодії.

3. У дослідженні визначено педагогічні умови формування критичного мислення, до яких віднесено: мотивування до пошуку інформації у сфері майбутньої професійної діяльності; стимулювання усвідомлення власної позиції в розумінні предмета; створення ситуації для обговорення й відтворення інформації в мовленнєвій діяльності.

4. Для забезпечення процесу формування критичного мислення студентів-філологів під час вивчення ними англійської мови розроблена відповідна система творчих завдань. Вона складається з чотирьох блоків, кожний з яких відповідає певній стадії формування критичного мислення особистості: евокація, удосконалення навичок критичного осмислення інформації, рефлексія і контроль рівня сформованості навичок критичного осмислення інформації. На основі означеної системи завдань було розроблено експериментальну модель формування критичного мислення студентів-філологів, що має три цикли реалізації: підготовчо-мотиваційний, формувально-орієнтувальний і рефлексивний. Кожен цикл моделі спрямований на досягнення конкретних цілей, а кінцевою її метою є формування вмінь вести дискусію для доведення власної думки, переконання інших, вироблення спільних дій і шляхів розв'язання ситуацій.

5. Ефективність запропонованої системи творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення студентів-філологів підтверджено кількісними та якісними позитивними змінами, що відбулися в експериментальних групах. Так, за результатами прикінцевого зрізу кількість студентів експериментальних груп, що досягли високого рівня сформованості критичного мислення, склала 36,2% (тоді як на контрольному зрізі ця кількість становила 16,8%); достатній рівень – 39,5% (на констатувальному зрізі – 26,1%). Середній рівень сформованості критичного

мислення студентів експериментальних груп знизився до 19,3% (на констатувальному зрізі – 36,1%), а низький – до 5% (на констатувальному зрізі – 21%). Натомість, у контрольних групах високого рівня досягли 25% студентів (на констатувальному зрізі було 23,3% студентів); достатнього рівня – 26,7% (на констатувальному зрізі – 21,7%); показники середнього рівня знизилися до 35,8% (на констатувальному зрізі – 41,7%), а низького рівня до 12,5% (на констатувальному зрізі – 13,3%).

6. За результатами проведеного дослідження розроблено і впроваджено методичні рекомендації з формування критичного мислення майбутніх філологів за допомогою системи творчих завдань з англійської мови, наявність якої стимулює студентів до пошуку, обробки й інтерпретації інформації у сфері майбутньої професійної діяльності, актуалізує усвідомлення ними власної позиції в розумінні предмета обговорення і сприяє її відтворенню в мовленнєвій діяльності майбутніх філологів. Запропоновані методичні рекомендації вказують на процес реалізації педагогічних умов формування критичного мислення студентів-філологів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребують механізми критичного мислення та дидактичні засоби їх урахування в навчанні студентів іноземної мови. Перспективним напрямом може стати модифікація розробленої моделі формування критичного мислення майбутніх філологів для студентів інших спеціальностей.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : «Златоуст», 1999. – 472 с.
3. Алексеева С. В. Структурні компоненти та критерії оцінки творчої активності старшокласників у процесі науково-дослідницької роботи з фізики / С. В. Алексеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Київ–Житомир : Вид-во Волинь, 2003. – Кн. 2. – С. 226–231.
4. Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 5–8.
5. Андрущенко В. П. Духовний потенціал освіти (Філософські роздуми) / В. П. Андрущенко // Виховання в контексті соціальної адаптації студентства : Матер. міжнар. наук.-практ. конференції-семінару. Частина I. – Х. : МОН, Народна українська академія та ін., 2003. – С. 21–30.
6. Андрущенко В. Національна доктрина розвитку освіти : потреба, принципи, пріоритети / В. П. Андрущенко // Управління якістю професійної освіти : Зб. наук. праць. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – 372 с.
7. Анохин П. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин – М. : Просвещение, 1968. – 249 с.
8. Анохин П. К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга / П. К. Анохин / XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 2 // Кибернетические аспекты интегральной деятельности мозга. – М. : Просвещение, 1966. – С. 9.
9. Арістова Н. Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти / Н. Арістова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 58–63.

10. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику : [Учеб. пособие]. Изд. 2-е, исп. / А. Н. Баранов. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 360 с.
11. Барко В. І. Креативність та її діагностика / В. І. Барко, В. Г. Панок, С. В. Лазаревський // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 22–27.
12. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1999. – 416 с.
13. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [Підручник] / Ф. Бацевич – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
14. Беликов В. И. Социолінгвістика : [Учебник для вузов] / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
15. Белянин В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Белянин. – Изд. 2-е, исп. и доп. – М. : ЧеРо, 2001. – 128 с.
16. Береза В. О. Формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді як одна з важливих умов розвитку критичного мислення / В. О. Береза // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки : Випуск 146. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ, 2009. – С. 110–115.
17. Береза В. О. Критичне мислення студентів як фактор їх соціальної адаптації і формування соціальної відповідальності / В. О. Береза // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси. – 2008. – Вип. 135. – С. 90–96.
18. Береза В. О. Критичне і креативне мислення у процесі формування навичок спілкування іноземною мовою / В. О. Береза // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси. – 2008. – Вип. 119. – С. 7–12.
19. Береза В. О. Становлення соціальної відповідальності студентів-філологів у процесі формування критичного мислення при вивченні іноземної мови / В. О. Береза // Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2008. – № 1 (22). – С. 123–127.

- 20.Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості / В. О. Береза // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : Зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 7. – С. 16–23.
- 21.Береза В. О. Критичне мислення студентів : психолого-педагогічні умови формування / В. Береза // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : Зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 7. (17). – С. 99–104.
- 22.Береза В. О. Критичність та креативність у процесі формування навичок мовленнєвої діяльності іноземною мовою / В. О.Береза // Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛДТ», 2007. – Вип. 74. – С. 21–28.
- 23.Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості / В. О. Береза // Рідна школа. – 2007. – № 11–12. – С. 13–16.
- 24.Береза В. Критичне мислення : Актуальність і перспективи / В. О. Береза // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси. – 2007. – Вип. 98. – С. 12–17.
- 25.Береза В. О. Формування критичного мислення студентів як один з необхідних чинників демократизації українського суспільства / В. О. Береза // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : Зб. наук. праць УДПУ ім. П. Тичини. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 17. – С. 36–40.
- 26.Береза В. О. Розвиток критичного мислення студентів-філологів у процесі стимулювання мовленнєво-розумової діяльності / В. О. Береза // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси. – 2006. – Вип. 88. – С. 37–43.
- 27.Береза В. О. Особливості стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів при навчанні практичної граматики англійської мови /

- В. О. Береза // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси. – 2005. – Вип. 75. – С. 13–18.
28. Береза В. О. Чому потрібне формування у студентів критичного мислення / В. О. Береза // Вища школа : удосконалення якості підготовки фахівців : Зб. матеріалів Міжнар. наук.-прак. конференції. – Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2009. – С. 90–91.
29. Береза В. Некоторые аспекты развития критического мышления студентов в процессе изучения английского языка / В. А. Береза // Наука и её роль в современном мире : Материалы Междун. научно-практ. конференции. – Караганда. – 2009. – С. 373–377.
30. Береза В. О. Особливості розвитку критичного мислення студентів-філологів у процесі стимулювання мовленнєво-розумової діяльності / В. О. Береза // Викладач і студент : проблеми ефективної співпраці : Зб. матеріалів Всеукр. наук.-прак. конференції. – Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2006. – С. 60–62.
31. Береза В. О. *Critical Thinking in Practice* : Методичні рекомендації з формування критичного мислення засобами творчих завдань у студентів-філологів – майбутніх викладачів англійської мови / В. О. Береза. – Черкаси : Видавничий відділ ЧНУ, 2009. – 56 с.
32. Белкіна-Ковальчук О. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Белкіна-Ковальчук Олена Віталіївна. – Луцьк, 2006. – 20 с.
33. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Бігич Оксана Борисівна. – Київ, 2005. – 36 с.



34. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы : Учебное пособие для студентов педагогических институтов / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 156 с.
35. Бірюк Л. Я. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів як основа формування комунікативної компетентності з російської мови / Л. Я. Бірюк // Наукові праці ДонНТУ. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДНВЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 74–81.
36. Богданов В. В. Семантика текста и контекста / В. В. Богданов // Номинация и контекст. – Кемерово : Изд-во КГУ, 1985. – 315 с.
37. Богініч О. Л. Сучасні підходи до розгляду теоретичних основ валеологічної освіти / О. Л. Богініч // Збірник наукових праць : [гол. ред. В. Г. Кузь]. – К. : Науковий світ, 2003. – С. 37–46.
38. Богуш А. М. Взаємозалежність свободи і відповідальності : погляди В. О. Сухомлинського / А. М. Богуш // Початкова школа. – № 9. – 2005. – С. 7–9.
39. Бодалев А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
40. Бойко А. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / А. Бойко // Рідна школа. – 2008. – № 1–2. – С. 17–21.
41. Бойко М. С. Зростання соціальної активності особи / М. С. Бойко, І. С. Старовойт. – К. : Знання, 1987. – 48 с.
42. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – Еврознак, 2003. – 672 с.
43. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А – О) : пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
44. Бондар Л. С. Система позакласної виховної роботи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Л. С. Бондар, А. І. Кузьмінський, Л. І. Прокопенко. – Черкаси : Сіяч, 2000. – 84 с.
45. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.

46. Боно Эдвард де. Нестандартное мышление / Эдвард де Боно. – Минск : Попурри, 2000. – 224 с.
47. Боно Эдвард де. Латеральное мышление / Эдвард де Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
48. Боришевський М. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
49. Бугайова І. Активізація пізнавальної діяльності учнів з використанням словникової роботи / І. Бугайов // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 37–41.
50. Буданов В. Синергетичні стратегії освіти / В. Буданов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 46–52.
51. Бухбіндер В. О системе упражнений / В. А. Бухбіндер // Общая методика обучения иностранного языка : [Хрестоматія]. – М. : Русский язык, 1991. – 357 с.
52. Вайнштейн М. Каркас для критического мышления / М. Вайнштейн // Управління школою. – 2005. – № 25. – С. 26–29.
53. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання / М. Вайнштейн // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 49–51.
54. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.
55. Винарик Л. С. Информационная культура : эволюция, проблемы / Л. С. Винарик, А. Н. Щедрин. – Донецк : ИЭП НАН Украины, 1999. – 144 с.
56. Вишнякова С. Профессиональное образование : [Словарь] / С. Вишнякова. – М. : Новь, 1999. – 300 с.
57. Вища освіта України і Болонський процес / М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : Наукова книга – Богдан, 2004. – 382 с.
58. Власенко К. Формування умінь і навичок студентів інженерних вищих навчальних закладів у процесі евристичної діяльності / К. Власенко // Рідна школа. – 2005. – № 4. – С. 55–57.
59. Вовк О. І. Когнітивні аспекти методики навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / О. І. Вовк. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2009. – 350 с.

- 60.Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Вовк Олена Іванівна. – К., 2008. – 345 с.
- 61.Вовк О. І. Сучасна стратегія формування англомовної граматичної компетенції у студентів-філологів / О. І. Вовк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : Зб. наук. праць. УДПУ ім. П. Тичини / гол. ред. Н. Побірченко. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – Випуск 27. – С. 5–10.
- 62.Вовк О. І. “The Harmony of English Tenses”. [Наукове видання] / О. І. Вовк. – Черкаси : ГУСуЧо, 2007. – 136 с.
- 63.Вовк О. І. До питання про сучасну стратегію навчання іншомовного спілкування у вищих навчальних закладах / О. І. Вовк // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – № 2 (82). – С. 178–185.
- 64.Вовк О. І. Методичний посібник з розвитку різних видів інтелекту (для учнів і студентів, які вивчають англійську мову) : [Наукове видання] / О. І. Вовк, В. В. Мотирьов. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2005. – 76 с.
- 65.Володько В. М. Індивідуалізація навчання студентів / В. М. Володько, М. М. Солдатенков // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 1994. – № 3. – С. 92–99.
- 66.Воробйова І. А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Воробйова Ірина Анатоліївна. – К., 2003. – 194 с.
- 67.Вусик А. Л. Формирование культурно-языковой компетенции личности / А. Л. Вусик // Актуальні проблеми слов'янської філології : Міжвуз. зб. наук. ст. / Відп. ред. В. Зарва. – К. : «Освіта України», 2008. – Вип. XVI : Лінгвістика і літературознавство. – С. 63–70.

68. Выготский Л. Мысль и слово / Л. Выготский // Общая психолингвистика : Хрестоматия. Учебное пособие / сост. К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 8–46.
69. Выготский Л. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Прогресс, 1986. – 375 с.
70. Выготский Л. Динамика и структура личности подростка / Л. Выготский // Хрестоматия возрастной и педагогической психологии. – М., 1982. – С. 138–142.
71. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – М., 1975. – № 6. – С. 55–64.
72. Гамезо М. В. Атлас по психологии : Информационно-методическое пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.
73. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – № 4. – 1985. – С. 17–23.
74. Глазунова Л. Нова якість освіти – крок до розвитку відповідальних і свідомих громадян єдиної Європи / Л. Глазунова, А. Панченко // Управління школою. – 2005. – № 22–24 (106–108). – С. 3–7.
75. Глухов В. П. Основы психолингвистики: [Учебное пособие для студентов педвузов] / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351, [1] с.
76. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
77. Гордієнко К. С. Аналіз поняття соціальної культури особистості / К. С. Гордієнко // Український соціум. – 2005. – № 5–6. – С. 38–46.
78. Городнова Н. Н. Я-концепція в дослідженнях гендерної самосвідомості підлітків / Н. Н. Городнова // Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі : [Матер. міжнар. наук.-прак. конфер.] / гол. ред.

- М. М. Слюсаревський. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 39–41.
79. Гриценко О. І. До питання про психологічні передумови навчання граматичному аспекту спілкування в інтенсивному курсі англійської мови на початковому ступені мовного вузу / О. І. Гриценко // Гуманітарний вісник. Серія : Іноземна філологія. – 1998. – Ч. 1. – С. 49–57.
80. Грудзинская Е. Ю. Педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в подготовке специалистов / Е. Ю. Грудзинская // Вестник ННГУ. Серия : Инновации в образовании. Выпуск 1 (16). – Нижний Новгород, 2005. – С. 181–188.
81. Гуїн Філіп С. Філософія у вихованні дітей як громадян світу / Філіп С. Гуїн // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 54–57.
82. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : [Спецкурс] / П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
83. Гудзик К. Вчити учнів мислити самостійно і критично / К. Гудзик // Відкритий урок. – 2003. – № 17–18. – С. 20–22.
84. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. Данилов. – М. : Просвещение, 1981.
85. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів 5-8 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (зарубіжна література)» / Дем'яненко Олена Олександрівна. – К., 2007. – 20 с.
86. Дем'яненко О. О. Творча діяльність учнів середніх класів як засіб підвищення ефективності вивчення літератури / О. О. Дем'яненко // Зарубіжна література. – 2005. – № 4. – С. 32–34.
87. Демьянков В. З. Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория / В. З. Демьянков // Язык и структуры представления знаний. – М., 1992. – 320 с.

88. Дерманова И. Б. Нравственная самоидентификация как регулятор мотивов поведения / И. Б. Дерманова // Психологические условия самореализации личности / под ред. Л. Коростылевой. – СПб. – 1999. – Вып. 3. – С. 51–60.
89. Дметренко Н. В. Специфіка рефлексії у контексті професійного мислення практичного психолога / Н. В. Дметренко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : Зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – № 8 (32). – С. 30–33.
90. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления : [пер. с англ.] / Д. Дьюи // под ред. Н. Д. Виноградова. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
91. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 9–13.
92. Єрко Г. І. Інтерактивний метод навчання – дебати / Г. І. Єрко // Нові технології навчання : Наук.-метод. збірник / Кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 50. – С. 43–47.
93. Єрмола А. М. Креативність в основі моніторингу / А. М. Єрмола // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71–72.
94. Жадан І. В. Проблеми громадянської освіти в Україні / І. В. Жадан // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : Матеріали метод. семінару АПН України. – К. : Гнозис, 1998. – С. 57–61.
95. Заброцький М. М. Основи вікової психології : [Навчальний посібник] / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 112 с.
96. Загальна психологія : [Підручник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
97. Загальна психологія : [Підручник] / заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
98. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
99. Загашев И. О. Критическое мышление : Технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Скифия, 2003. – 284 с.

100. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке : [Пособие для учителя] / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 173 с.
101. Занюк С. С. Психологія мотивації : [Навчальний посібник] / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
102. Зарівна О. Історична генеза змісту і соціокультурної ролі феномена «толерантність» / О. Зарівна // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 76–82.
103. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
104. Зимняя И. Педагогическая психология : [Учеб. для вузов] / И. А. Зимняя / изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
105. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
106. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т. П. Зинченко. – СПб. : Питер, 2002. – 320 с.
107. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2005. – № 5. – С. 13–18.
108. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 2. – С. 58–60.
109. Ігнатенко Л. Творчість – ефективний засіб інноватики / Л. Ігнатенко // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 107–110.
110. Імжарова З. Дебати як педагогічна технологія / З. Імжарова // Відкритий урок. – № 19–20. – 2005. – С. 65–70.
111. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів / А. Т. Ішмуратов. – К. : Наукова думка, 1996. – 248 с.
112. Іванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А. Иванова. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 97 с.

113. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган // Избранные статьи. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
114. Калинович Т. Креативне письмо як один із аспектів вивчення іноземної мови / Т. Калинович // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 54–55.
115. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 124 с.
116. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 250 с.
117. Караулов Ю. Н. На уровне языковой личности / Ю. Н. Караулов // Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. – Вып. 164. – М., 1985. – С. 12–18.
118. Киенко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загально педагогічна проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Киенко-Романюк Леся Анатоліївна. – К., 2007. – 22 с.
119. Киенко-Романюк Л. А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів / Л. А. Киенко-Романюк // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 109–113.
120. Киричук О. Формування в учнів активної життєвої позиції / О. В. Киричук. – К. : Радянська школа, 1983. – 136 с.
121. Кіндратець О. Формування суспільства сталого розвитку : проблеми і перспективи : [Монографія] / О. Кіндратець. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2003. – 383 с.
122. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 168 с.
123. Климанова А. О. Средства формирования когнитивных пресуппозиций в учебной коммуникации / А. О. Климанова // Коммуникация в диалоге культур : Межвуз. сборник научных статей / под ред. А. А. Харьковской. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2002. – 228 с.



124. Клустер Д. Критическое мышление / Д. Клустер // Відкритий урок. – 2003. – № 17–18. – С. 9–19.
125. Князян М. Роль самостійно-дослідницької діяльності в підготовці вчителя іноземних мов : компетентнісний підхід / М. О. Князян // Рідна школа. – 2008. – № 12. – С. 10–13.
126. Князян М. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів / М. О. Князян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 01. – С. 173–181.
127. Когнитивная психология : [Учеб. для вузов] / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.
128. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
129. Конверський А. Є. Логіка (традиційна та сучасна) : [Підручник] / А. Є. Конверський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 535 с.
130. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.
131. Копаєв О. В. Алгоритмічна діяльність та рівень розвитку теоретичного мислення / О. В. Копаєв // Вісник Черкаського університету. Випуск : 55. Серія : Педагогічні науки. – 2004. – С. 77–81.
132. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18–22.
133. Коржуев А. В. Как формировать критическое мышление / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 55–58.
134. Коршунова Н. Социальная ответственность педагогов / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 83–93.

135. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : [Підручник] / М. П. Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 1999. – 287 с.
136. К проблеме профессионального становления личности // Проблемы развития и формирования личности в современных условиях : Сборник статей и тезисов. – М. : Гуманитарный институт, 2005. – С. 71–73.
137. Красовицький М. Проблеми виховання критичного мислення учнів у контексті теорії і практики американської школи / М. Красовицький, О. Белкіна // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 73–76.
138. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – № 2. – 2003. – С. 2–5.
139. Критическое мышление // Відкритий урок. – 2003. – № 17–18. – С. 9–23.
140. Критичне мислення : чим воно може бути? // Управління школою. – 2005. – № 25. – С. 18–29.
141. Кубрякова Е. С. Язык и знание : На пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
142. Кубрякова Е. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М. : РАН, 1997. – 328 с.
143. Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧДТУ, 2007. – 71 с.
144. Кузьмінський А. Православ'я – наука – суспільство : проблеми взаємодії / А. І. Кузьмінський // [Матеріали другої Всеукраїнської наук.-практ. конфер.] / За ред. В. В. Масненка. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 168 с.
145. Кузьмінський А. І. Психолого-педагогічні та організаційні умови адаптації українських студентів у вищих навчальних закладах зарубіжжя / А. І. Кузьмінський // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 23–25.
146. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»  
/ Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 481 с.

147. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта : теорія і практика : [Монографія] / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Видавничий відділ ЧДУ, 2002. – 290 с.
148. Кузьмінський А. І. Комплексний підхід до формування професійної культури педагогів / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко // Вісник Черкаського університету : Серія : Педагогічні науки. – 2004. – Вип. 55. – С. 3–15.
149. Кухаренко В. Інтерпретація тексту : [Учеб. пособие] / В. А. Кухаренко. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
150. Кушнір В. Особливості критичного мислення педагога / В. Кушнір // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 58–60.
151. Лазарева О. М. Пізнавально-творча самостійність як основа професійної самореалізації майбутнього педагога / О. М. Лазарева // Педагогічні науки : Зб. наук. праць. Частина I. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – С. 282–288.
152. Левашов А. Возрастные особенности личности студента / А. С. Левашов // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 20. – М. – 1990. – С. 17–21.
153. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
154. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
155. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1980. – 368 с.
156. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев – М. : Смысл, 2001. – 511 с.
157. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1979. – 304 с.

158. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 9–14.
159. Лисенко О. М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка у позаурочний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Лисенко Оксана Миколаївна. – К., 2008. – 20 с.
160. Литвинова К. А. Психологічні аспекти новітніх технологій навчання / К. А. Литвинова // Проблеми адаптації вищої освіти в Україні до європейських стандартів і принципів Болонського процесу : [Матер. міжнар. наук. конфер.] / упоряд. Х. М. Олексика. – Ужгород : Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ управління у справах преси та інформації, 2004. – С. 94–96.
161. Ліпман М. Критичне мислення : чим воно може бути? / М. Ліпман // Управління школою. – 2005. – № 25. – С. 18–25.
162. Ліпман М. Значення філософії для демократії обговорення / М. Ліпман // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 61–64.
163. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : (Спецкурс із дидактики) : [Навч. посіб. для пед. інститутів] / В. І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
164. Ломов Б. Ф. Методологические теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов / Отв. ред. : Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
165. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения / Ломов Б. Ф. // Психологические проблемы социальной регуляции поведения индивида. – М. : Наука, 1976. – С. 63–94.
166. Лосев А. Ф. «Всю свою преподавательскую деятельность отдаю тому, чтобы бороться со скукой» / А. Ф. Лосев // Міжнародна освіта. – 1998. – № 1. – С. 20–21.

167. Лосєва Н. М. Формування творчої особистості студента / Н. М. Лосєва // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. Випуск XVI. – Слов'янськ : Вид. центр СДПІ, 2002. – 230 с.
168. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс : оновлення методологічної культури / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К. : Грамота, 2000. – 304 с.
169. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
170. Лушенков И. Д. Профессиональная адаптация выпускников пединститута / И. Д. Лушенков. – М. : Прометей, 1991. – 204 с.
171. Лушин П. В. Критическое мышление в отечественном образовательном пространстве : из опыта формирования / П. В. Лушин // Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі : [Матер. міжнар. наук.-практ. конф.] / гол. ред. М. М. Слюсаревський. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 8–11.
172. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
173. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 7. – 583 с.
174. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 7. – 466 с.
175. Максимова Т. Методика формування професійно-евристичної діяльності студентів технічних ВНЗ при вивченні методу Гауса з використанням комп'ютерної програми «Gauss» / Т. Максимова // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 32–34.
176. Мамчур Л. Культурологічний підхід у навчанні мови – один із чинників розвитку комунікативної здатності особистості / Л. І. Мамчур // Мова і культура. – 2007. – Вип. 9. – Т. XI. – С. 5–8.

177. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
178. Мартинова Р. Ю. Дидактичне обґрунтування змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2004. – № 2 (42). – С. 36–50.
179. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Марченко Ольга Геннадіївна. – Харків, 2007. – 19 с.
180. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
181. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [Підручник] / Кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002 – 328 с.
182. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
183. Методология и стратегия акмеологического исследования. – М. : МПА, 1998. – 148 с.
184. Миллер Дж. А. Психолінгвісти // Теорія речової діяльності / Под ред. А. А. Леонтьєва. – М., 1988. – С. 34–40.
185. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранных языков / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – № 5. – М., 2000. – С. 17–22.
186. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранных языков / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – № 4. – М., 2000. – С. 9–15.
187. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – № 9. – М., 1996. – С. 6–12.

188. Михайлова О. Э. Обучение грамматики в языковом ВУЗе / О. Э. Михайлова // Общая методика обучения иностранным языкам. – М. : Русский язык, 1991. – 357 с.
189. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития / Н. Н. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 297 с.
190. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. О. Моляко // Обдарована дитини. – 2005. – № 6. – С. 2–9.
191. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
192. Монарьов Р. Самосвідомість майбутнього вчителя як фактор розвитку його активності / Р. Монарьов // Наукові записки : Вип. 74. Серія : Пед. науки. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. – С. 193–201.
193. Мороченкова И. А. Проблемы и пути формирования критического мышления студентов университета / И. А. Мороченкова // Профилактика психологического насилия и манипулирования сознанием та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі : [Матер. міжнар. наук.-прак. конфер.] / гол. ред. М. М. Слюсаревський. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 12–16.
194. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 239 с.
195. Муромець В. Г. Формування толерантності майбутніх вчителів у контексті комунікативної культури / В. Г. Муромець // Наукові праці ДонНТУ. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДНВЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 280–282.
196. Мурюкина Е. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» : [Учебное пособие для вузов] / Е. В. Мурюкина, И. В. Чельшева / Отв. ред. А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.

197. Мышление : процесс, деятельность общения / Отв. ред. А. Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – 287 с.
198. Навчання в дії : Методичні рекомендації для тренерів. Як підготувати та провести семінар для вчителів з інтерактивних технологій навчання / авт.-уклад. : А. Панченков, Т. Ремех / За ред. О. Пометун. – К. : АПН., 2003. – 72 с.
199. Невмержицька О. В. Розважальні програми центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Невмержицька Олена Василівна. – Херсон, 2006. – 20 с.
200. Нікітіна В. В. Важливість скорочення екстенсивних форм навчання в умовах гуманізації вищої школи / В. В. Нікітіна, В. Г. П'ятенко // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : [Матер. метод. семінару АПН України]. – К. : Гнозис, 1998. – С. 229–233.
201. Нижегородцева-Кириченко Л. А. Лексико-семантическое поле «Интеллектуальная деятельность» : опыт концептуального анализа (на материале существительных современного английского языка) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Нижегородцева-Кириченко Лариса Алексеевна – К., 2000. – 35 с.
202. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в V-VII классах средней школы : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Оберемко Ольга Георгиевна. – М., 1982. – 20 с.
203. Олешко Т. О. Особливості організації навчального процесу англійською мовою / Т. О. Олешко, В. І. Трофименко // Вища школа України : поступ у майбутнє : [Зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конфер]. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2007. – С. 103–104.



204. Омеляненко С. В. Навчання критичного мислення : [Метод. рекомендації до спецсемінару для студентів психолого-педагогічного факультету] / С. В. Омеляненко. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – 192 с.
205. Омеляненко С. В. Розвиток мислення школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського та в курсі «Філософія для дітей» (США) / С. В. Омеляненко // Вісник Черкаського університету : Вип. 55 : Серія : Педагогічні науки. – 2004. – С. 123–129.
206. Омеляненко С. В. Критичне мислення як елемент розвивального навчання / С. В. Омеляненко // Вісник Черкаського університету : Вип. 35 : Серія : Педагогічні науки. – 2002. – С. 85–94.
207. Орбан Л. Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности / Л. Э. Орбан. – М. : РАУ, 1992. – 61 с.
208. Остапчук О. Розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. – № 1. – 2004. – С. 6–11.
209. Парунова Ю. Д. Соціалізація особистості в умовах трансформаційних процесів сучасного суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії (філософські науки)» / Парунова Юлія Дмитрівна. – Сімферополь, 2006. – 20 с.
210. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецкий ГПИ, 2000. – 154 с.
211. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
212. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
213. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

214. Педагогіка. Частина II. Теорія виховання. Школознавство : [Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів] / В. Л. Омеляненко, С. Г. Мельничук, С. В. Омеляненко. – Кіровоград, 1998. – 140 с.
215. Педагогіка вищої школи : [Навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. / За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
216. Педагогічна майстерність : Хрестоматія : [Навчальний посібник] / упор. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базидевич, Т. Г. Дмитренко та ін. / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с.
217. Педагогічна соціологія / В. Болгаріна та ін. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. – 144 с.
218. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
219. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
220. Петров А. Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Alma mater : Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6–10.
221. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997.
222. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [Учеб. для студ. педвузов] : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Книга 1. : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
223. Полани А. Личностные знания / А. Полани. – М. : Наука, 1986. – 428 с.
224. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : [Метод. посібник] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
225. Попков В. А. Дидактика высшей школы : [Учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

226. Почепцов Г. Г. Информационные войны / Г. Г. Почепцов. – К. : «Ваклер», 2001. – 576 с.
227. Прокопенко І. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
228. Психологічний словник. – К. : Наукова думка, 2003 – 665 с.
229. Психологія : [Підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. / за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
230. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Конорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова / под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
231. Психология. [Учебник для гуманитарных вузов] / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2002. – 656 с.
232. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
233. Ржевская З. А. Развитие критического мышления у студентов : постановка задачи на поиск смысла учения / З. А. Ржевская // Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі : [Матер. міжнар. наук.-прак. конференції] / Гол. ред. М. М. Слюсаревський. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 35–38.
234. Риффатер М. Критерии стилистического анализа / М. Риффатер // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвостилистика. – Вып. IX. – М. : Прогресс, 1980. – С. 69–97.
235. Роджерс К. Клиентоцентрированный / Человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 48–58.
236. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

237. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 596 с.
238. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [Навч. Посібник] / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
239. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – 319 с.
240. Рябков А. Фасилитация в профессиональном образовании / А. М. Рябков. // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 78–82.
241. Сабуров А. С. Психология : [Курс лекций] / А. С. Сабуров. – К. : Лекс, 1996. – 208 с.
242. Савченко Г. О. Формування критичного мислення студентів при дослідженні математичних моделей економіки / Г. О. Савченко. – Режим доступу : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/MicroCAD/mcad2000/22.htm>
243. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [Підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
244. Сартания В. Гражданское образование : проект ЮНЕСКО / В. Сартания // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 147–149.
245. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [Підручник] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
246. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникаций : [Монографическое учебное пособие] / Е. А. Селиванова – К. : ЦУЛ, «Фото-социоцентр», 2002. – 336 с.
247. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
248. Сисоєва С. Основы педагогічної творчості : [Підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
249. Сіленко А. Моделі соціального партнерства в сучасному світі / А. Сіленко // Нова політика. – 2000. – № 2. – С. 25–30.
250. Сімеонова В. Майбутнє – за громадянською освітою / В. Сімеонова // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 61.

251. Скалкин В. Л. Иноязычно-речевая компетенция учащихся как объект контроля / В. Л. Скалкин // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе : [Книга учителя]. – М. : Просвещение, 1986. – С. 43–50.
252. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
253. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
254. Склярєнко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : Зб. наук. праць КДППМ. – К., 1992. – С. 9–13.
255. Скопинская Л. Н. Профессионально-ориентированное обучение грамматической стороне урока на иностранном языке языкового вуза на начальном этапе : Дисс. на соискание учёной степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Л. Н. Скопинская. – Л., 1988. – 173 с.
256. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
257. Словник іншомовних слів : 23000 слів і термінологічних сполучень / укл. Л. О. Пустовіт, С. І. Скопенко, Г. М. Сюта, І. В. Цимбалюк. – К. : Вид-во «Довіра», 2000. – 1018 с.
258. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / За редакцією А. І. Кузьмінського. – Черкаси : Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. – 112 с.
259. Смагіна Т. М. Громадянська компетентність у контексті особистісного вибору / Т. М. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 229–231.
260. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в ВУЗе / Л. П. Смелякова. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1992. – 141 с.

261. Солсо Р. Когнитивная психология : [пер. с англ. Н. Спомиор] / Р. Л. Солсо // общ. ред. В. П. Зинченко. – М. : Тривола : Либерис, 2002. – 598 с.
262. Соціально-психологічний словник / авт. В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявський – К., 2004. – 250 с.
263. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 422 с.
264. Стойлик А. Ю. Ценностные ориентации : социально-психологический и гендерный аспекты / А. Ю. Стойлик // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 6. – С. 60–69.
265. Столбникова Е. А. Медиаграмотность как профессиональная компетентность / Е. А. Столбникова // Проблемы модернизации высшего профессионального образования. – Волгодонск. – 2006. – С. 62–67.
266. Стрельніков В. Ю. Технології евристичного навчання у вищій школі / В. Ю. Стрельніков // Зб. наук. праць : [гол. ред. В. Г. Кузь]. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 190–195.
267. Сусов И. Введение в теоретическое языкознание : Электронный учебник / И. П. Сусов. – 2005. – Режим доступа : [http://homepages.tversu.ru/~susov/history\\_of\\_linguistics.htm](http://homepages.tversu.ru/~susov/history_of_linguistics.htm)
268. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 396 с.
269. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.
270. Тараненко І. Г. Демократичні цінності у становленні громадянина / І. Г. Тараненко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 150–155.
271. Тарасова О. Б. Використання методології критичного мислення на уроках англійської мови / О. Б. Тарасова. – 2004. – Режим доступа : [http://cen.iatp.org.ua/libr/iatp5/Rivne\\_metodology\\_june2004](http://cen.iatp.org.ua/libr/iatp5/Rivne_metodology_june2004).
272. Тарасова О. Б. Критичне мислення як мета й інструмент у вивченні іноземної мови / О. Б. Тарасова // Освіта й управління. – 2003. – Т. 6. – № 2. – С. 135–138.

273. Тарасова Е. В. Синергетические тенденции в современной лингвистике / Е. В. Тарасова // Вісник Харківського національного університету. – № 500. – 2000. – С. 3–9.
274. Тарасова Е. В. Речевая системность в терминах лингвопрагматики / Е. В. Тарасова // Вісник Харківського національного університету. – № 471. – 2000. – С. 270–281.
275. Тарасова И. П. Структура личности коммуниканта и речевое воздействие / И. П. Тарасова // Вопросы языкознания. – № 5. – 1993. – С. 65–78.
276. Тарнопольский О. Методика обучения английскому языку для делового общения : [Учебное пособие] / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
277. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 362 с.
278. Терно С. Критичне мислення : чергова мода чи нагальна потреба? / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 13–15.
279. Технология развития критического мышления в вузе : перспективы для школьного образования XXI века. – Н. Новгород : Арабеск, 2001. – 272 с.
280. Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» // Відкритий урок. – 2003. – № 17–18. – С.14–19.
281. Токар Л. Національне виховання на заняттях з іноземної мови / Л. Токар // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 20–21.
282. Толстых В. Глобализация в социокультурном измерении / В. И. Толстых // Практична філософія. – 2001. – № 2. – С. 23–72.
283. Третьяк Т. М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості / Т. М. Третьяк // Практична психологія та соціальна педагогіка. – 2006. – № 1. – С. 18–20.
284. Тягло А. В. Критическое мышление : Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х. : Ун-т внутренних дел, 1999. – 285 с.

285. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : В 6 т. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 1. – 416 с.
286. Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике / Л. В. Фарисенкова. – М. : Издательство «Гуманитарий» Академии гуманитарных исследований. – 2000. – 268 с.
287. Федотовская Е. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах : На примере общественно-политической тематики, английский язык : Автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Федотовская Елена Игоревна. – Москва, 2005. – 20 с.
288. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 207 с.
289. Філіпчук Г. Г. Громадянське суспільство : освіта, етнокультура, етнополітика / Г. Г. Філіпчук. – Чернівці : Зелена Буковина, 2002. – 488 с.
290. Филонов Г. Воспитательный процесс как открытая система / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 35–40.
291. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре. – К. : ЮНІВЕРС, 2003. – 166 с.
292. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре. – К. : ЮНІВЕРС, 2003. – 170 с.
293. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
294. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Хачумян Тетяна Іванівна. – Харків, 2005. – 20 с.
295. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перер. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.



296. Хомский Н. О понятии «правило грамматики» / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. IV. – С. 34–65.
297. Хуторской А. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
298. Цветкова М. Т. Глаголы познавательной деятельности и типы знания / М. Т. Цветкова // Лингвистика на рубеже эпох. Идеи и топосы : [Сборник статей]. – М. : РГГУ, 2002. – 394 с.
299. Чельшева И. В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе / И. В. Чельшева // PR, бизнес, СМИ : партнерство и конкуренция / отв. секр. Л. Н. Гончаренко. – СПб. : Изд-во СПб гос. инженерно-экономического университета, 2007. – С. 217–221.
300. Черноватый Л. Н. Психологические основы теории педагогической грамматики / Л. Н. Черноватый. – Х. : Основа, 1992. – 245 с.
301. Чеснокова О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.
302. Четверікова Л. Соціальна етика як елемент структури соціальної держави / Л. Четверікова // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Політологія, Соціологія, Філософія. – Вип. 2. – Ужгород : «Вісник Карпат», 2005. – С. 17–23.
303. Чорна К. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : [Навч.-метод. посібник] / К. Чорна. – К. : ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.
304. Шабес В. Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного компонентов в речемыслительной деятельности (событие и текст) : Дисс. на соискание ученой степени доктора филол. наук : спец. 13.00.00. / В. Я. Шабес. – Л., 1990. – 500 с.
305. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.

306. Шалавина Т. И. Формирование познавательной самостоятельности студентов в условиях сочетания проблемного и объяснительно-иллюстративного обучения : Дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Шалавина Тамара Ивановна. – М., 1984. – 204 с.
307. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
308. Шарп Е. М. Навчання демократії / Е. М. Шарп // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 43–47.
309. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 93 с.
310. Шеремет М. Критичне мислення : діяльнісний підхід / М. Шеремет // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 28–31.
311. Шеремет М. Як формувати критичне мислення на уроках історії? / М. Шеремет // Освіта й управління. – 2003. – Т. 6. – № 4. – С. 133–136.
312. Шиффман Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 928 с.
313. Шиянов Е. Аксиологические основания процесса воспитания / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – № 10. – С. 33–37.
314. Штульман Э. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1971. – 136 с.
315. Шубин Э. П. Типология тренировочных устных упражнений / Э. П. Шубин // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 12–16.
316. Шукшунов В. Е. Инновационное образование / В. Е. Шукшунов, В. Ф. Взятыхшев, Л. И. Романкова // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 13–28.
317. Щедровицкий Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – М. : Просвещение, 1993. – 410 с.

318. Якобсон Р. Лингвистика в её отношении к другим наукам : Избранные работы // Р. Якобсон. – М., 1985. – 246 с.
319. Amosova N. English Contextology / N. N. Amosova. – L. : LGU Publishing House, 1968. – 178 p.
320. Brown, D. Principles of Language Learning and Teaching. – San Francisco state University. – Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey, 1987. – 311 p.
321. Bruner, J. The Course of Cognitive Growth // American Psychologist. – V. 19 (1). – 1964. – P. 1–15.
322. Budai László. English Grammar. Theory and Practice. – Nemzeti Tankönyvkiadó. 1999. – 321 p.
323. Carter, Rita. Mapping the Mind. Printers srl, Trento, Italy, 2003. – 372 p.
324. Clark, L. F. Social Knowledge and Inference Processing in Text Comprehension // Inferences in Text Processing / G. Rickheit and H. Strohner (Eds.). – Amsterdam, New York and Oxford: North Holland Pub. Com., 1985. – P. 94–114.
325. Clark, H. H., Carlson, T. B. Context for Comprehension // Attention and Performance, IX. J. Long and A. Baddeley (Eds.). – Hillsdale, New York : Lawrence Erlbaum Association, 1987. – P. 304–325.
326. Dewey, J. How to Think. Prometheus Books, Amherst, NY, 1991. – 183 p.
327. Downs, R. Cognitive Mapping and Information Processing // Environmental Knowing. Theories, Research and Methods. Strongsbury, 1976. – P. 224–246.
328. Ennis, Robert H. A Super-Streamlined Conception of Critical Thinking. – 2002. – Режим доступа : [www.criticalthinking.com/articles/Robert\\_Ennis](http://www.criticalthinking.com/articles/Robert_Ennis).
329. Eysenck, M. Principles of Cognitive Psychology / Eds. Michael W. Eysenck, Simon Green, Nicky Hayes. – 2-nd ed. – Padstow, Cornwall, UK : TJ International Ltd., 2001. – 436 p.
330. Falmagne, J. C., Knoppen, M. Introduction to Knowledge Spaces : How to Build, Test and Search Them // Psychological Review. – 1990 – Vol. 97(2). – P. 201–224.

331. Fauconnier, G. *Mental Spaces : Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge : Bradford Book, 1985. – 214 p.
332. Fisher, Alec. *Critical Thinking*. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 248 p.
333. Gardner, Howard. *Intelligences Reframed : Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century* – N.Y. : Basic Books, 1999 – 304 p.
334. Harris, Robert. *Creative Problem Solving : A Step-by-step Approach*. – Режим доступу : [www.virtualsalt.com](http://www.virtualsalt.com).
335. Hatcher, L. Donald. *Critical Thinking : A New Definition and Defense*. – Baldwin City, Baker University Magazine, June, 2000. – Режим доступу : [http://www.bakeru.edu/crit/literature/dlh\\_ct\\_defense.htm](http://www.bakeru.edu/crit/literature/dlh_ct_defense.htm)
336. Haworth, Ian. *Protecting youth from cult methods of psychological coercion / mind control and encouraging the development of critical thinking // Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі : Матер. міжнар. наук.-прак. конференції / Гол. ред. М. М. Слюсаревський. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 309–312.*
337. Nealy, Jane M. *Endangered Minds. Why Children Don't Think and What We Can Do About It*. – NY : Touchstone, 1999. – 384 p.
338. Hunter, Lawrie. *A Genres Approach to Foundation Critical Thinking*. – Режим доступу : <http://www.info.kochi-tech.ac.jp/lawrie/>
339. Hymes, D. *On Communicative Competence // C. J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). The Communicative Approach to Language Teaching*. – London, 1989. – P. 5–27.
340. Kaplan, S. *Adaptation, Structure and Knowledge // Environmental Knowing*. – 1976. – P. 87–95.
341. Kelly, G. A. *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. – N.Y. : Norton, 1983. – 189 p.

342. Kintsch, W., Greene, E. The Role of Culture – Specific Schemata in the Comprehension and Recall of Stories // *Discourse Processes*. – № 1. – 1978. – P. 1–13.
343. Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 188 p.
344. Lado, R., Fries, Ch. *English sentence Patterns*. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 1980. – 324 p.
345. Lett, James. *A Field Guide to Critical Thinking*. – *Skeptical Inquirer magazine* : Winter, 1990. – Режим доступа : <http://www.csicop.org/si/9012/critical-thinking.html>
346. Leżańska, W. *Propozycje zmian strukturalnych w systemie kształcenia nauczycieli // Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*. – Krakow. – 2001. – S. 71–84.
347. Moffet, J. *Universe of Discourse*. – Ill., Hopewell, N.S. : Palo Alto Condon, 1983. – 187 p.
348. Neisser, U. *Cognitive Psychology*. N.Y : Appleton – Centry – Crofts, 1967. – 287 p.
349. Norris, Stephen P. *Synthesis of Research on Critical Thinking // Educational Leadership*, Vol. 42. – 1985. – N. 8. – P. 40–45.
350. Orr, J. B., and Klein, M. F. *Instruction in Critical Thinking as a Form of Character Education // Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 6. – 1991. – N. 2. – P. 130–144.
351. Paivio, A. *Mental Representations : A Dual Coding Approach // Oxford Psychological Series* : Oxford University Press, 1986. – N. 9. – P. 23–45.
352. Paul, R. *Critical Thinking : What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. – Santa Rosa, Ca. : Foundation for Critical Thinking, 1993. – P. 91–100.
353. Posner, Michael & Raichle, Marcus. *Images of Mind*. Scientific American Library. NY, 1999. – 258 p.
354. *Rereading America. Cultural Context for Critical Thinking & Writing*. Second Edition. Bedford Books of St. Martin's Press. Boston, 1992. – 790 p.

355. Royce, J. R. Cognition and Knowledge : Psychological Epistemology // Carterette E., Fridman M. (Eds.), Handbook of Perception. – V. 1. – N.Y. : Academy Press, 1999. – P. 149–176.
356. Ruminski, H. and Hanks, W. Critical Thinking // Media Education Assessment Handbook. – Mahwan, New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc., 1997. – P. 143–164.
357. Schafersman, Steven D. An Introduction to Critical Thinking. – Режим доступу : <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>.
358. Tsygulska, T. F. Student's Critical Thinking and Self-actualization // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : Матеріали метод. семінару АПН України. – К. : Гнозис, 1998. – С. 456–457.
359. Valdes, J. M. Culture Bound. Bridging Cultural Gap in Language Teaching. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – 226 p.
360. Viehweger, D. Illokutionswissen und Textinterpretation // Preprints of the Plenary Session Papers. 13-th International Congress of Linguists. – Berlin, 1997. – P. 97–349.
361. Vovk, Olena. English Grammar Acquisition : Knowledge Space Formation // Linguistic and Didactics in the 21<sup>st</sup> Century – Trends, Analyses and Prognoses 2. / Adriana Pčolinská (ed.). – Praha : Kernberg Publishing, s.r.o., 2009. – P. 80–84.
362. Weinstein, Mark. Critical Thinking : Expanding the Paradigm. – Режим доступу : <http://chss.montclair.edu/inquiry/fall95/weinste.html>.
363. Wiggins, Adam. What is Critical Thinking? – Режим доступу : <http://dusk.org/adam/criticalthinking/>

**СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ**

1. Вовк О. І. Система вправ для інтенсивного навчання граматичного аспекту англomовного спілкування / О. І. Вовк // Е-журнал «Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку». Випуск № 1. – 2008. – Режим доступу : [http://intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2008\\_st\\_16/](http://intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2008_st_16/)
2. Вовк О. І. Методичні рекомендації з інтенсивного навчання граматичної сторони спілкування студентів початкового ступеню університету – майбутніх учителів англійської мови : [Наукове видання] / Вовк О. І., Склярєнко Н. К. – Черкаси : ГУСуЧо, 2007. – 144 с.
3. Електронний ресурс : <http://business.timesonline.co.uk/>
4. Електронний ресурс : <http://www.infowars.com/>
5. Електронний ресурс : <http://english.pravda.ru/>
6. Лингафонный курс. Play the Role. – М. : ТОКК, 2001. – 99 с.

## Додаток А

Приклади творчих завдань для формування критичного мислення студентів-філологів у процесі вивчення англійської мови

## Додаток А.1

Вимога комунікативної і ситуативної спрямованості завдань

Приклад завдання 1.

Get acquainted with the text given below. Present your strategy of how to tackle the problem depicted there. Make your program consist of three main parts: the general information, the approaches applied by social institutes and authorities today and your strategy and viewpoints.

**Text. Economic Crisis Represents Birth Pangs of “New Global Order”**

British Prime Minister Gordon Brown will today call for the economic crisis to be used to create a “new global order,” and a new form of internationalism, a mantra that is becoming all too familiar as globalists exploit the very problem they created to centralize power into fewer hands. “In a speech, he will urge countries to avoid “muddling through as pessimists” and “make the necessary adjustment to a better future and setting the new rules for this new global order”, according to his office,” reports AFP. Brown will argue against the risk that the crisis could “start a retreat from globalisation” and instead will urge that it be seen as nothing more than “difficult birth-pangs of a new global order”. Bilderberg member Brown has previously called for a “a new financial architecture for the global age”, stating that the Bretton Woods system devised after the second world war was out of touch with the new world order.

Brown’s call for a new global order is one of countless similar statements he and many other top globalists have made in the past. The “solution” being proposed to fix the problem is merely a greater dose of what caused the catastrophe in the first place. They created the problem of wildly irresponsible fractional reserve banking, the debt bubble and the credit crunch by ceaselessly inflating the money supply and promoting the debt culture. Now they are going to offer their solution to the crisis – the further centralization of global economic power into fewer hands.

Appointing the former CEO of Goldman Sachs to oversee the bailout and ensure the bankers divvy up the spoils of the greatest stick-up heist in history amongst themselves was not enough for these fascists - they want to go full board and exploit the crisis they caused to advance the stuttering agenda for world government that has been in the works for the best part of 100 years at least (4).



Приклад завдання 2.

Analyze some internet articles that deal with the problem of globalization and its effect on the culture and national economy. Make a short outline of their content and prepare a short report or an article on the topic to express your viewpoint.

Приклад завдання 3.

Here are some articles on the question of global economic crisis. Acquaint yourselves with their contents to get some information that will support your view or deny the position of the opponent group.

**Text 1. Vladimir Putin blames America for world economic crisis**

Vladimir Putin, the Russian Prime Minister, said yesterday that the irresponsibility of America's financial system was to blame for the global economic crisis, in what marks the latest episode in increasingly hostile relations between the two superpowers. Russia has been one of the biggest victims of this summer's global banking crisis. Since May, the RTS, Moscow's main index of shares, has lost 50 per cent of its value and in September the Kremlin was forced to pump \$60 billion into its financial system as credit markets froze. Mr Putin said: "Everything happening now in the economic and financial sphere began in the United States. This is not the irresponsibility of specific individuals but the irresponsibility of the system that claims leadership." Hinting at this week's rejection of Washington's \$700 billion bailout package to rescue Wall Street, Mr Putin added: "The saddest thing is that we are seeing an inability to take an adequate decision." Mr Putin also urged ministers to create a "modern credit-finance system" that depends more on Russia's own resources and has "a strong immunity to global financial viruses". He also gave warning that the country's substantial cash pile built up during the past two years of soaring oil prices would not be a fat enough cushion to protect the Russian economy from the global financial crisis. His comments came as capital markets across the world waited for the US Congress to vote on a new bailout scheme for Wall Street. It is hoped that the rescue scheme will draw to a close a period of unprecedented uncertainty about the future of America's financial institutions.

Henry Paulson, the US Treasury Secretary, has already given warning that failure to force through a rescue program would trigger a financial meltdown in America, the world's largest economy. However, while Moscow blamed America for the global banking crisis, some analysts have pointed out that this summer's invasion of Georgia by Russia exacerbated anxieties across international capital markets. They have argued that investors pulling their money out of Russia added to instability in the financial world. The Russian economy has also been hit by the slide in commodity prices (3).

## **Text 2. World gripped by largest financial crisis in 100 years**

The former head of the US Reserve System, Alan Greenspan, described the current financial crisis as an even that occurs once in 100 years. Indeed, the world has not witnessed such a massive financial collapse for a very long time already. The bankruptcy of Lehman Brothers will become the largest bankruptcy in the corporate history of the United States. USA's largest insurance company, AIG, also stands on the brink of collapse. The market remains in a state of shock, being unable to realize and cope with all consequences of the recent events.

The decision of the US financial authorities not to render support to Lehman Brothers means that the state virtually makes the investment and bank sector to deal with its problems alone. Furthermore, the decision of the Federal Reserve System to keep the interest rate on the level of 2% is another proof of the fact that the authorities are not ready to take the risks of the system.

It became known Tuesday morning that the FRS intended to conduct currency interventions to maintain the liquidity of the market. The FRS decided to invest the additional \$50 billion in the national financial system. Market members were 100% certain that the interest rate would be reduced, thinking that the two measures would logically supplement each other. As it turns out, they thought it wrong .

The bankruptcy of Lehman Brothers and the FRS decision have aggravated the international crisis of liquidity even further. The financial authorities of world's largest countries took urgent measures yesterday to hold multi-billion-dollar currency interventions on their markets with a hope to avoid the crisis. Investors panicked and started selling their shares, which made European and Asian stock indexes drop by 2-5 percent.

It will obviously take long for the market to realize the consequences of Lehman Brothers bankruptcy. The world financial system will be different afterwards.

The Bank of Japan assigned \$25 billion to maintain the liquidity of the Japanese market. The government of the country also held a special meeting with the participation of the chairman of the nation's central bank and ministers for economy and finance. The meeting was held in connection with the bankruptcy of Lehman Brothers.

The ministers decided to coordinate all further steps in the financial field with the USA and the EU. The collapse of Lehman Brothers will evince a restricted influence on the Japanese financial market, although it does can affect the economy of Japan on the whole in the future.

The European Central Bank invested \$70 billion euros, which was 700 million euros more than the amount invested by the bank on September 12 2001, after the terrorist attacks in New York.

The Bank of England offered market members 20 billion pounds, although the demand was evaluated at 60 billion.

The Finance Ministry of the Russian Federation will assign the additional 350 billion rubles to maintain the liquidity of the Russian market. The bankruptcy of

the USA's fourth largest investment bank and the collapse of the US financial market triggered a sudden reduction of Russian stocks too.

The prices of Russia's liquid shares reduced by 8-30.6 percent. RTS and MICEX, Russia's two major stock exchanges, were forced to close the tender one hour ahead of scheduled time. The RTS index dropped by 11.47%, to 1131.12. The MICEX index reduced by 17.45%, to 881.17 points .

Such a large financial collapse has not been happening in Russia after the default of 1998.

Russia's Finance Ministry will reportedly assign 350 billion more rubles to maintain the liquidity on the home market. The total sum of the financial support thus makes up 825 billion rubles or 33 billion dollars, which is quite comparable with the amount invested by the US Federal Reserve System.

Russian experts say that the economic potential of the nation will let the country survive the financial crisis without considerable losses. The Russian economy today is a lot bigger than it used to be ten years ago. Most likely, Russia will experience a depression during two or three years.

Others say, though, that the growing bubble of Russia's prospering oil economy will begin to deflate (5).

#### Приклад завдання 4.

You've done a great deal while discussing the problem of globalization!

You see that the topic in question is very burning as well as tangled and confused. It has a lot of supporters and opponents. After discussing the preliminary positions of each groups, make use of some documental proofs and other materials to make a presentation on your group viewpoint to support your ideas and statements. At the end you are to try to make some general united position of all preliminary ideas in a form of UN resolution.

#### Приклад завдання 5.

You are an UN Secretary General. Your organization faces the problem of huge riots in different parts of the world against global process for integration of national economies, political systems and social sphere. These riots unbalance the public, the world economy, moreover in the time of global economic crisis. Present your program of tackling the problem. Be persuasive and sound. Try to provide pros and cons of your resolution.

## Додаток А.2

## Вимога змістовні завдань

Приклад завдання 6.

You are the guide of a tourist agency dealing with Australia and New Zealand. Some of your group-mates are tourists, who are eager to visit some exotic country. Tourists (your group-mates) have come to make inquiries about what country to visit. The guide (you) describes New Zealand trying to persuade them to visit exactly this land.

*Make use of the following phrases:* Let me remind you that...; I would say...; it is common knowledge that...; to win world fame, universally acknowledged, etc.

Приклад завдання 7.

In New Zealand you are the tourists from Ukraine. After a very long walk along Wellington, you've got very hungry. You see some restaurant at the corner and decide to come and get something to eat.

Your partner (a group-mate) is the waiter who works in this restaurant. The menu of dishes is special. It reflects the national cuisine of New Zealand. Since you are not good at deciphering what this or that dish is made from, you ask the waiter about them. The waiter, on his/her turn, tries to explain this to you.

*The following phrases will help you:* to have a wonderful taste; to be somewhat sour (salted, bitter); the prime place of the restaurant; a special menu; to taste delicious; to cook requested dishes, etc.

Приклад завдання 8.

You're taking part in the Conference of Youth Organisations against AIDS in Wellington. You are to present your program of how to stop AIDS in your country. Every year this virus hurts a great number of people. The situation becomes aggravated and can come out of control.

Suggest measures that will help stop the spreading of this illness in this country. You may use the other countries' experience in this matter. Make up a

plan of your answer (program) which will facilitate accomplishing your assignment.

*The following tips will help you accomplish the task successfully:* the state policy in this field; International Health Security Organisation and your country; volunteers' movement against AIDS; the mass media vs AIDS; lectures and teaching programs in schools and higher educational establishments.

Приклад завдання 9.

You're taking part in the International Green Peace Conference in Sydney. You are the only representative from Ukraine. You're to report about the ecologic situation in your country and about the steps of the Government in this sphere. Point out the factors that will ameliorate the situation.

Make up a plan according to which you may build up your speech. Take into account positive and negative factors of the steps which are already done. Present your "New ecological program for Ukraine". Make your speech be not less than 25 sentences.

Приклад завдання 10.

Read a short abstract from a magazine article and complete the assignment.

Western governments view the promotion of democracy as desirable both as an end in itself and because of the widespread belief that democracies do not wage war on one another, that they are less likely to repress their own citizens, and that democracy promotes development and growth. Six of the ten worst performers in both the Human Development Index and by GNP per capita are countries which were recently, or are still, at war with themselves.

**A.** Which of the following words could you apply to each sentence?

Factual, accurate, provable, incredible, controversial; planning, conversation gap, withdrawal, mentality; advance, unit, demand.

**B.** Think of an end for the article and express your viewpoint as far as the given statement.

## Додаток А.3

Вимога наявності чітких за змістом і за формою інструкцій

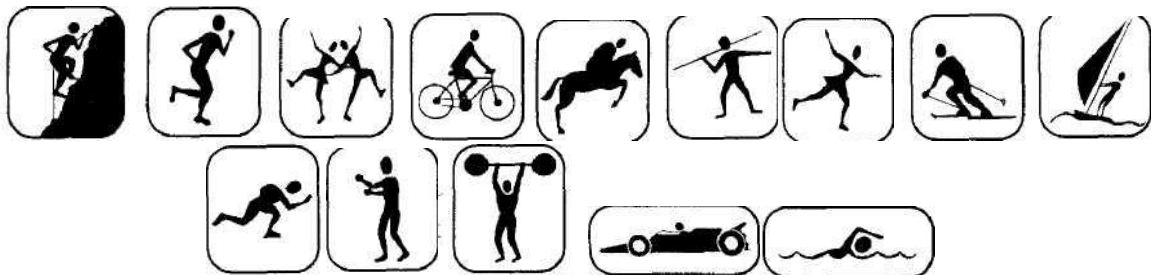
Приклад завдання 11.

Is this just a myth or truth? Analyze the statements given below and give a reasonable answer. Discuss the problem of cultural myths and their influence on behavior of people and society in general.

1. English businessmen carry umbrellas and wear bowler hat.
2. Italian families eat pasta every day.
3. Japanese tourists take photos all the time.
4. French women are very well-dressed.
5. It's often foggy in London.
6. People in Brazil love dancing.
7. Scottish men normally wear kilts.
8. New York is a dangerous city.
9. People in Japan eat rice for breakfast.
10. English people drink tea every day at five o'clock.
11. It never rains in Egypt.
12. People in Australia have a lot of barbecues.

Приклад завдання 12.

Look at the pictures given below. Name the kinds of sport depicted in them.



Introduce your attitude towards these kinds of sport pointing out their advantages and disadvantages. What kind of sport do you prefer? Why? Make your friends/group-mates believe that this kind of sport is one of the best.

*Options:* names of final games in different sports: the bowl in rugby, the title in boxing, the series in American football, the cup in soccer and hockey, the finals in basketball, the open in tennis; prefer smth to smth, strengthen the muscles, etc.

Приклад завдання 13.

Look at the following words and phrases: café, pub, bistro, McDonald's, sake, vareniki-shop, sushi, frankfurter, bacon and eggs, borsch, onion soup, spaghetti Bolognese, fondue, fugu, etc.

With what countries do you associate them? Let your group-mate confirm or challenge you (2, с. 56).

Приклад завдання 14.

You are a Ukrainian student. You have talked to your Ukrainian friends who came from London two weeks ago. Inform your American mates, who are going to GB in a few weeks, where your friends had meals in London (2, с. 36).

## Додаток А.4

## Вимога автентичності навчальних матеріалів

Приклад завдання 15.

You are going to have a party. You want to please your guests minding their likes and dislikes. You know well the preferences of Americans and Englishmen but the problem is that you don't remember the preferences of New Zealanders who are visiting you. That is why your task is to establish them and your friends have to correct you. Mind the sequence of tenses.

Приклад завдання 16.

You are the budding scientist in the field of politics who wants to improve and democratize the political system of your country. For this purpose analyze the Constitution of the USA (the part concerning the system of branches and "checks and balance") and the articles of Ukrainian Constitution of 1996 which defines the relationships between state branches of power.

Draw a chart of the Ukrainian political system renovated by you, which would change the situation for better.

Приклад завдання 17.

Recently a group of foreign specialists in arts has come to your country. They are interested in the applied arts, especially applied arts of modern Ukraine. Analyze the situation with the development of arts in present-day Ukraine and provide a short report on this.

Discuss this issue with foreign guests. Make your viewpoint clear and sound.

Приклад завдання 18.

You have watched a TV program on healthy and harmful food. Inform your English-speaking obese friend on its main issues and give him/her some practical advice from a weight loss specialist. Make your arguments persuasive (2, с. 39).

## Додаток А.5

Вимога контекстуальної обумовленості творчих завдань

Приклад завдання 19.

Recently you have visited Great Britain as an exchange student and you have learnt quite a lot of things there. The family who hosted you and your new acquaintances told you many interesting things about British eating traditions and you experienced yourself the usual everyday menu of Englishmen. Now you inform your fellow-students what you have seen there and discuss the tradition of home-cooking there in Great Britain and here in your country [50, с. 102].

Приклад завдання 20.

A group of Spaniards is going to arrive at your town to show some performances of their national dances and songs. They'll stay for 2 days. You're in charge to organize their cultural leisure.

Discuss their cultural program of visiting museums and places of interest in your town and region. Mind their likings and cultural standards. Get them interested in the culture of your country and town.



*Options:* to visit a museum, exhibitions, dendrolatry, and a concert; to walk along the streets or alleys of your town; to make the pictures of the places of interest; to go to night clubs/discos of your town; restaurants and your national cuisine, etc.

Приклад завдання 21.

You know that a person who travels a lot or who often goes on business trips should know not only the language of the country but behave adequately in situations he faces.

Let's check your level of good manners and behavior patterns! Imagine that you have got into the situations given below. Think over of how you will react to them and give your reasons. Work in pairs. Imply these situations to different countries and cultures.

**Situations:**

- 1) You're in the bank filling in the blanks to receive cash/to open an account;
- 2) You've moved to another school and now you are in the principal's office/in the class-room with new class-mates;
- 3) You've got a date/appointment with your friend/business partner in the café;
- 4) You and your friends/a new girlfriend are in the disco, celebrating your birthday party;
- 5) At the doctor/dentist;
- 6) At the hotel;
- 7) You are booking tickets to....

Приклад завдання 22.

Read the beginning of the article published in one of the English local newspapers. Think of the continuation of the story considering Thai eating habits and send it to the paper. If you are lucky to guess the real end, perhaps you will get a prize.

Here is the beginning:

Locusts and other crop eating insects have always been a problem in Thailand. But these people have found a new way to deal with them... (2, с. 103).

## Додаток А.6

Вимога спрямованості творчих завдань на розширення фонових знань

Приклад завдання 23.

You are an exchange student in one of the American collages. You have been studying in the USA for a year and have to take exams here. At the exam in The Government of the USA you are to answer the questions about the system of “checks and balance”. Get ready for the examination, studying the American Constitution and some other normative documents available.

**Questions:**

- What branch of American Government system **makes the law**?
- What branch **enforces the law**?
- What branch **interprets the law**?
- Who can veto any act of **the Congress**?
- How can the Congress **override the veto**?
- Under what circumstances can **the Supreme Court strike down** the law?
- Who appoints **federal judges**?
- Who should confirm the President’s **judicial appointments**?

What makes **compromise and consensus** in the American Government system necessary? How do different branches have to work?

Приклад завдання 24.

People like traveling and travel agencies take advantage of this, making their best to provide for tourists new interesting and fascinating routes, open for them new countries and regions. Being a manager of the agency “Traveler”, you are to develop a new route to Solomon Islands.

Pay attention to the fact that people know things about these Islands – bad things and good ones. Here they are:

**Bad things** – the insects, the waiting and the heat. It’s usually very, very wet between January and April. Imported food is expensive and you may be bored with fish, rice and sweet potato.

**Good things** – beautiful sunny mornings, tranquility and relaxed atmosphere, friendly people who always say hello, lots of exotic fauna and beautiful, picturesque landscape and sea.

Elaborate the route and try to persuade the travelers to be on it.

Приклад завдання 25.

Now let's check your knowledge of American realia which you have learnt while studying the texts about America and its big cities.

You are a resident of New York. You've come to one of Ukrainian schools and children fire you with questions which you are to answer.

What does FDR Drive mean?

How high is the Empire State Building?

What is the other name of Manhattan?

Who were the first settlers of the New York Island?

How much did the Dutch pay the Indians for Manhattan Island?

What is the name of the largest department store in the world?

When does one feel that he/she is really in the USA?

How can one get to the Statue of Liberty?

How can we see New Jersey from New York?

What two rivers does New York stand on?

Where is Giants Stadium located?

How many museums and galleries are there in New York?

What does MOMA mean?

What collections does the Metropolitan Museum of Art have?

What kind of science museum is there in New York?

Where is the American Museum of Natural History located?

How can you get from the American Museum of Natural History to MOMA?

What's the name of the building on Central Park West where John Lennon and Yoko Ono lived?

What is the future of the ruins of the Twins? Will any memorial be erected?

Приклад завдання 26.

A restaurant in Chile is serving fried rat with potatoes as one of its specialities. "The meat is red and tastes much better than rabbit", says the chef. "It is like pork and we serve the whole rat, head included."

Your e-mail friend lives in Chile. Recently you have read an article on Chilean cuisine in your local paper. You could hardly believe it. Write a message

to your Chilean e-mail friend questioning whether the information was true. Feel free to express your emotions. Make use of the following opening phrases: I was astonished; I was stunned; I was embarrassed; I was shell-shocked, etc (2, с. 99).

#### Додаток А.7

Вимога спрямованості завдань на розвиток комунікативної компетенції в студентів

##### Приклад завдання 27.

My friend from New Zealand has recently sent me a picture of himself among a crowd of people. I do not know who these people are. Maybe you'll help me to get to know who is who in this picture. Have a good look at the photograph and say what you can see in it. Give your reasons to support your idea.

##### Приклад завдання 28.

You know that the world is full of travelers. Lots of people seek new countries to go and new fascinating route to follow. Ukraine possesses a great tourist potential and has a number of places of great interest. Present your own program of developing traveling industry to attract more tourists. Here are some abstracts from travel guides. Analyze them and make your point as for this, implementing the situation to our reality. What should we change or improve?

(1) You can exchange money officially at all hotels and banks. However, remember you can only sell foreign currency. You cannot buy it back, so only change what you need. American dollars are the easiest currency to change.

(2) If you need to transfer money from abroad, American Express (office in the main square) is the easiest way. You can also send cash via any post office, usually within 24 hours.

(3) Most hotels, many shops and the better restaurants accept major credit cards. Banks will cash traveler's cheques, but the commission can be high.

(4) make sure you have enough money for the weekend. The banks are closed, and some hotels will tell you to wait till Monday.

Join into several working groups. Present the Travel Guide for Ukrainians or may be separate guides for each regions or for the most popular places of Ukrainians. Present the project of your group.

Приклад завдання 29.

You've read a lot about different sports. It is a common fact that each country has its own particular kinds of sport.

You've already dealt with sports in some English-speaking countries and you have presented your ideas as for the sports people do there. Now give a list of Ukrainian sports and games. Which of them would be included in Olympic Games if Ukraine were the country from where Olympiad came? Give your reasons.

These kinds of sport may help you: hare chasing; Gopak dancing; disk throwing; fast eating; fist-boxing; football in mud; steppe-ball; horse-running; bear competition; steeplechase.

Приклад завдання 30.

You are going to graduate from a culinary college. Today you have successfully passed the final tests. Write an SMS to your Mum and a close friend as well as to your former instructor in cookery, informing them about the success you have experienced during the test (2, с. 102).

Приклад завдання 31.

In writing paraphrase the sentences using different synonymous ways of reporting emotional utterances.

**Example.** Jennifer said with regret that her husband wouldn't be able to come to Ukraine. → Jennifer **regretted** that her husband **wouldn't be able to come** to Ukraine.

1. Oliver expressed his admiration that there was much show outdoors.
2. Cora kept saying that we should dance. (to urge).
3. Peter made an inference that winter would be too cold to stay here long.
4. Andrew put into question Jennifer's statement that she would be skipping the sweet for a month.
5. Barbara expressed a doubt if there would be plain English food for breakfast in Ukraine [48, с. 272].

## Додаток А.8

## Вимога проблемності завдань

Приклад завдання 32.

The educational system of our country is in the process of changes. These changes aim at improving the standards of our education, facilitating the assessment of pupils and students, providing programs that are more flexible. Of course, our Ministry of Education and Science takes into account all the achievements in the educational systems of other countries.

Suggest your viewpoints on the changes of educational system as to how to improve it in all aspects (curricula, assessment, etc.). Make a list of these changes, expounding on each of them.

*Options:* visual materials, free attendance, punishment for truancy, 16 – grade /100 – grade assess system, introducing of the third/fourth language, etc.

Приклад завдання 33.

Do the puzzle. Listen to the story and try to find the solution to it. Accomplish the following assignments using brainstorming: 1. answer the following questions: What do you think actually happened? Why did the police let the man go free?

## Crime and Punishment

A man got on the train and sat down in a compartment which was empty except for the lady. She took her gloves off. A few hours later the man was arrested by the police. They held him for 24 hours and were then logically forced to let him go free (2, с. 83).

Приклад завдання 34.

Try to solve the problem of Jonathan's family and to create his family's line of breeding. Here is the situation:

In the Jonathan's family there are four brothers and each of them has a sister. All of them have the families of their own with two children. They have two cousins. They live in a huge house with their grandparents.

How many women are in this huge family? How many men are in the family?

Приклад завдання 35.

Making decisions about professional life can be difficult and that's why some people go to career counselors for help. So, you are a career counselor. Here is a list of questions people usually ask you. Report on them offering an answer to the question.

List of questions:

1. Where are the best jobs?
2. How should I ask my boss for a raise?
3. Do I need a degree in business or economics to start my own business?
4. What will be the fastest growing jobs in the future?
5. Can I have a successful career and a family too? Etc.

Приклад завдання 36.

You and your friend are visitors in a fancy Ukrainian restaurant. The choice of dishes on the menu is so large that you are at loss what to order. Remember what your friends recommended you, tell your partner what you are going to order and reason your choice. The restaurant menu will help you make a choice.

You may use the following verbs: to inform, to request, to offer, to proffer, to suggest, to propose, to demand; to try, to taste, to flavor, to degust (2, с. 48).

## Додаток А.9

Вимога стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів у процесі оволодіння навичками і вміннями мовленнєвої діяльності іноземною мовою

Приклад завдання 37.

Maori people have a very ancient and rich culture. The history of their development takes more than 2,000 years but still they preserve many ancient elements in their traditions and customs.

Think it over and give your viewpoints concerning the reasons that helped them to save their culture from extinction. Discuss it with your group-mates.

*Options:* laws of British government concerning preservation of unique cultures; demonstrations of Maori people with antiglobalization protests; establishing good contacts with Ukraine; the policy of “open doors” which enrich Maori culture with elements of other cultures; high economic and social development of New Zealand.

Приклад завдання 38.

Internet is widely spread nowadays. It has entered in life of almost every family and people should know now to use it because the reality demands this! With rapid paces Internet involves new sphere of social life and supplants the traditional ways or means of doing something. Shopping is not an exception. How would you comment this? Is it safer than shops? How would it develop in 20 years? Read the article. Are you the same as Nicola?

**Internet shopping**

Nicola Murphy has already started doing her Christmas shopping on the Internet. She usually spends about USD 500 on presents and pays for them on her debit card. The 35-year-old sales manager is buying food and drinks from supermarket shopping services and has ordered books and CDs from on-line bookshops. “Buying over the Internet saves me a lot of money”, says Nicola, “and it’s a lot nicer staying at home than having to go out in the High Street. I only buy from well-known companies.”

Nicola also likes the fact that she doesn’t have to take her two children, Sally and Lisa around the supermarket with her. “I sit down in the evening, check the cupboards in the kitchen, and prepare my shopping list. I very rarely forget things any more”, she says.

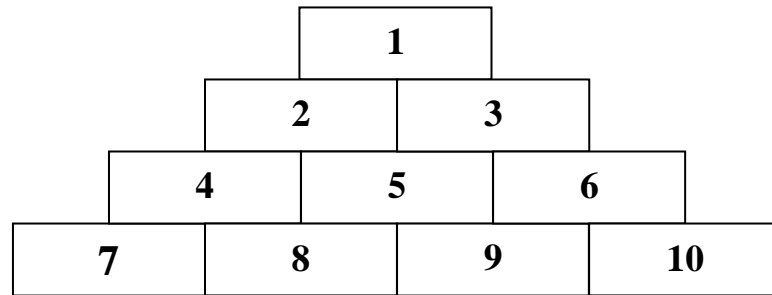
Приклад завдання 39.

Traveled by ship you’ve found yourselves on an island in the Pacific Ocean, somewhere near New Zealand. You are to organize your livings there and to adopt some rules of behavior on your “small” island.

Below you have a pyramid and 10 Commandments and you should put these Commandments into their places in the pyramid according to their importance for you society of the island. The first place is the Commandment of primary



importance for you and so on. You should join into several groups and then judge whose project of social standards is better.



- a. You should have no God but me;
- b. You shall not worship idols;
- c. You should not take the name of God in vain;
- d. Keep the Sabbath day holy;
- e. Honor your mother and father;
- f. You shall not kill;
- g. You shall not commit adultery;
- h. You shall not steal;
- j. You shall not bear false witness against your neighbor (gossip);
- k. You shall not be jealous of your neighbor's wife or belongings.

Приклад завдання 40.

At a business lunch your English business partners and you have discussed the state of things in your firm. Now answer the questions of your American business partner, who is very interested in the results of your meeting.

*Make use of the options:* to contact the lawyer; to work flexible hours; not to jump at the conclusion; to rearrange the working plan; to find a business adviser; to consult the tax agent; to inform the board of directors; to go out of the business; to work harder; to discuss it later; to reserve the judgment (2, с. 54).

Приклад завдання 41.

You have adopted some rules according to which your "society" of the island will live and function further. However, these rules are mainly duties and responsibilities. Your group should have rights as well. Therefore, in accordance with duties (Commandments) make out the rights which all the members of the "society" will share. Here you have some other responsibilities:

- to allow others to express their opinions freely;
- to play role in the political process e.g. voting in election;
- to ensure that others are treated fairly by the judicial system;
- to treat others with respect, regardless of their gender, race, age etc.;
- to make sure that you do not add to the problems of pollution.

You should adjust the given above responsibilities to your system of duties and create correspondent rights to them, as well. Make the general list of duties and rights of your “society”.

**Model:**

We have right to ...	... and responsibility to ...
1. Social guarantees and support from the government to children & pensioners.	1. Honour your mother and father.
2. A fair trial.	2. Ensure that others are treated fairly by the judicial system.
3.	3.

Додаток А.10

Вимога стимулювання пізнавальної самостійності

Приклад завдання 42.

This month a week of self-governance will be held in your institute. Your task is to decide and to realize your program of activities for this week. Make up a list of all activities you'd like to conduct but make it attractive and splashy for the whole institute. The given below plan will help you to accomplish the task:

- 1) make up a time-table;
- 2) conduct a chair;
- 3) subject days and wall-paper;
- 4) concerts and different programs;
- 5) summit of representatives of different student groups: key issues of student's life today;
- 6) sport competition.

Приклад завдання 43.

You have already heard that today the world faces a great amount of changes in all spheres of social, economic, political and cultural life. Your country is to be

active in these processes, considering the potential it possesses. Reason things out and suggest your point of view of Ukrainian future. Analyze the changes in other countries that take an active part in the worldwide processes.

Give your thoughts as for the development of the country in the following 20 – 30 years, making a great success in all spheres of social life. Prove your conjunctures.

*The list of topics will help you:* the press and its role in 2030; Government and society; the European Union and Ukraine; cultural life: traditions, customs, superstitions in the middle of the XXI century; sports and Winter Olympic Games 2030 in Kyiv; Ukrainian army; Ukrainian education system: universities.

#### Додаток А.11

Вимога спрямованості завдань на стимулювання в студентів операцій  
абстрактно-логічного мислення

##### Приклад завдання 44.

Recently you've received a letter from your Canadian friends who are the members of the Greenpeace Organization. They ask you to write about ecological situation in your country and continent in terms of all recent global processes. Analyze all the processes within your country that can influence ecological balance. Reason them and point out the main points that you think to be harmful/useful for maintaining the ecological balance. Use the knowledge you've got dealing with these problems in the USA, Canada, New Zealand, Australian.

Write a letter where you are to present your thoughts concerning these problems. How to avoid the catastrophe? However, mind it should be a letter, not a report.

The proposed spheres may help you to organize your work in this:

- industry vs. flora and fauna;
- economic policy of the country and ecology;
- ecologic laws and their application;
- agricultural policy (use of pesticides and herbicides) and ecology;
- exhausts from cars and new technologies.

Приклад завдання 45.

The problem of breaches of Law and other instructions among young generation who study in schools, colleges and universities, is burning. Their number is constantly growing and the reason is that there is no real punishment for those who has broken the rule. Below you can see a list of disciplinary penalties in one of American colleges. Look at them and analyze the possibility of their application in educational process of our country. Act as the Head of special committee which task is to optimize the instructional process and implement new discoveries in our educational system.

Disciplinary penalties:

1. **Expulsion.** It is permanent disciplinary separation from the College involving denial of all student privileges, including entrance to college premises.

2. **Suspension.** It is temporary disciplinary separation from the College involving denial of all student privileges, including entrance to college premises.

3. **Removal of College Privileges.** This penalty may involve restrictions on student privileges for a definite period of time, not to exceed two semesters.

4. **Disciplinary probation.** It is a status which indicates either serious misconduct not warranting suspension, expulsion, or removal of College privileges or repetition of misconduct after disciplinary warning has been imposed.

5. **Disciplinary warning.** It involves written notice to a student indicating what specific behavior or activity is in violation of these regulations and that repetition of similar or other unsatisfactory behavior would likely result in more serious disciplinary action.

6. **Community service.** It involves an obligation, agreed to by the student as an alternative to 1 through 5 above, for a given number of hours of service on the campus or in the community at large.

Provide the reasonable list of punishments for breaching the Rules.

Приклад завдання 46.

Play “An optimist and a pessimist” game. Report the same idea as an optimist and a pessimist. Mind the sequence of tenses.

Make use of the following tips: to undersleep and to be exhausted; to have too much homework and too little time; to lose the keys and spend much time looking for them; to have a toothache; to have to visit a dentist; to miss the bus and to have to walk to the university; to flunk the exam and to have to take it again (1).

## Додаток Б

## Зразок оригінального тексту до Прикладу 12 підрозділу 2.2

*Financial crisis reshapes world order*

As shell-shocked central bankers and finance ministers gather in Washington to confront the world's financial meltdown this weekend, that grinding noise in the background is the sound of the global balance of power shifting. In sharp contrast to past crises — from the Latin American debt problems of the 1980s to the Asian and Russian currency collapses of the 1990s — the emerging markets of the developing world boast the strong balance sheets and deep financial pockets while the United States and Western Europe lurch from crisis to crisis.

“In a very bizarre way, roles have been reversed in the global economy,” said Alex Patelis, head of international economics at Merrill Lynch. “The typical troublemakers of the global economy, the emerging markets, are actually now the world's creditors. “We do need a new world financial order, and we will probably get one as a side effect of this crisis,” he said.

Treasury Secretary Henry M. Paulson Jr. gave a clear signal of the new pecking order last week on the sidelines of the annual Washington meetings of the World Bank and the International Monetary Fund (IMF).

With world financial markets reeling, Mr. Paulson said, he was following up an emergency meeting Friday of finance ministers from the traditional Group of Seven industrial powers — Britain, France, Canada, Germany, Japan, Italy and the United States — with a larger gathering Saturday of the so-called Group of 20, which includes China, India, Russia and Brazil (4).

## Додаток В

## Анкета першого діагностичного зрізу

1. *Якими мотивами Ви керувалися при виборі спеціальності і ВНЗ?*
  - а) престиж закладу;
  - б) рівень знань, що отримують випускники ВНЗ (зі слів студентів);
  - в) віддаленість від місця проживання;
  - г) матеріальна база ВНЗ, кількість корпусів, їх зовнішній вигляд;
  - д) інформація про кількість докторів і кандидатів наук, що працюють на тому чи тому факультеті.
2. *Яким чином Ви готуєтесь до залікової та екзаменаційної сесії?*
  - а) за кілька днів до складання заліку чи екзамену;
  - б) не готуюсь взагалі, сподіваюсь на вдачу і прихильність викладачів;
  - в) сподіваюсь лише на «шпаргалки» і тому готую їх ретельно;
  - г) стараюсь вчитися впродовж семестру і перед іспитами повторюю пройдене;
  - д) намагаюсь вчити все впродовж семестру.
3. *Наскільки важливою є вдала організація подачі навчального матеріалу?*
  - а) це надає змогу краще його зрозуміти;
  - б) я сам вивчаю матеріал і не зважаю на методи, що використовує викладач;
  - в) я до цього ставлюсь нейтрально;
  - г) я роблю так як мені вказує викладач;
  - д) я приділяю велику увагу методам подачі матеріалу і приділяю багато часу самостійній роботі.
4. *Чи потрібна самостійна робота студентів?*
  - а) Я вважаю, що все основне має подаватися під час занять і цього досить;
  - б) Вона необхідна, проте часу на неї виділяється забагато, краще ставити більше занять;
  - в) Вона дуже важлива, якщо не провідна форма навчання для мене;
  - г) Я не розумію навіщо це потрібно;
  - д) Взагалі це дає змогу краще і глибше пізнати певний конкретний об'єкт.
5. *Наскільки необхідні домашні завдання?*
  - а) Вони необхідні, бо так нас привчили зі школи;
  - б) Вони є важливим компонентом навчального процесу;
  - в) Це марна трата часу;
  - г) Вони мають носити більш творчий та пошуковий характер;
  - д) Вони необхідні для тренування навичок і вмінь письма та читання.
6. *До якої групи студентів Ви себе відносите?*
  - а) Дуже сильні;
  - б) Сильні;
  - в) Середні;
  - г) Нижче середнього;
  - д) Слабкі.
7. *Наскільки важливі для Вас студентські роки?*
  - а) дуже важливо, оскільки це найяскравіші роки життя;

- б) це роки становлення мене як особистості і фахівця;
- в) гарний час погуляти;
- г) час здобути знання;
- д) роки становлення і заведення знайомств.

8. *Наскільки важлива для Вас оцінка?*

- а) оцінка не дуже важлива, важливим є отримання знання, навички і вміння;
- б) це непоганий мотив до дій;
- в) це дуже важливо;
- г) не зважаю на оцінки;
- д) я завжди відстоюю свою оцінку.

9. *Чи повинен викладач мотивувати студентів до навчальної діяльності?*

- а) його завдання подавати і перевіряти матеріал;
- б) важливо, щоб він був більш прихильним і менш суворим;
- в) мотивування – це основне завдання викладача;
- г) студент сам себе мотивує;
- д) викладач має зацікавити предметом, застосовуючи передові технології, мотивувати до навчання.

10. *Чи згодні Ви, що для успішного оволодіння матеріалом необхідно мати специфічні здібності?*

- а) цілком погоджуюсь;
- б) це ні до чого, основне авторитет і знання викладача, його вміння як організатора процесу навчання;
- в) всі здібності набуваються в процесі вивчення матеріалу;
- г) мене це не цікавить;
- д) основне бути наполегливим і працьовитим.

### Розподіл балів по варіантам відповідей

Варіант відповіді	Номер питання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	8	6	8	4	4	10	6	10	2	4
б	10	2	2	6	10	8	10	6	4	6
в	2	4	4	8	2	6	2	2	8	8
г	4	10	6	2	8	4	8	8	6	2
д	6	8	10	10	6	2	4	4	10	10

## Додаток Д

## Зразок оригінального діалогу до Прикладу 20 підрозділу 3.1

## In a Hotel

Lady: Hello, I am Ms. Winter. Is this really “The Comfort” hotel? I seem to have booked a room here.

Receptionist: Welcome, Ms. Winter. Just a moment, please. Yes, you really booked a single room with a bath for 15 days. It’s room 420 on the third floor. It costs 27 \$ per night.

Lady: In the guide it was said that it is small and quiet. But I can clearly see that it is big and very noisy.

Receptionist: Sorry, Ms. I am afraid your guide is a bit outdated, because we have been rebuilt of late.

Lady: Then why haven’t you let the traveling company know about the changes? I wouldn’t have booked the room with you if I had known that your hotel was so noisy. You’ve frustrated my hopes and I have no intention to stay here.

(6, с. 13).



## Додаток Е

## Анкета другого діагностичного зрізу

1. *Якими мотивами Ви керуєтесь при вивченні іноземної мови?*
  - а) особистими і професійними;
  - б) цілим комплексом мотивів: соціальними, особистими, професійними, пізнавальними;
  - в) я просто вивчаю заданий матеріал;
  - г) процес навчання є пізнавальним;
  - д) головне виконувати домашні завдання і відвідувати заняття.
2. *Яким чином Ви готуєтесь до залікової та екзаменаційної сесії?*
  - а) за кілька днів до складання заліку чи екзамену;
  - б) не готуюсь взагалі, сподіваюсь на вдачу і прихильність викладачів;
  - в) сподіваюсь лише на «шпаргалки» і тому готую їх ретельно;
  - г) стараюсь вчитися впродовж семестру і перед іспитами повторюю пройдене;
  - д) намагаюсь вчити все впродовж семестру.
3. *Наскільки ефективно був поданий навчальний матеріал в період експерименту (впродовж цього семестру)?*
  - а) процес був ефективний;
  - б) я сам вивчаю матеріал і не зважаю на методи, що використовує викладач;
  - в) я до цього ставлюсь нейтрально;
  - г) я роблю так як мені вказує викладач;
  - д) я приділяю велику увагу методам подачі матеріалу і приділяю багато часу самостійній роботі.
4. *Чи потрібна самостійна робота студентів?*
  - а) Я вважаю, що все основне має подаватися під час занять і цього досить;
  - б) Вона необхідна, проте часу на неї виділяється забагато, краще ставити більше занять;
  - в) Вона дуже важлива, якщо не провідна форма навчання для мене;
  - г) Я не розумію навіщо це потрібно;
  - д) Взагалі це дає змогу краще і глибше пізнати певний конкретний об'єкт.
5. *Наскільки важливі та необхідні домашні завдання?*
  - а) Вони необхідні, бо так нас привчили зі школи;
  - б) Вони є важливим компонентом навчального процесу;
  - в) Це марна трата часу;
  - г) Вони мають носити більш творчий та пошуковий характер;
  - д) Вони необхідні для тренування навичок і вмінь письма та читання.
6. *Чи необхідна творчість у процесі вивчення іноземної мови?*
  - а) так;
  - б) дуже необхідна;
  - в) вона лише забирає час;
  - г) не потрібна;
  - д) вагаюсь відповісти.
7. *Наскільки важливі для Вас роки навчання в університеті?*

- а) дуже важливо, оскільки це найяскравіші роки життя;
- б) це роки становлення мене як особистості і фахівця;
- в) гарний час погуляти;
- г) час здобути знання;
- д) роки становлення і заведення знайомств.

8. *Наскільки важлива для Вас оцінка?*

- а) оцінка не дуже важлива, важливим є отримання знання, навички і вміння;
- б) це непоганий мотив до дій;
- в) це дуже важливо;
- г) не зважаю на оцінки;
- д) я завжди відстоюю свою оцінку.

9. *Чи повинен викладач мотивувати студентів до навчальної діяльності?*

- а) його завдання подавати і перевіряти матеріал;
- б) важливо, щоб він був більш прихильним і менш суворим;
- в) мотивування – це основне завдання викладача;
- г) студент сам себе мотивує;
- д) викладач має зацікавити предметом, застосовуючи передові

технології, мотивувати до навчання.

10. *Чи згодні Ви, що для успішного оволодіння матеріалом необхідно мати специфічні здібності?*

- а) цілком погоджуюсь;
- б) це ні до чого, основне авторитет і знання викладача, його вміння як організатора процесу навчання;
- в) всі здібності набуваються в процесі вивчення матеріалу;
- г) мене це не цікавить;
- д) основне бути наполегливим і працьовитим.

### Розподіл балів по варіантам відповідей

Варіант відповіді	Номер питання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	8	6	8	4	4	8	6	10	2	4
б	10	2	2	6	10	10	10	6	4	6
в	4	4	4	8	2	2	2	2	8	8
г	6	10	6	2	8	4	8	8	6	2
д	2	8	10	10	6	6	4	4	10	10

## Додаток Ж

### Анкета для виявлення домінантних мотивів навчальної діяльності студентів-філологів

Дорогі студенти! На Ваш розгляд пропонується список основних мотивів навчальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови. Ознайомтесь будь-ласка зі списком та виділіть ті мотиви, які на Вашу думку є найбільш важливими для навчання у ВНЗ і для опанування іноземною мовою. Наведені мотиви необхідно оцінити за 5-бальною шкалою їхньої значущості. Пам'ятайте, що 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 5 – максимальній.

#### **Я вивчаю іноземну мову для того, щоб...:**

(перелік мотивів)

1. Розуміти й аналізувати всі явища виучуваної мови, виробляти комінюкативний досвід в іншомовному спілкуванні.
2. Відчути готовність до застосування набутих знань виучуваної мови та навичок критичного осмислення вхідної інформації у майбутній професійній діяльності.
3. Здобути повагу викладачів і одногрупників за активне і сумлінне виконання навчальної діяльності.
4. Знати й розуміти механізми функціонування мови, орієнтуватися в соціокультурній інформації виучуваної мови.
5. Відчути задоволення від сформованості навичок критичного мислення.
6. Здобути знання для ефективної професійної діяльності і вміння адекватної й швидкої оцінки реальності, релевантності вхідної інформації власній системі поглядів і цінностей.
7. Відчути перевагу над студентами групи щодо якості засвоєних знань мови та сформованості навичок і вмінь мовлення іноземною мовою.
8. Відчути задоволення від вміння вести комунікацію та обґрунтовану аргументацію іноземною мовою.
9. Отримати інтелектуальне задоволення від набутих знань та від уміння розв'язувати творчі завдання за допомогою професійних навичок.
10. Відчути задоволення, що власна професійна діяльність сприяє подальшому становленню як особистості та привносить нове у життя суспільства.
11. Розвинути особистісні характеристики, як: терпимість, толерантність, кооперативність, взаємоповага.
12. Відчути власний позитивний імідж студента, який досконало володіє іноземною мовою та задоволення від відповідних соціальних наслідків такого реноме.

Додаток 3  
Акти про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Додаток 3.1



71118, Запорізька обл.  
м. Бердянськ,  
вул. Шмідта, 4

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ**

Тел. 8 (06153) 3-62-44  
Тел./факс 8 (06153) 4-74-68  
E-mail: rector@bdpu.org

№ 267/09 від 06.06.09

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ**

**в навчальний процес**

**системи творчих завдань з англійської мови**

**для розвитку критичного мислення в студентів-філологів**

Науково-дослідна робота Берези В. О. з теми «Система творчих завдань з англійської мови як засіб формування критичного мислення майбутніх філологів» спрямована як і на комунікативно-когнітивний розвиток студентів-філологів, так і на формування в них навичок критичного мислення в процесі їхнього професійного становлення.

Ефективність впровадження зазначеної вище системи творчих завдань у навчальний процес полягає в тому, що вона забезпечує не лише комунікативних навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, а й формування вмінь критичного мислення за допомогою проблемності навчання і спрямована на стимулювання мовленнєво-розумової активності суб'єктів навчання в процесі їхньої взаємодії, розв'язання творчих завдань і проблемних ситуацій і критичного осмислення вхідної інформації студентами.

Зазначена вище система творчих завдань впроваджена в навчальний процес в Інституті філології Бердянського державного педагогічного університету.

Проректор

ОРИГІНАЛ з наукової роботи



К.О. Баханов

Начальник

Відділу кадрів

В.В. Неховник



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE  
OF UKRAINE

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

LESYA UKRAINKA  
VOLYN NATIONAL UNIVERSITY

Україна, 43025 м. Луцьк, пр. Волі, 13  
Тел.: +38(03322) 4-10-07  
Факс: +38(0332) 72-01-23  
Ел. пошта: post@univer.lutsk.ua  
www.vdu.edu.ua

Prosp.Voli, 13, Lutsk 43025, Ukraine  
Tel.: +38(03322) 4-10-07  
Fax: +38(0332) 72-01-23  
E-mail: post@univer.lutsk.ua  
www.vdu.edu.ua

20.11.2009/ № 3/3989

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### АКТ

#### про впровадження результатів дисертаційної роботи Берези Вадима Олексійовича «Система творчих завдань з англійської мови як засіб розвитку критичного мислення майбутніх філологів»

Результати дисертаційної роботи Берези В. О. впроваджено в освітній процес Волинського національного університету імені Лесі Українки при викладанні практичних дисциплін з вивчення англійської мови з метою формування здатності до критичного мислення у студентів-філологів. Зацікавленість і активна участь студентів у підготовці до занять, їх широке залучення до розв'язання проблемних ситуацій, відповідно до пропонованої тематики, підтверджують актуальність і практичну цінність наукової роботи дисертанта.

Результати експериментальної роботи Берези В. О. позитивно прийняті студентами й отримали схвальні відгуки колег. Варто визначити теоретико-практичну цінність здійсненого дослідження, досвід роботи дисертанта з реалізації даної проблеми, що успішно впроваджується у навчально-виховний процес Волинського національного університету імені Лесі Українки й може бути рекомендований іншим вищим навчальним закладам.

Проректор  
з оригіналом згідно  
з наукової роботи

Нагаломик

Відділ кадрів

кадрів



проф. Цьось А.В.

В.В. Ноговник



## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

68600 м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12  
 Repin str., Izmail  
 МФО 828011 Код 02125467 р/р 35221002000301

Тел./факс (04841) 5-13-88  
 E-mail idgu@ukr.net  
 Банк УДК в Одеській області

12

№ 1-7/276  
 « 06 » 04 2009 р.

### АКТ

**про впровадження у навчальний процес системи творчих завдань з англійської мови для розвитку критичного мислення у студентів-філологів, розробленої аспірантом кафедри педагогіки вищої школи й освітнього менеджменту Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького Березою Вадимом Олексійовичем**

Запропонована автором система творчих завдань з англійської мови для розвитку критичного мислення в студентів відображає основні положення сучасної технології викладання іноземних мов, зокрема враховує надбання як комунікативної, так і когнітивної парадигм наукового знання.

Експериментальне навчання продемонструвало ефективність запропонованої системи, впровадження якої забезпечило активність студентів, сприяло розвитку їхніх когнітивних механізмів, активізації комунікативних навичок і вмінь, успішному формуванню здатності до критичного мислення й осмислення інформаційних потоків і навчального матеріалу в процесі вивчення англійської мови. Урахування в навчальному процесі основних вимог до розвитку критичного й творчого мислення в студентів-філологів забезпечило краще усвідомлення, осмислення й розуміння ними матеріалу.

Розроблена система творчих завдань для розвитку критичного мислення сприяла кращому засвоєнню начального матеріалу студентами-філологами, формуванню стійких навичок і вмінь мовленнєвої діяльності.

Зазначена вище система творчих завдань впроваджена в навчальний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Декан факультету іноземних мов

доц. Л.М. Дзіковська

Проректор

з наукової роботи

з оригіналом згідно

Т.О. Савоськіна

Нагайчик Вікторія

Відділ кадрів

В.В. Ноговник





Міністерство освіти і науки України  
**КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
 УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**  
 25006, м. Кіровоград, вул. Шевченка, 1,  
 тел. 22-18-34, факс 24-85-44, E-mail: mails@kspu.kr.ua, Web: http://www.kspu.kr.ua

№ 81-34/09

«СЗ» КВіння

2009р.

## АКТ

**ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО  
 ДОСЛІДЖЕННЯ БЕРЕЗИ ВАДИМА ОЛЕКСІЙОВИЧА НА ТЕМУ  
 «СИСТЕМА ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ  
 РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ»,  
 ПІДГОТОВЛЕНОГО ДО ЗАХИСТУ НА ЗДОБУТТЯ НАУКОВОГО  
 СТУПЕНЯ КАНДИДАТА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК ЗА  
 СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 13.00.02 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ  
 (ГЕРМАНСЬКІ МОВИ)**

Результати дослідження Берези Вадима Олексійовича дійсно впроваджені в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка при організації навчально-виховного процесу і використовуються по теперішній час.

Автором активно впроваджувалася система творчих завдань з метою формування високого рівня критичного мислення в студентів, майбутніх філологів.

Результати наукового дослідження активно використовуються в навчальному процесі під час практичних занять з англійської мови і передбачають широке залучення студентів і викладачів до дискусійного обговорення проблемних ситуацій, побудову успішної аргументації кожного суб'єкта на основі формулювання власних тверджень, критичне осмислення навчальної інформації й вироблення системи поглядів і ціннісних орієнтацій.

В експерименті взяли участь студенти третього і четвертого курсу факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Результати експериментального дослідження Берези Вадима Олексійовича одержали схвальні відгуки колег і студентів університету, які визначають теоретичну й практичну цінність запропонованої методики.

Перший проректор

ОРИГІНАЛОМ ЗГІДНО

Нагайник В'ячеслав



професор В. І. Завіна

В. В. Моговник



## Міністерство освіти і науки України

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 5-22-49, факс (04744) 5-05-08, E-mail:

udpu\_nauka@hotmail.com

ДКУ р/р 35307312401, НБУ м. Черкаси, МФО 354024, Код 22809216, реєстраційний рахунок № 0706222000355/1

25.11.09 № 1541/09  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## Акт

про впровадження результатів експериментального дослідження  
 Берези Вадима Олексійовича з теми «Система творчих завдань з англійської мови як  
 засіб формування критичного мислення майбутніх філологів»

Результати дисертаційної роботи Берези Вадима Олексійовича впроваджено в навчально-виховний процес Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини в Інституті філології та суспільствознавства через розроблену систему творчих завдань з англійської мови для формування критичного мислення в студентів-філологів. Експериментальна робота проводилася в умовах аудиторних занять, позааудиторної роботи, на практичних заняттях з англійської мови, тематика яких була розроблена автором дослідження.

Дослідник вів спостереження щодо особливостей формування критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх філологів, розвитку їхніх мотивів до навчальної діяльності та вивчення англійської мови зокрема.

Установка на те, що успіх розвитку критичного мислення в студентів, майбутніх філологів, залежить від створення відповідних психолого-педагогічних умов дозволила досліднику теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити систему творчих завдань для розвитку критичного мислення. Розроблена система передбачала впровадження в навчальний процес таких завдань: на діалогічну взаємодію суб'єктів навчання в ході вирішення певної проблеми, на розробку творчих проектів з різних тематик, інтерактивні завдання тощо. Обов'язковою складовою роботи стали нетрадиційні організаційні форми («круглі столи», «дискусійні центри», «презентації творчих проектів» та ін.), які передбачали елементи діалогічно-творчої діяльності, створення умов для критичного осмислення інформації, проблемних ситуацій. Особливо позитивним вважаємо активне впровадження інтерактивної взаємодії суб'єктів навчального процесу – викладача й студентів, що сприяло налагодженню позитивної аудиторної атмосфери в процесі навчання англійської мови, його насиченість діалоговим змістом.

Результати експериментального дослідження Берези В. О. одержали схвальні відгуки колег і студентів університету, які визначають теоретичну й практичну цінність запропонованої системи творчих завдань для розвитку критичного мислення в студентів-філологів.

з оригіналом згідно

Ректор

Начальник



Відділ кадрів



проф. Мартинюк М.Т.

- - В.В. Мочовник





УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

18031, м. Черкаси, бульвар Т. Шевченка, 81, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42, e-mail: cic@cdu.edu.ua

06.04.2009 № 168/03

на № \_\_\_\_\_

АКТ

**ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ**  
**«СИСТЕМА ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**  
**ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**  
**МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ»**  
**БЕРЕЗИ ВАДИМА ОЛЕКСІЙОВИЧА**

Результати роботи Берези Вадима Олексійовича з теми «Система творчих завдань з англійської мови як засіб розвитку критичного мислення майбутніх філологів» впроваджено й використовується по даний час в навчальному процесі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, що є актуальним у зв'язку з широкомасштабним реформуванням вищої освіти в Україні.

Автором створено й апробовано систему творчих завдань, яка забезпечує як когнітивний, так і комунікативний аспекти навчання студентів-філологів. Особливий інтерес викликає система завдань, яка спрямована на розвиток критичного мислення за допомогою завдань із соціокультурним компонентом, проблемних завдань на розширення знанневого простору й формування комплексу ціннісних орієнтацій.

В експериментальному навчанні взяли участь студенти третього й четвертого курсу Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Високі результати навчання довели ефективність вказаної вище системи завдань.

Результати роботи Берези Вадима Олексійовича одержали схвальні відгуки колег і студентів університету, які відзначають теоретичну й практичну цінність запропонованої методики.



ПІДПИС <i>Тарасенкова Н. А.</i>
<b>ЗАСВІДЧУЮ</b>
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Начальник Відділу кадрів <i>Тарасенкова Н. А.</i>
20__ р.