

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	6
1.1. Понятие критического мышления.....	6
1.2. Фазы технологии развития критического мышления.....	11
1.3. Особенности развития монологических умений обучающихся.....	15
ГЛАВА 2. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГА.....	28
2.1 Описание серии уроков с применением технологий критического мышления для 5 класса.....	28
2.2 Анализ результатов апробации.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Нынешний век называют веком информации, и современный человек должен хорошо ориентироваться в огромном информационном потоке. Информация усваивается и перерабатывается нами в процессе коммуникации (т.е. в процессе общения друг с другом, чтения текстов, просмотра ТВ программ и т.д.). Следовательно, успешность коммуникации все больше зависит от нашего умения организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения. Об эффективной коммуникации можно говорить тогда, когда человек правильно воспринял или передал информацию. В этой связи все чаще от психологов, философов, педагогов можно слышать, что коммуникативная компетенция результативна лишь в том случае, если человек обладает критическим мышлением. Именно критическое мышление, благодаря целому ряду своих особенностей, рассматривается как оптимальная форма интеллектуальной деятельности людей, живущих в переполненном информацией мире. Актуальность развития критического мышления учащихся подтверждается Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, где констатируется факт ускорения темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору. В связи с этим особую важность приобретает формирование современного мышления у молодого поколения (самостоятельного принятия ответственных решений в ситуациях выбора, прогнозирования их возможных последствий). А этого невозможно добиться без развития критического мышления. Это и обусловило **актуальность темы исследования.**

В Федеральном государственном образовательном стандарте подчеркивается необходимость ориентации образования не только на

усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие личности. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся. Сложность изучения английского языка заключается еще и в том, что необходимо создать условия для формирования англоязычной коммуникативной компетенции, то есть внутреннюю готовность и способность осуществлять речевое общение. Поэтому необходимо дать учащимся не только знания в области языка, но и развивать у школьников критические мыслительные умения, такие как самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями, что и есть особенности развития критического мышления. Учащиеся должны сравнивать, анализировать, обобщать, абстрагировать, конкретизировать. Все это не только способствует более прочному усвоению знаний и всестороннему развитию подростков, но и поможет им в будущем решать трудные, нестандартные задачи и работать творчески. В связи с тем, что нас интересует развитие критического мышления при формировании англоязычной коммуникативной компетенции, напомним, что проблемы формирования англоязычной коммуникативной компетенции как цели обучения рассматриваются в работах таких психологов, педагогов и методистов, как Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е. Н. Соловова, С. Л. Рубинштейн, В. М. Филатов и другие. Однако анализ изученных работ данных авторов показал, что исследований, посвященных развитию критического мышления при формировании англоязычной коммуникативной компетенции практически нет.

Объект исследования – развитие иноязычных монологических умений.

Предмет исследования - приёмы развития критического мышления как средство развития иноязычных монологических умений.

Цель исследования – анализ критическое мышление как средство развития монологических умений обучающихся.

Задачи исследования:

- изучить понятие критического мышления;
- рассмотреть фазы технологии развития критического мышления;
- проанализировать особенности развития монологических умений обучающихся.

Методы исследования:

- теоретические: анализ отечественной и зарубежной философской, нормативной, лингводидактической и методической литературы; анализ и обобщение передового отечественного, зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования;
- эмпирические: наблюдение, анкетирование, эксперимент.

Структура работы. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Понятие критического мышления

Мышление — высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку, а также мышление определяют, как «состояние нерешительности, колебания, сомнения».

Как утверждал Леонтьев, мышление всегда является активным процессом, оно начинается с «презентации», то есть объект презентуется сознанию; мышление протекает на уровне осознанного.

М.И. Махмутов в статье «Интеллектуальный потенциал россиян» указывает, что в педагогике самыми ценными считаются следующие виды мышления: логическое; творческое; критическое. Они отражают высший уровень интеллектуальных способностей личности [Махмутов 2001: 38]. Именно развитие этих видов мышления является одной из главных задач педагогики. Логическое мышление – вид мышления, совершаемого согласно правилам мыслительных операций (синтез, анализ, обобщение, сравнение и пр.). Второй тип мышления – творческое мышление – характеризуется наличием внезапной догадки, интуиции, инсайта, результатом которой является новый продукт (изобретение, мысль). Третий вид мышления – критическое мышление – определяется как способность человека:

– замечать несоответствие поведения или высказываний другого человека общепринятому мнению или же нормам поведения, собственному представлению о них;

–осознавать истинность или ложность положения, теории, нелогичность высказывания, умение реагировать на них;

– уметь отделять неверное или ложное от верного, правильного, а также анализировать, доказывать, опровергать, оценивать задачи и предметы, показывать образец поведения или высказывания и т.д.

Критическое мышление – неотъемлемый компонент логического и творческого мышления, оно не может существовать без связи с ними. Педагогическая практика в свою очередь подтверждает, что формирование критического мышления к себе и окружающим является одной из главных задач педагогической науки [Борзова 2013: 10].

В педагогике и психологии существуют различные подходы определения критического мышления: «Критическое есть аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, способное интерпретировать и оценивать скрытое в послании, а также принять позицию по отношению к нему» [Коряковцева 2014: 24].

Согласно Е.О. Божовичу критическое мышление – это способность среди обилия решений выбирать самое оптимальное, при этом аргументировано опровергать неверное, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения [Божович 2015: 55].

Согласно Д. Халперну критическое мышление – это направленное мышление, характеризующееся логичностью, целенаправленностью и взвешенностью, использованием когнитивных стратегий и навыков, увеличивающих шанс получения желанного результата [Халперн 2014: 44].

Критическое мышление включает в себя использование операций логического мышления. К основным операциям логического мышления относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация [Астахова 2015: 23].

Анализ - процесс разделения предмета на составные части и изучение его отдельных частей, рассмотрение объекта с различных сторон.

Синтез - процесс соединения различных элементов, сторон в единое целое с целью изучения их связей и получения новых знаний о предмете, например, об английском языке.

Сравнение - выявление сходства и различий между предметами, например, различия лексических единиц между русским и английским языками. Сравнение позволяет выявлять общие свойства предметов и определять существенные связи и отношения.

Обобщение - объединение предметов по какому-либо признаку. Обобщение по существенным признакам лежит в основе формирования понятий. Абстрагирование - вычленение какого-либо признака в объекте и отвлечение от остальных, несущественных. Конкретизация - применение общего признака к конкретному объекту, обнаружение свойств общего в конкретных вещах. Кроме того, заставляя детей осуществлять данные операции мы можем повысить степень развития критического мышления.

Дэвид Клустер выделил несколько признаков критического мышления [Клустер 2013:13]:

1) критическое мышление – самостоятельное мышление. Когда занятие строится на принципах критического мышления, то:

– каждый формулирует свои идеи, убеждения и оценки независимо от остальных;

– мышление является критическим только в том случае, когда носит индивидуальный характер;

– критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные.

2) информация – это отправной, а не конечный пункт критического мышления. Знание порождает мотивировку, без которой невозможно критическое мышление человека. Учителя, ученики, учёные и писатели в

познавательной деятельности все новые факты подвергают критическому обдумыванию. Традиционный процесс познания становится осмысленным, продуктивным, непрерывным и обретает индивидуальность именно за счёт критического мышления.

3) критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами.

4) критическое мышление – социальное мышление. Все мысли оттачиваются и проверяются человеком, прежде чем он поделится ими с окружающими. Поэтому большое внимание педагогов, работающих с критическим мышлением, уделено выработке качеств, которые требуются для продуктивного обмена мыслями и мнениями с окружающими, а именно: умение слушать, терпимость, ответственность за свою точку зрения. Все четыре пункта определения критического мышления могут проявляться в разных видах учебной деятельности, но самым лучшим из них, по мнению педагогов, считается письменная работа, – и для учеников, и для педагогов. При письме мыслительный процесс становится видимым, доступным для учителя. Пишущий человек постоянно активен, всегда самостоятельно мыслит и использует при этом весь имеющийся у него багаж знаний.

Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет [Халперн 2014: 10]:

1) гибкость. Чтобы стать генератором собственных мыслей и идей, ученик должен для начала научиться воспринимать идеи других людей. Гибкость даёт возможность повременить с вынесением суждения, пока учащийся не будет обладать всей необходимой информацией;

2) готовность к планированию. Как правило, мысли возникают хаотично, очень важно их упорядочить, выстроить последовательность их изложения. Упорядоченность мыслей является признаком уверенности человека;

3) настойчивость. Часто сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении;

4) готовность исправлять собственные ошибки. Человек, способный мыслить критически, не станет оправдывать свои неверные решения. Он сделает правильные выводы и использует допущенную ошибку в своём дальнейшем обучении;

5) осознание. Это качество очень важно. Оно предполагает умение человека наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений;

6) поиск компромиссных решений. Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний.

Следовательно, критическое мышление – это способность человека последовательно рассуждать, обоснованно доказывать или опровергать, устанавливать закономерные связи между объектами и явлениями окружающего мира, основываясь на непротиворечивости мышления, на целостности образа и точности словесного выражения мысли, в том числе на уроках английского языка в основной школе [Виландеберк 2014: 66].

Развитие критического мышления должно идти не стихийно, а систематически под руководством учителя, в том числе при развитии англоязычной коммуникативной компетенции во всех ее составляющих.

Учителю необходимо помнить, что каждая из парных мыслительных операций имеет смысл только во взаимосвязи с другой: анализ с синтезом, сравнение с обобщением, абстрагирование с конкретизацией. Так, анализ неразрывно связан с синтезом. Человек сначала разделяет объект на части, а затем объединяет их, но уже в других сочетаниях, в результате чего формируется новое знание об объекте, что дает ему возможность систематизировать знания и управлять своей мыслительной деятельностью.

Обычно это происходит в подростковом возрасте. Ошибочно полагать, что в процессе развития один вид мышления просто сменяется другим, более высокоразвитым. Напротив, каждый из названных видов мышления продолжает совершенствоваться в плане своих специфических (практических, образных, понятийных) средств. Поэтому мышление нормального взрослого человека представляет собой сложный сплав различных его видов в так называемых типах практического, визуального или теоретического интеллекта, во многом обретающих свою специфику в зависимости от ведущего типа деятельности человека [Гальскова 2013: 89].

Рассмотрев понятие «критическое мышление», особенности и необходимость его развития, остановимся подробнее на фазах технологии развития критического мышления.

1.2. Фазы технологии развития критического мышления

Рассмотрим основные фазы технологии развития критического мышления.

По технологии развития критического мышления через чтение и письмо урок строится поэтапно: стадия вызова, стадия осмысления, стадия размышления и рефлексия [Выготский 2014: 34].

-Стадия вызова. На этом этапе происходит вызов в памяти учащихся уже известных ЗУН, вызов интереса к новой теме.

-Стадия осмысления. На этом этапе проходит работа с новой информацией.

-Стадия размышления. Проводится систематизация полученных знаний, происходит оценка, сравнение нового знания с тем, что уже известно.

-Рефлексия. Это итог урока, когда происходит оценивание своей работы, своей деятельности, своих чувств в связи с вновь приобретенными ЗУН.

Итак, стадия осмысления — это получение учащимися новой информации и работа с ней.

Функции этой стадии урока:

-Информационная. Учащиеся получают новую информацию, работают с ней, осмысливая и анализируя, оценивая и сравнивая с тем багажом знаний, который уже имеется.

-Систематизирующая. Все приемы стадии осмысления направлены на то, чтобы учащиеся не просто освоили пласт новой информации, но и смогли систематизировать его, так сказать, "разложить по полочкам" в своей памяти.

На уроках по развитию критического мышления роль учителя координирующая. Так и на стадии осмысления главная задача учителя — удержать интерес учащихся к теме. При этом важно направлять деятельность детей, подчеркивая связь старого и нового знания.

Учащиеся на таких уроках должны быть максимально активными. Они читают, слушают, записывают, выполняют задания, делают пометки и т.д. Поэтому очень важно чередовать виды работы, сочетая индивидуальные и групповые формы работы.

Стадия осмысления охватывает этап урока, на котором учащиеся работают с новой информацией [Величковский 2013: 44].

Представить информацию можно по-разному. Это может быть:

- текст параграфа учебника;
- текст, подготовленный учителем;
- фильм;
- презентация;
- доклад одноклассника;

- таблица;
- лекция;
- статья, лекция в интернете;
- аудиоматериал и пр.

Работа на стадии осмысления ведется как индивидуальная, так и групповая. Причем важно, чтобы индивидуальный поиск или размышление предваряли групповой этап и обсуждение.

-Зигзаг — довольно необычный прием, в котором чередуются индивидуальная и групповая работа. Очень удачный прием, когда требуется за урок охватить большой пласт новой информации.

-Инсерт — это прием активного чтения с пометками. Учащимся предлагается прочитать текст, маркируя отдельные предложения или абзацы специальными значками. После этого составляется таблица, по которой проводится следующая работа.

-ИДЕАЛ. Название приема представляет собой аббревиатуру, которая объединяет название действий в ходе этого приема. И — интересно, в чем проблема?, Д — давайте найдем все возможные решения, Е — есть ли среди предложенных решений лучшие и т.д. Этот прием учит формулировать главную проблему, намечать пути ее решения, анализировать и делать выбор.

-Кубик Блума — достаточно новый и интересный прием, который учит детей не просто детально изучать текст, но и формулировать вопросы разного типа [Креславкая 2016: 67].

-Генераторы и критики. После получения новой информации класс делится на две группы "генераторов" и "критиков". Выбирается проблема, не требующая долгих обсуждений. Задача генераторов — предложить как можно больше вариантов решений, задача критиков — оценить предложения и выбрать самые лучшие и адекватные [Резник 2017: 56].

-Таблица ЗХУ. Работа с таблицей начинается еще на стадии вызова.

Это лишь некоторые из приемов, которые используются на уроках по развитию критического мышления на стадии осмысления. Важно одно —

если вы решились внедрять приемы ТРКМЧП, не стоит делать это урывками, от случая к случаю. Технология развития критического мышления — целостная структура и работать она будет, только если использовать ее регулярно.

К технологии развития критического мышления через чтение и письмо (далее РКМЧП) ещё недавно относились как интересной новинке, которую можно сравнить с деликатесом в нашем уже привычном рационе. Как показывает практика, учителя, готовые к внутренним изменениям, начинают воспринимать новые идеи, апробировать новые приёмы, методы, технологии в работе с учащимися. Эти учителя хотят, чтобы их ученики не столько заучивали учебный материал, сколько старались пропускать «через себя» полученные знания, тем самым могли расширять и укреплять базу полученных знаний. Вот и я не осталась в стороне, изучив технологию РКМЧП готова ответить на ряд важных вопросов.

Технология критического мышления используется в психологии, педагогике, философии, литературе, публицистике и других сферах как фундамент для развития мыслительных навыков, умения принимать взвешенные решения, аргументировать свою позицию, мыслить целенаправленно.

Основные технологии критического мышления:

- наблюдение;
- анализ;
- синтез;
- дедукция;
- индукция;
- интерпретация;
- наблюдение;
- логическое суждение;
- рассуждение от абстрактности к конкретике.

Под критическим мышлением следует понимать способность человека последовательно рассуждать, обоснованно доказывать или опровергать, устанавливать закономерные связи между объектами и явлениями окружающего мира, основываясь на непротиворечивости мышления, на целостности образа и точности словесного выражения мысли, в том числе на уроках английского языка в основной школе [Гальперин 2014: 35].

Английский язык является одним из главных предметов, которые способствуют развитию критического мышления, поскольку в рамках одного предмета можно осуществлять все операции критического мышления, т.е. общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы на английском языке, анализировать информацию, сравнивать и сопоставлять, в результате чего и развивается критическое мышление.

С 5 класса у учащихся в виду психолого-педагогических особенностей меняется ведущий вид деятельности. Мышление приобретает новые черты, такие как смелость суждений, оценка и самооценка, проведение аналогий и умозаключений и т.д.. При грамотном использовании этих качеств на уроках английского языка можно достичь высокого уровня развития критического мышления.

1.3. Особенности развития монологических умений обучающихся

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется высокой степенью значимости для современной методологии преподавания иностранных языков коммуникативно-ориентированной технологии, в русле которой одной из первостепенных задач на уроках иностранного языка

становится формирование навыков иноязычной монологической речи, которая предполагает способность обучающихся «в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях». Методически важным приемом является использование аутентичного образца при обучении устному монологическому высказыванию. Как правило, такими образцами или, согласно Е.И. Пассову, словесными (вербальными) опорами служат [Пассов 2014: 33]:

- 1) слова как смысловые вехи;
- 2) лозунг, афоризм, поговорка;
- 3) подпись;
- 2) план;
- 3) логическая схема;
- 4) предложения;
- 5) ассоциограмма;
- 6) микротекст.

Несмотря на многочисленность и разнообразие вербальных опор, используемых для формирования навыков иноязычного монологического высказывания, их назначение, в целом, заключается в том, чтобы «непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся». Отбор и организация языкового материала в учреждении имеют свою специфику, поскольку, во-первых, должны соответствовать принципу дифференцированного подхода в обучении, во-вторых, соответствовать современным педагогическим реалиям и языковым возможностям студентов.

Поэтому при выборе аутентичных языковых образцов необходимо учитывать не только специфику иностранного языка как учебного предмета, но уровень подготовки обучающихся и их возрастные особенности. Исходя из этого, в рамках коммуникативного подхода при обучении иностранному языку в учреждениях наиболее рациональной является подача языкового

материала в виде речевых образцов, опор, по аналогии с которыми студенты смогут сами создавать необходимые им варианты (в пределах усвоенной лексики) [Библер 2015: 65].

Такой способ подачи лексического материала интенсифицирует процесс усвоения, облегчает переход от этапа восприятия к этапу трансформации и репродукции речевого высказывания.

Апеллируя к аудиовизуальному каналу восприятия информации обучающимися, преподаватель может представить вербальную опору на доске (плакаты, схемы, рисунки) и осуществить наглядную тренировку модели устно, показав предмет или действие, задав вопрос и продемонстрировав возможный вариант ответа. Вопросы и ответы, как правило, задействуют знакомую учащимся лексику. Затем преподаватель задает вопросы группе, просит обучающихся задавать аналогичные вопросы друг другу.

Помимо устного введения нового лексического материала, послетекстовые упражнения также являются ценным материалом в процессе обучения студентов монологической речи, поскольку новые лексико-грамматические единицы закрепляются в них многократным повторением в вопросах и ответах [Корнилова 2013: 93].

Работа с микротекстами и текстами предусматривает выполнение ряда заданий, связанных с обращением к нему как к языковой опоре, предполагающих пересказ текста по вопросам, ключевым словам и т. д. с расширением контекста, заменой ситуаций в тексте, продолжением финала текста. На этапе совершенствования монологических умений послетекстовые задания могут включать творческие упражнения (высказывание собственного мнения о героях, обсуждение характеров главных лиц и т. д.). Тексты играют неоценимую роль при выполнении заданий творческого характера.

Владение иностранным языком рассматривается сегодня как необходимая часть образования каждого выпускника школы, поэтому его изучению уделяется большое внимание.

В учебном процессе обучения иностранному языку старший этап представляет наибольшие трудности. Именно на старшем этапе учащихся обучают различным видам монологической речи, так как навыки монологической речи являются важными показателями владения иностранным языком. Они не только способствуют развитию коммуникации, но и дисциплинируют мышление, учат логически мыслить и соответственно строить своё высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя. Монологическая речь в образовании занимает большое место и проявляется в самых разнообразных выступлениях: доклад, лекция, выступление на радио или телевидении, поэтому очень важно заложить основы умений связно и логично излагать свои мысли [Вертгеймер 2013: 77].

Рассматривая особенности обучения монологической речи на старшем этапе важно знать те особенности личности старшеклассника, которые прямо или косвенно могут повлиять на процесс обучения иностранному языку. К таковым в современной психологической, методической и педагогической литературе относятся [Колесников 2013: 33]:

- наличие у старшеклассника определенных принципов поведения, образа своего собственного «Я»;
- четкая дифференциация интересов;
- избирательное отношение к учебным предметам;
- стремление к самоутверждению, самовыражению,
- стремление к возможности отстаивать свои взгляды и убеждения.

Так как весь процесс обучения с самого начала имеет коммуникативную направленность, то именно на этом этапе очень важно развивать и совершенствовать навыки говорения и монологической речи в частности, под которой понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Монологическая речь, как форма протекания говорения также имеет некоторые особенности:

-монолог является такой формой речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяя структуру, композицию и языковые средства;

-монологическая речь, как и диалогическая, должна быть ситуативно обусловленной и, как утверждают психологи, мотивированной, т.е. у учащегося должно быть желание, намерение сообщить что-то слушающим на иностранном языке;

-важной психологической особенностью монологического высказывания является его непрерывность, которая позволяет говорящему связно и полно высказать свои мысли;

-монологическая речь должна быть понятной «из самой себя», т.е. без помощи неязыковых средств, которые часто играют большую роль в ситуативной диалогической речи.

-последовательность и логичность, полнота и связность изложения мысли являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из её контекстной природы.

Учитывая обозначенные выше особенности говорения, необходимо также рассмотреть отличия монологической речи от диалогической. В психологической литературе отмечается, что по сравнению с диалогической речью монологическая речь является более сложной и трудной, так как она требует от говорящего умения связно и последовательно излагать свои мысли, выражать их в ясной и отчетливой форме [Казанцева 2013: 66].

Монолог является речью одного лица. Речь, в которой принимают участие больше, чем два человека носит название полилога. В диалоге (полилоге) люди говорят попеременно.

Инициативность одного человека - говорящего. Направленность диалога и его результаты в значительной степени определяются высказываниями его участников, их репликами, замечаниями, одобрениями или возражениями. Поэтому говорят, что эта речь - поддерживающая, так как

речь каждого участника диалога все время поддерживается вопросами, ответами, возражениями собеседников. Если такой поддержки нет, то речь либо превращается в монолог, либо вовсе прекращается.

Подготовленность монологического высказывания. Диалогическая речь, как правило, не требует предварительной подготовки, так как собеседники находятся в одинаковой ситуации, воспринимают одни и те же факты и явления и поэтому сравнительно легко, иногда «с полуслова», понимают друг друга. Им не требуется излагать свои мысли в развернутой речевой форме [Козубовский 2016: 33].

Монологической речи характерно использование только лингвистических средств выражения. Для диалогической речи характерно активное использование внеязыковых средств. Она ведется при эмоционально-экспрессивном контакте говорящих.

Инициативность одного человека - говорящего, другие только слушают, не участвуя в разговоре. Общая и характерная особенность всех форм монологической речи - ярко выраженная направленность ее к слушателям.

Существуют отличия монологической речи на родном языке и на иностранном.

1. Вторичность иностранного языка по отношению к родному. Родной язык является первичным жизненно необходимым средством общения, усвоение которого естественно мотивируется, ведь родной язык усваивается в детском возрасте, параллельно с приспособлением ребенка к окружающей среде. Овладение иностранным языком начинается в школьном возрасте, когда основное средство общения - родной язык - уже сложилось.

2. Родной язык осваивается в естественной и обильной языковой среде, из которой ребенок без специальных усилий, т. е. произвольно и в сжатые сроки, вычленяет закономерности. Освоение иностранного языка происходит в учебных условиях в чужеродной для него среде. Поэтому при

обучении иностранному языку действует принцип приблизительности (аппроксимации) [2].

3. При обучении родному языку все функции (образовательная, воспитательная, коммуникативная) равноценны. При обучении иностранному языку ведущая функция - коммуникативная - в процессе ее реализации происходит и общение, и воспитание, и развитие.

4. При изучении родного языка принято говорить о научении - то есть усвоении знаний из социального опыта. В школе происходит учение — внешнее целенаправленное побуждение. В процессе изучения иностранного языка происходит обучение и учение, и ученик становится не только объектом, но и субъектом обучения.

1. При изучении иностранного языка возникает абсолютно новая система коммуникации, новые цели общения. Новый потребитель - представители самых разных областей человеческой деятельности - предъявил спрос на немедленное обучение иностранным языкам. Запрос нового потребителя в отношении иностранных языков стал исключительно функциональным, предполагающим использование его в разных сферах жизни в качестве средства реального общения с людьми из других стран.

И.Л. Бим выделяет ряд дополнительных принципов, реализация которых должна обеспечить более последовательное осуществление коммуникативного подхода к обучению.

1. Дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем обученности. Дифференциация осуществляется по линии: разного объема лексического материала; разного объема заданий; возможности пользоваться опорами; неодинакового объема времени, выделяемого разным группам учащихся на выполнение заданий.

2. Повышение уровня активности и самостоятельности учащихся, увеличение удельного веса их самостоятельной работы как на уроке, так и вне его. Это связано с психологическими особенностями старшеклассников и спецификой завершающей ступени обучения.

3. Учет назначения (функции) того или иного высказывания, его соответствие поставленной коммуникативной задаче: если ученик убеждает, то строя свою аргументацию, он должен добиться согласия, убедить и т.д.

4. Принцип личностной индивидуализации обучения, предполагающий учет личностных характеристик учащихся. Личность всегда характеризуется определенным жизненным опытом и мировоззрением, контекстом деятельности и интересами, статусом личности в коллективе, чувствами, эмоциями. Речь всегда мотивирована этими компонентами, обусловлена ими, поэтому так важно знать учащихся класса и учитывать их личностные характеристики.

5. Принцип новизны, который осуществляется по четырем основным направлениям: стремление к новизне содержательного плана речи, ее информативности; стремление к постоянному комбинированию и варьированию уже известного; включение некоторого числа новой лексики, которая может войти в рецептивный и даже активный словарный запас; стремление придать всему, учебно-воспитательному процессу новые черты, чтобы, например, создать подлинно коммуникативный характер урока, что само по себе может послужить важным мотивирующим фактором.

Обучение монологической речи на старшей ступени представляет собой подсистему, продолжающую развитие и совершенствование речевых навыков и умений, основа которых была заложена ранее. Однако эта система обладает определенным своеобразием. Наиболее существенно следующее.

Весь процесс обучения монологической речи имеет с самого начала собственно коммуникативную направленность. Он строится на основе решения основных коммуникативных задач, например: сообщить что-то, выразить свое мнение, охарактеризовать, обосновать и т.д., которые соотносятся с той или иной темой, сформулированной проблемно. Учителю необходимо добиваться, чтобы обсуждение проблем затрагивало всех учащихся, не оставляло их равнодушными, было бы лично значимо для каждого.

Разнообразных классификаций методов обучения в педагогике существует множество. Однако сейчас нас интересуют только активные методы обучения, в основе которых лежит активная роль учащегося в процессе обучения. Именно активные методы приносят наилучшие результаты.

Любая деятельность имеет то или иное функциональное предназначение, не является исключением и игровая деятельность.

Главная функция игры – развлечение. Игра должна пробудить у ребёнка интерес, доставить удовольствие, воодушевить его.

Коммуникативная функция игры заключается в том, что в её процессе ребёнок развивает речевой механизм в процессе поиска общего языка с партнёрами.

Традиционно различаются три основных группы методов, от которых зависит роль обучающихся. Во-первых, это методы пассивные, при этом все учащиеся рассматриваются как своего рода объекты обучения. Учащиеся должны в рамках этого метода усвоить тот материал, который передает им учитель, запомнить и воспроизвести его. При этом используются традиционные опрос, чтение и лекция.

Вторая большая группа — это активные методы обучения. При этом учащийся становится не объектом, а субъектом обучения, вступая в диалог с преподавателем и выполняя творческие задания, которые наряду с вопросами от учащегося к учителю и от учителя к учащемуся становятся основными заданиями.

Третья большая группа — это методы интерактивные. Они позволяют взаимодействовать всех учащихся и педагога. Эти методы наилучшим образом соответствуют личностно ориентированному подходу, поскольку предполагают совместное обучение. При этом объектом процесса обучения может стать и учитель [Королев 2014: 67].

Это и отличает активные методы обучения от интерактивных. Учитель в данном случае выступает как организатор процесса обучения или лидер

группы. Как и активные методы обучения, интерактивные могут быть основаны на прямом взаимодействии с товарищами и на обращении к личному опыту членов группы. На основе этого опыта может быть основано и получение новых знаний.

Первично все игры можно разделить на две большие группы, различающиеся формой активности детей и участием в них взрослых.

В первую группу самостоятельных игр входят такие занятия, в подготовке и проведении которых непосредственного участия взрослые не принимают, а на первый план выдвигается активность самих детей. Они сами ставят цели игры, развивают её и самостоятельно действуют. В подобных играх дети могут проявлять инициативу, что повышает уровень развития их интеллекта. Сюда же можно отнести сюжетные и познавательные игры, направленные на развитие детского мышления.

Во вторую группу входят обучающие игры, требующие участия взрослого человека, который устанавливает правила игры и направляет работу детей вплоть до достижения требуемого результата. Цель этих игр состоит в обучении, воспитании и развитии ребёнка. В эту группу входят игры-драматизации, игры-развлечения, подвижные, дидактические, музыкальные игры. С обучающих игр деятельность ребёнка проще плавно переводить к процессу обучения. В этой группе обучающих игр можно выделить много разновидностей с различными целями и сценариями.

Усложнение игровой деятельности способствует развитию детской психики. С помощью игры формируются психические качества и личностные особенности ребёнка. Со временем из игры прорастают прочие виды деятельности, становящиеся важными в последующей жизни человека. Игра отлично развивает память, внимание, поскольку в ней ребёнку необходимо сосредоточиться на деталях, чтобы успешно погрузиться в игровую ситуацию. Благодаря ролевым играм развивается воображение. Примеряя на себя разные роли, ребёнок создаёт новые ситуации, замещает одни объекты другими.

Интеллектуальные игры весьма интересны для школьников. Благодаря таким методам, дети более увлекаются изучением предмета и упорно работают над собою. Поэтому, интеллектуальные игры должны применяться в учебном процессе обязательно. Интеллектуальные игры для школьников – прекрасная возможность закрепить выученный материал, усовершенствовать умения и навыки. Интеллектуальные игры можно проводить для детей любого возраста, ведь играть и соревноваться любят как малыши, так и ученики постарше. Игры и викторины для школьников лучше всего проводить на этапе закрепления выученного материала, хотя в зависимости от разновидностей, их также можно вводить на этапах изучения материала, как элемент закрепления определенного блока знаний. Интеллектуальные игры также весьма уместно проводить в конце выученной темы, четверти или полугодия. Особенно нравятся интеллектуальные игры ученикам. Ведь у маленьких школьников еще только развивается процесс произвольного внимания, поэтому в интересной форме им запоминать и отображать информацию гораздо интереснее [Зимняя 2015: 2].

Интеллектуальные игры помогают закрепить и углубить знания. Они формируют глубокий интерес к учебному предмету, расширяют словарный запас и кругозор учеников. Кроме того, интеллектуальные игры включают в себя дополнительный воспитательный элемент, что также весьма важно для школьников, они повышают общую языковую культуру, прививают любовь к родному языку [Евстигнеев 2013: 44].

Интеллектуальные игры способствуют развитию психических процессов мышления, внимания, памяти, воображения.

Интеллектуальные игры для школьников нужно выбирать с учетом всех особенностей развития детей этого возраста. Вопросы должны быть четкими и понятными. Одна из главных деталей успешной интеллектуальной игры – подача вопросов в интересной форме. Здесь должны присутствовать и сказочные герои, и известные персонажи и т.д.

Навыки монологической речи формируются и тренируются в сложной системе упражнений, которую разные авторы трактуют по-своему, выделяя самые разные классификации типов и видов упражнений. При этом выбор форм и методов обучения монологической речи остается за учителями, которые в свою очередь стараются привнести в процесс обучения все больше новых технологий, новых идей, по возможности меняют привычные формы предъявления и тренировки речевого материала [Джемс 2018: 45].

Все это делается, чтобы процесс обучения был не просто развивающим, воспитывающим и обучающим, но и интересным, мотивирующим к самостоятельной деятельности учеников, подготавливающим к дальнейшему профессиональному обучению.

Таким образом, при рассмотрении особенностей обучения монологической речи на старшем этапе, можно сделать вывод, что необходимо учитывать все психологические особенности старшего школьного возраста, а также особенности монологической речи, что позволит значительно усовершенствовать методику обучения и в целом повысить уровень коммуникативных способностей на иностранном языке.

В результате анализа, проведенного в первой главе мы пришли к выводу, что технология развития критического мышления студентов активизирует формирование ряда ключевых универсальных учебных компетенций, что достигается за счет применения активных и интерактивных методов и форм обучения.

На современном этапе развитие критического мышления обучающихся особенно актуально в связи с постоянно увеличивающимся информационным потоком в разных областях знаний. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, определены Советом Европы в качестве одной из пяти групп ключевых компетенций, на развитие которых должно быть направлено современное образование. Очевидно, что без умения быстро находить нужное в лавине информации, осмысливать ее и

применять, рассчитывать в перспективе на успех в профессиональной сфере деятельности вряд ли возможно.

ГЛАВА 2. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГА

2.1 Описание серии уроков с применением технологий критического мышления для 5 класса

Для определения особенностей применения технологий критического мышления для развития монолога было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование.

При этом определяющим было принято следующее - технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Задачи эмпирического исследования:

1. Провести анализ монологических умений учащихся.
2. Подобрать комплекс методик для исследования развития монолога на среднем этапе обучения при помощи технологий критического мышления и применить его на констатирующем этапе исследования.
3. Осуществить анализ и интерпретацию результатов контрольного этапа эксперимента.

База исследования – МОУ СОШ № г. Екатеринбурга.

В исследовании приняли участие обучающиеся среднего школьного возраста в возрасте 11 – 12 лет (5 класс) в количестве 19 человек.

Исследование проводилось в рамках трех последовательных и взаимосвязанных этапов, обеспечивающих преемственность в планировании, получении, обработке, интерпретации и представлении теоретического и экспериментального материала.

На первом, поисково-теоретическом, этапе проводился теоретический анализ научно-методической литературы, изучался опыт работы по развитию монологических умений при помощи технологий критического мышления, определялись объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования.

На втором, практическом, этапе было проведено исследование эффективности формирования монологических умения при помощи технологий критического мышления.

Данный этап работы состоял из:

- изучение уровня сформированности монологических умений обучающихся;
- внедрение системы работы по использованию технологий критического мышления в процессе формирования монологических умений обучающихся (формирующий эксперимент);
- определение уровня развития монологических умений по окончании формирующего эксперимента (контрольный эксперимент).

На третьем этапе, носившем обобщающий характер, были проведены: обработка полученных данных, их обобщение, систематизация и интерпретация с формулированием выводов, литературное оформление работы.

В ходе исследования были выделены критерии наличия монологических навыков в качестве которых были выбраны следующие (Таблица 1).

Критерии оценки монологических умений в эксперименте

Критерий	Уровни сформированности		
	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
Грамотность	Число ошибок при воспроизведении текста не превышает 2-3	Число ошибок 5-6	Число ошибок более 7
Соответствие стиля	Стиль изложения текста соответствует заданному (например, деловой – деловому, «рекламный» - рекламному и т.д.)	Присутствуют отклонения от стиля речи	Не соблюден стиль речи, возможны нарушения типа речи
Раскрытие темы	Тема текста монолога раскрыта полностью	Не раскрыты отдельные аспекты темы	Тема не раскрыта
Соответствие темы	Воспроизведение текста строго по теме	Отдельные элементы при воспроизведении текста не соответствуют теме	Воспроизведение текста не по теме
Правильность фактического материала	Фактический материал изложен правильно	Отдельные элементы материала не затронуты	Материал изложен неверно

По критериям, представленным в таблице 1, была проведена оценка учащихся 5 класса в рамках следующих этапов:

Первичная диагностика (оценка монологических умений учащихся в двух классах) – констатирующий эксперимент, с целью выявления начального уровня умений.

Повторная диагностика монологических умений в двух классах, с целью выявления эффективности обучения с использованием технологий критического мышления.

В рамках формирующего эксперимента работа проводилась с учащимися 5 А класса, который выступал в исследовании в качестве экспериментальной группы. Развитие монологических умений в

формирующем эксперименте осуществлялось на материале следующей серии уроков.

В зависимости от степени обучения в средней школе ученик должен овладеть определенным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в пределах усвоенного языкового и речевого материала. Тематика и объем этого материала, а также длительность высказываний, объем и содержательная характеристика текстов для чтения и аудирования, содержание лексического, грамматического и фонетического минимума, который должен быть усвоен в среднем учебном заведении, определяются государственной программой по предмету «Иностранный язык». Качественные и количественные показатели владения учащимися иноязычным общением в различных видах речевой деятельности служат критериями оценки их ответов, полученных во время проведения контроля.

Так, в продуктивных видах речевой деятельности (говорении, письме) основными качественными показателями являются:

- степень согласованности высказываний с заданной темой, ситуацией;
- полнота отражения ситуации;
- уровень и характеристика импровизации в формулировке высказываний;
- правильность использования языковых средств для оформления высказываний;
- разнообразие использования языковых средств.

Количественные показатели составляют: объем (количество слов, предложений) и скорость (наличие пауз, повторений) устного или письменного высказывания.

В рецептивных видах речевой деятельности (аудировании, чтении) основным качественным показателем является степень понимания (общее, полное, детальное).

Количественными показателями являются длительность звучания текста и темп речи - в аудировании, объем текста - в чтении.

Планируется применять на уроках следующие стадии и приемы развития критического мышления.

Таблица 2

Технология развития критического мышления – стадии и методические приемы

Технологические этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы
<p>I стадия (фаза) Вызов (evocation):</p> <ul style="list-style-type: none"> - актуализация имеющихся знаний; - пробуждение интереса к получению новой информации; - постановка учеником собственных целей обучения. 	<p>Направлена на вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе</p>	<p>Ученик «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до изучения нового материала, задает вопросы, на которые хочет получить ответы.</p>	<p>Составление списка «известной информации»: рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки; мозговая атака; проблемные вопросы, «толстые» и «тонкие» вопросы и т.д.</p>
<p>Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах.</p>			
<p>II стадия Осмысление содержания (realization of meaning):</p> <ul style="list-style-type: none"> - получение новой информации; -корректировка учеником поставленных целей обучения. 	<p>Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»</p>	<p>Ученик читает (слушает) текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации</p>	<p>Методы активного чтения: «инсерт»; «фишбоун»; «идеал»; ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы</p>
<p>На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекции, материал параграфа). Работа ведется индивидуально или в парах. В групповой работе должны присутствовать два элемента – индивидуальный поиск и обмен идеями, причем личный поиск непременно предшествует обмену мнениями.</p>			
<p>III. Рефлексия (reflection):</p> <ul style="list-style-type: none"> -размышление, рождение нового знания; -постановка 	<p>Учителю следует: вернуть учащихся к первоначальным записям-предположениям; внести изменения;</p>	<p>Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии</p>	<p>Заполнение кластеров, таблиц. Установление причинно-следственных связей между блоками информации.</p>

учеником новых целей обучения.	дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации	осмысления содержание.	Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. Ответы на поставленные вопросы. Организация устных и письменных круглых столов. Организация различных видов дискуссий. Написание творческих работ. Исследования по отдельным вопросам темы и т.д.
На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или в группах.			

Такой урок в свою очередь состоит также из трех ступеней:

1. ассоциация сенсорного восприятия с названием (обсуждение с педагогом связи между предметом, его качествам и его названием);
2. распознавания предмета и качества, которые соответствуют его названию;
3. запоминания слова на основе обобщенных идей о изученное понятие, классификация приобретенных знаний.

Урок таким образом делится на три главные части:

1. Групповая работа, когда на базе изученного лексического материала дети делятся впечатлениями о своем настроении, отвечают на общие вопросы учителя. Детей поощряют выражать мысли на английском языке, простыми предложениями.

На начальном этапе для создания иноязычной среды можно использовать элемент игры: например, одна из ролевых игр, может быть предложена следующим образом: представим, что каждый из нас - представитель какой-либо страны. Мы все говорим на разных языках, единственный путь чтобы поделиться своими мыслями - говорить на английском. Вам очень интересно познакомиться друг с другом и вы хотите

рассказать вы любите или не любите, как представитель определенной страны.

Применение этой игры развивает глобальное мышление учащихся, самоанализ и идентификацию себя как представителя своей страны. Она также демонстрирует ученикам важность изучения иностранного языка.

Чувствуя настроение учащихся, их желание, на данном этапе можно просто стимулировать обсуждения в кругу, предложить ответить на простой и всегда актуальный вопрос «Как дела?».

Следует отметить, что в процессе обучения нас интересуют не любые ситуации действительности, а лишь те, которые побуждают к речи. Такие ситуации называют речевыми, или коммуникативными. Нужно определить и компоненты коммуникативной ситуации:

- коммуниканты и их отношения (субъекты общения);
- объект (предмет) разговора;
- отношение субъекта (субъектов) к предмету разговора;
- условия речевого акта.

Характерной особенностью диалогической речи является ее эмоциональная окрашенность. Другой отличительной чертой речи является ее спонтанность. Диалогическую речь, в отличие от монологической, невозможно спланировать заранее. Обмен репликами происходит довольно быстро, и реакция требует нормального темпа речи. Это и предопределяет спонтанность, неподготовленность речевых действий.

Диалогическая речь имеет двусторонний характер. Общаясь, собеседник выступает то в роли говорящего, то слушателя, который должен реагировать на реплику партнера.

В диалогической речи широко используются «готовые» речевые единицы. Их называют «формулами», «шаблонами», «стереотипами», которые предоставляют диалоговые эмоциональности.

Зависимости от ведущей коммуникативной функции, которую выполняет тот или иной диалог, различают функциональные типы диалогов:

диалог-расспрос, диалог-договоренность, диалог-обмен впечатлениями (мыслями), диалог-обсуждение (дискуссия). Для дискуссий выделяется 10-15 минут. Преподаватель не лидирует, а наблюдает за учениками, помогает только когда нужно.

2. Вторая часть урока - исследовательская, самостоятельная работа с дидактическим материалом.

Если комплекс письменных упражнений подойти с точки зрения степени включения графических навыков, то возможно схематично разбить их на группы:

А) упражнения, требующие использования только простейших средств графического выделения и различных условных графических знаков (подчеркивание, исключения в рамку, пометки ударения, пауз, обозначения сцепок, слияний, графическое изображение интонационного рисунка фразы);

Б) упражнения, графическое задание которых содержится в простом (копирование прописей) и осложненном (списывание печатного текста) воспроизведении зрительно воспринимаемого текста, а также упражнения, которые содержат задания на группировку или перестановку готовых элементов (группировка слов по определенным семантическим и словообразовательным признакам, построения предложений по ряду данных готовых элементов);

В) упражнения, требующие самостоятельного написания отдельных элементов: графем, морфем, слов, словосочетаний (заполнение пропусков нужными словами, подбор поданных слов, антонимов, однокоренных слов, слов, близких по значению или связанных тематически, перестройка предложения: изменение лица, числа, времени глагола или признаков других частей речи);

Г) упражнения, требующие самостоятельного отбора графических средств для выражения завершенной мысли, написанные абзаца или целого текста (перевод с иностранного на русский, диктант, ответы на вопросы, письмо, аннотация).

Отдельные группы упражнений могут комбинироваться, например, записи печатного текста с подчеркиванием, перестановка отдельных элементов с заполнением пробелов.

Некоторые упражнения (например, ответы на вопросы) могут быть отнесены ко всем группам, это зависит от степени сложности вопросов.

Подытоживая сложное и учитывая выделение этапов формирования навыков письма, можно выделить три группы упражнений:

- упражнения на формирование навыков техники письма;
- упражнения на формирование речевых навыков письма;
- упражнения на развитие умений письма.

Согласно программе по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы письмо используется как средство обучения, способствует овладению чтением и устной речью. Оно может также быть средством контроля.

Основная цель обучения письму в средней школе - формирование у учащихся графических автоматизмов и определенных орфографических навыков.

Обучение графики является общим для техники чтения и письма, так как в его основе лежит один и тот же механизм ассоциирования определенных очертков со звуками речи, однако при письме (кодировании) операции выполняются в обратном направлении, чем при чтении (декодировании). Характер работы и количество упражнений в графике находятся в прямой зависимости от сложности звукобуквенных отношений языка. Наиболее простой случай, когда отношение звука и буквы постоянные и отсутствует интерференция со стороны родного языка. В таком случае ассоциация устанавливается очень просто: звуко - кинестетическое, восприятия – зрительное, представление - письменное действие.

В этом случае достаточно незначительного количества самых простых упражнений. Эти упражнения основаны на указанных выше ассоциациях и предполагают повышение самостоятельности ученика. Так, сначала

учащиеся ищут в разрезной азбуке или прописях букву или буквосочетание, соответствующие звуку или звукосочетанию, которое произнес учитель. В таких упражнениях подаются возможные графические соответствия, их следует только выбрать.

Более сложным является выписка из текста слов с постоянными звукобуквенными соответствиями и написание букв и буквосочетаний, соответствующих произнесенному звуку. Стоит отметить, что на этом этапе преподаватель внимательно наблюдает за детьми, подходит на помощь, только когда она нужна, индивидуально работает с каждым. На эту часть урока выделяется 15-20 минут.

3. Во время третьей части урока дети снова работают в группе и по одному делятся тем, что они узнали сегодня нового, анализируют собственные достижения. На обобщение выводится 10-15 минут.

В методической литературе существуют различные критерии классификации упражнений в устной и письменной форме. Так, письменные упражнения различают с точки зрения:

- назначения (подготовительные и основные);
- специфики речевой деятельности (рецептивные и репродуктивные);
- характера учебных действий (упражнения по воспроизведению, видоизменению и комбинированию языковых структур);
- подхода к языковому материалу (упражнения на целенаправленную активизацию языкового материала и упражнения на неуправляемую активизацию речевого материала).

Урок 1. Тема урока: «Ходим по городу. Магазины». Представим ниже разработанную технологическую карту урока в таблице 3.

Таблица 3

Технологическая карта урока

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Планируемые результаты	
			Предметные	УУД
Вызов	1 этап – Организационный	Учитель проверяет готовность обучающихся к уроку, приветствует, создает	Принимают сигнал к	Личностные: -

		<p>атмосферу иноязычного общения. T: Hello, everybody! How are you? Let's start our lesson.</p>	<p>началу учебной деятельности. Речевое взаимодействие на уровне фраз с соблюдением речевого этикета.</p>		<p>выражать положительное отношение к процессу познания, проявлять желание узнать новое. Коммуникативные: - формирование умения слушать и слышать</p>
	<p>2 этап - Проверка домашнего задания, воспроизведение и коррекция знаний, умений и навыков учащихся .</p>	<p>Организует повторение грамматического и лексического материала. T: At first we are going to check your home task. And before checking we need to remind some words and phrases. Учитель спрашивает слова по теме «Особенные места (Плавающие деревни)», оборот there is/are, предлоги места, количественные числительные, приглашает 3-4 - х учеников (представителей разных групп) составить монолог (с описанием особенного географического места) по образцу (см. тетрадь). Условие - в конце монолога обязательно пригласить посетить это место. T: So, you've heard a monologue and in the end of it there was an invitation. Let's imagine a situation- you've got an e-mail with such an invitation. How do you think what in this letter will be?</p>	<p>Вспомин ают грамматический и лексический материал. Взаимодействуют с учителем и одноклассниками во время обсуждения ответов в форме диалога. Учащиеся составляют монологическое высказывание. Обучающиеся составляют предложения - дата, адрес, указание направления и т.д.</p>	<p>Ученик научится вести монолог в ситуации «Особенные места».</p>	<p>Личностные УУД: - осмыслить важность умения работы в коллективе для достижения общей цели и ответственность, чтобы не подвести других.</p>
Осмыс	3 этап –	Готовит учеников к	Вспомин	Ученик узнает новые лексику	Регулятив

<p>ление содержания</p>	<p>Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся . Актуализация знаний с целью подготовки к изучению новой темы.</p>	<p>усвоению нового материала. Организует беседу, которая помогает учащимся прогнозировать тему занятия и сформулировать цели. T: And what should we know to understand this letter where description of direction will be? The orientation is difficult. What can help us to find the way fast? What kind of buildings are the most popular? So, the second part of our topic is «Art and design ». Прием КЛАСТЕРЫ. Активизация ЛЕ. Учитель предлагает составить кластер, глядя на картинки и проанализировать его, используя ЛЕ. T: We are going to speak about amazing towers. What is each tower in the photos made of? Where is it? What does it look like?</p>	<p>ают, что им известно по изучаемому вопросу, делают предположения, систематизируют информацию до изучения нового материала, задают вопросы.</p> <p>Знакомятся с новой лексикой.</p> <p>Учащиеся составляют схемы, записывают название башни, определяют, из чего сделана она, где она находится, как выглядит , предлагают свои варианты .</p>	<p>по теме «Искусство и дизайн», научитесь распознавать и употреблять в речи предлоги движения, количественные числительные.</p>	<p>ные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися и того, что еще не известно. Познавательные: - постановка проблемы ; - построение речевого высказывания. Личностные: - развитие познавательных интересов учебных мотивов; - самоопределение; - целеполагание. Коммуникативные: - умение ясно и четко излагать свое мнение, выстраивать речевые конструкции; - планирование учебного сотрудничества с учителем
-------------------------	---	---	--	--	--

					и сверстниками; - учет разных мнений
4 этап – Первичное усвоение новых знаний	<p>Организует деятельность по применению новых знаний.</p> <p>Задание 2. «Тонкие» и «толстые» вопросы. Развитие навыков аудирования, чтения. Ученикам предлагается прослушать текст и проверить свои предположения. Заполнить таблицу (толстые и тонкие вопросы). Учащимся предлагается сформулировать вопросы к тексту в форме «тонких» и толстых» вопросов. Далее учитель записывает на доске ряд вопросов и просит обучающихся индивидуально или в группах попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения. По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого односложного ответа. В правой – вопросы, требующие подробного, развернутого ответа.</p> <p>Задание 3. Метод «Инсерт» (insert) по упр . 2,3, с. 38. Учащимся предлагается отметить в тексте V, - ,+ , ? , при чтении:</p> <p>I - interactive - самоактивизирующая N - noting S - system - системная разметка E - effective - для эффективного R - reading - чтения T - thinking - и размышления. "V" – уже знал; "+" – новое; "-" – думал иначе; "?" – непонятно или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.</p> <p>При прослушивании и чтении текста учащиеся на</p>	<p>Воспринимают информацию на слух и анализируют ее. Получают информацию из прочитанного (прослушанного) текста, отвечают на вопросы. С. 34 у. 2, 3.</p> <p>Формулируют вопросы, записывают в таблицу, отвечают на них.</p> <p>Выполняют задания с. 38, у. 2, 3.</p> <p>Делают</p>	<p>Ученик научится воспринимать на слух небольшой текст, который построен на изучаемом языковом материале; формулировать вопросы, отвечать на них.</p> <p>Обучающиеся продолжают знакомиться с грамматической темой «Количественные числительные», «Предлоги места и движения», новой лексикой по теме «Искусство и дизайн».</p>	<p>Регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - познавательная инициатива; -волевая саморегуляция. <p>Личностные:</p> <ul style="list-style-type: none"> -учебно-познавательная мотивация; - нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания. <p>Коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - слушать и понимать речь других. <p>Познавательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - построение логической цепи рассуждений 	

		полях расставляют маркировочные пометки. После прочтения текста с маркировкой учащиеся заполняют маркировочную таблицу «Инсерт», состоящую из 4-х колонок.	пометки на полях. Заполняют таблицу «Инсерт» . Озвучивают результаты.		
	Физкульт минутка.	Stand up and show me orange! Hands up and show me blue! Clap! Clap! Show me yellow! Sit down. Nice of you! Stand up and show me blue! Hop! Hop! Show me red! Sit down. Nice of you! Stand up and show me grey! Sit down and point to the green. Clap! Clap! Show me pink. Stop! Very nice of you.	Выполняют задание.		
Рефлексия	5этап - Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция.	Организует учащихся по исследованию проблемной ситуации. T: Now we have known a lot of new words, let's check how you remembered them (фронтальный опрос). Организует рефлекссию. Учитель предлагает составить «синквейн» и проанализировать его, используя ЛЕ по теме и речевые клише. T: We are going to sum up what we have learnt about Art @ design and make a «cinquain». Учитель просит учащихся высказать свое мнение об этапах урока, указать на возникшие трудности. Совместно с детьми определяет насколько выполнены запланированные задачи и цели.	Самостоятельная работа. Прослушивание у. 4, с. 39. Выполняют задание. Осуществляют взаимопроверку (обмениваются учебниками), пошагово сравнивая с эталоном . Осуществляют самооценку собственной учебной деятельности, соотносят цель и результаты, степень их	Научится распознавать на слух предлоги места и движения. С.39, у. 4	Личностные: - устанавливать связь между целью деятельности и ее результатом. Регулятивные: совместно с учителем и одноклассниками давать оценку деятельности на уроке; - выделять и осознавать то, что уже усвоено и что нужно еще усвоить. - формулировать собственн

			соответствия. Учащиеся составляют свой синквейн и анализируют его используя речевые клише.		ое мнение и позицию, аргументировать и координировать её с позициям и партнёров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; Познавательные: - осознанное и произвольное построение речевого высказывания. Коммуникативные: уметь с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли.
	6 этап – Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.	Сообщает домашнее задание. Дифференцированное домашнее задание. 1. НЛЕ, 2. Базового уровня - описать любую достопримечательность (30-40 слов) (письменно), учить новые лексические единицы; повышенного уровня - написать письмо-приглашение (50-60 слов) Выполнить задание http://learningapps.org/display?v=p0nhwopk161,163,194	Записывают домашнее задание.	Ученик получит возможность описать достопримечательность и написать письмо-приглашение с опорой на образец; выполнить задание по изученной теме на электронном образовательном сайте learningapps.org . (http://learningapps.org/display?v=p0nhwopk161,163,194)	

В Приложении 1 описан ход данного урока.

Технологические карты остальных разработанных уроков серии представлены в приложениях.

Таким образом, в данной части работы проведен анализ монологических умений учащихся, разработана серия уроков для развития монологических умений учащихся.

2.2 Анализ результатов апробации

В рамках данного исследования была проведена апробация разработанной серии уроков, направленных на развитие монологических умений учащихся.

Была проведена диагностика учащихся 5 «А» класса. В исследовании приняли участие обучающиеся среднего школьного возраста в возрасте 11 – 12 лет (5 класс) в количестве 19 человек.

По итогам первичной диагностики монологических умений получены результаты, представленные в Таблице 2, см. ПРИЛОЖЕНИЕ 2 и на рис. 1.

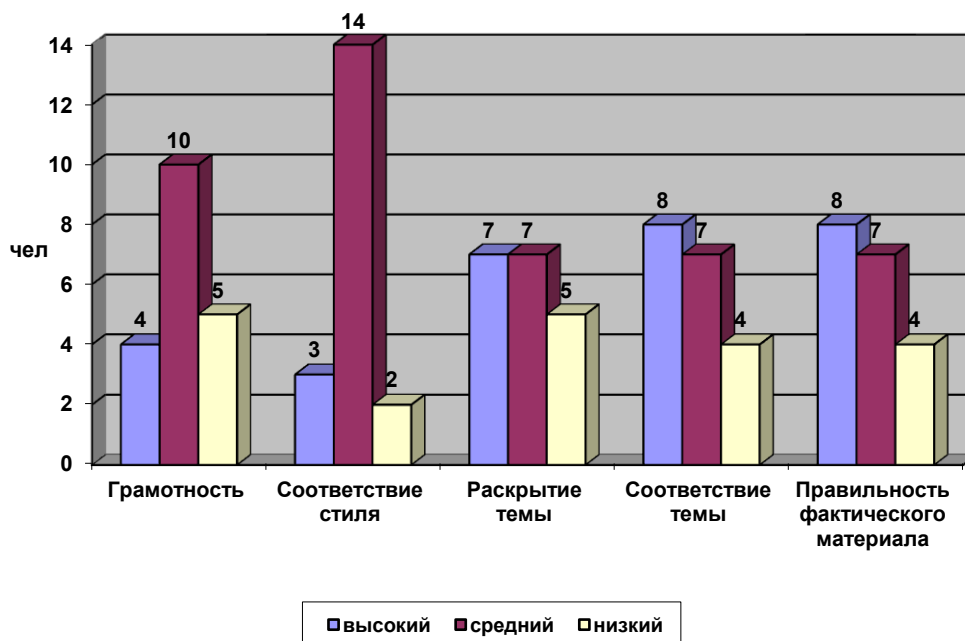


Рис. 1 Результат сформированности монологических умений в 5А классе при первичной диагностике

Данные результаты (рис. 1) показывают, что в 5А классе сформирован довольно средний уровень монологических умений, учащиеся смогли грамотно и в соответствии со стилем в монологе изложить услышанный материал, но плохо была раскрыта тема и допущены ошибки в правильности фактического материала. По ходу монолога на основе иноязычного текста с учащимися были выявлены пробелы в их знаниях. Многие учащиеся не умеют воспринимать и понимают текст на фрагментарном уровне. Также были трудности, связанные с пониманием содержания текста.

Таким образом, в результате проведенной первичной диагностики, можно увидеть, что высокий уровень сформированности монологических умений иноязычного текста всего у 3 учащихся. Средний уровень сформированности монологических умений иноязычного текста выявлен у 7 учащихся. Низкий уровень сформированности монологических умений иноязычного текста показали 3 учащихся.

По итогам проведенного формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика монологических умений обучающихся при использовании критериев констатирующего этапа.

На контрольном этапе были получены результаты, представленные в Таблице 3, см. ПРИЛОЖЕНИЕ 2 и в Таблице 4.

Таблица 4

Результат сформированности монологических умений в 5 А классе на контрольном этапе исследования

Критерий	высокий	средний	низкий
Грамотность	10	6	3
Соответствие стиля	9	8	2
Раскрытие темы	13	6	0
Соответствие темы	15	4	0
Правильность фактического материала	15	4	0

Как видно из Таблицы 1, у учащихся группы 5А класса, при оценке по тем же критериям существенно повысился уровень монологических умений.

Более наглядно результаты исследования представлены на рисунке 2.

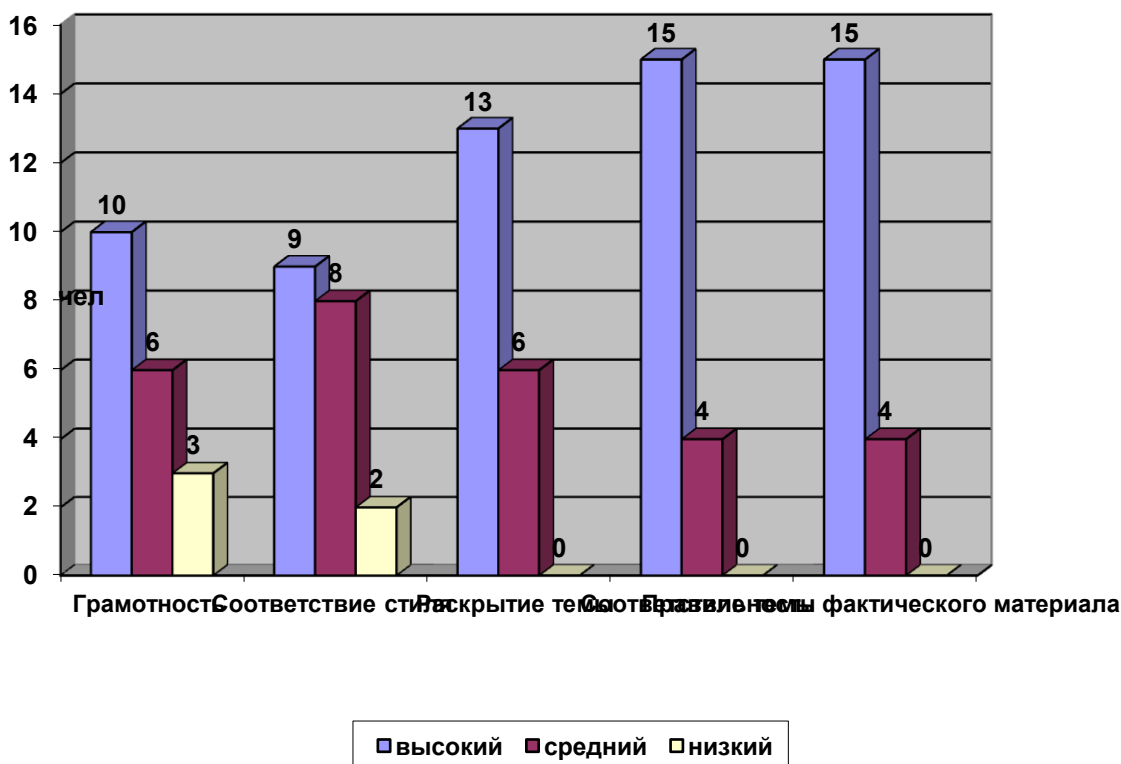


Рис. 2. Результат сформированности монологических умений в 5 А классе при контрольной диагностике

По рисунку 2 можно отметить, что в экспериментальной группе существенно возросло число учащихся с высоким уровнем монологических умений.

Сравнение сформированности монологических умений на констатирующем и контрольном этапе представим в Таблице 5.

Таблица 5

Результат сравнения монологических умений в 5 А классе

Критерий	высокий			средний			низкий		
	Конст ат.	Контро л.	Дина м.	Конст ат.	Контро л.	Дина м.	Конст ат.	Контро л.	Дина м.
Грамотность	4	10	6	10	6	-4	5	3	-2
Соответствие стиля	3	9	6	14	8	-6	2	2	0
Раскрытие темы	7	13	6	7	6	-1	5	0	-5
Соответствие темы	8	15	7	7	4	-3	4	0	-4
Правильность фактического материала	8	15	7	7	4	-3	4	0	-4

Итак, по всем исследуемым критериям развития монологических умений на контрольном этапе исследования определена положительная динамика высокого уровня развития.

Таким образом, по итогам педагогического эксперимента выявлена эффективность использования технологий критического мышления при обучении монологу. В частности, по итогам контрольного эксперимента выявлены различия в уровне сформированности монологических умений на начало и окончание эксперимента. В группе, с которой осуществлялось

проведение занятий с использованием технологий критического мышления, выявлен более высокий уровень монологических умений у учащихся.

Таким образом, можно считать проведенный эксперимент достаточно успешным, а гипотезу, выдвинутую вначале исследования подтвержденной.

Таким образом, была проведена апробация разработанной технологии для развития критического мышления учащихся.

В результате апробации сделано заключение о том, что:

- в 5А классе сформирован довольно средний уровень монологических умений, учащиеся смогли грамотно и в соответствии со стилем в монологе изложить услышанный материал, но плохо была раскрыта тема и допущены ошибки в правильности фактического материала. По ходу монолога на основе иноязычного текста с учащимися были выявлены пробелы в их знаниях. Многие учащиеся не умеют воспринимать и понимают текст на фрагментарном уровне. Также были трудности, связанные с пониманием содержания текста;

- после применения разработанной технологии при повторном обследовании учащихся 5А класса отмечено, что при оценке по тем же критериям существенно повысился уровень монологических умений;

- по всем исследуемым критериям развития монологических умений на контрольном этапе исследования определена положительная динамика высокого уровня развития.

По итогам педагогического эксперимента выявлена эффективность использования технологий критического мышления при обучении монологу. В частности, по итогам контрольного эксперимента выявлены различия в уровне сформированности монологических умений на начало и окончание эксперимента. В группе, с которой осуществлялось проведение занятий с использованием технологий критического мышления, выявлен более высокий уровень монологических умений у учащихся.

Таким образом, можно считать проведенный эксперимент достаточно успешным, а гипотезу, выдвинутую вначале исследования подтвержденной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При написании работы были поставлены цель - анализ критического мышления как средство развития монологических умений обучающихся.

В процессе написания работы и достижения ее цели был решен ряд задач.

Было изучено понятие критического мышления. Отмечено, что на современном этапе развитие критического мышления обучающихся особенно актуально в связи с постоянно увеличивающимся информационным потоком в разных областях знаний. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, определены Советом Европы в качестве одной из пяти групп ключевых компетенций, на развитие которых должно быть направлено современное образование. Очевидно, что без умения быстро находить нужное в лавине информации, осмысливать ее и применять, рассчитывать в перспективе на успех в профессиональной сфере деятельности вряд ли возможно.

Технология развития критического мышления обучающихся активизирует формирование ряда ключевых универсальных учебных компетенций, что достигается за счет применения активных и интерактивных методов и форм обучения.

Были рассмотрены фазы технологии развития критического мышления.

К основным фазам критического мышления относятся:

-Стадия вызова. На этом этапе происходит вызов в памяти учащихся уже известных ЗУН, вызов интереса к новой теме.

-Стадия осмысления. На этом этапе проходит работа с новой информацией.

-Стадия размышления. Проводится систематизация полученных знаний, происходит оценка, сравнение нового знания с тем, что уже известно.

-Рефлексия. Это итог урока, когда происходит оценивание своей работы, своей деятельности, своих чувств в связи с вновь приобретенными ЗУН.

В рамках решения поставленной во ведении третьей задачи и для определения особенностей применения технологий критического мышления для развития монолога было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование.

В исследовании приняли участие обучающиеся среднего школьного возраста в возрасте 11 – 12 лет (5 класс) в количестве 19 человек.

Исследование проводилось в рамках трех последовательных и взаимосвязанных этапов, обеспечивающих преемственность в планировании, получении, обработке, интерпретации и представлении теоретического и экспериментального материала.

В ходе исследования были выделены критерии наличия монологических навыков.

В рамках формирующего эксперимента работа проводилась с учащимися 5 А класса, который выступал в исследовании в качестве экспериментальной группы. Развитие монологических умений в формирующем эксперименте осуществлялось на материале следующей серии уроков.

1. Тема урока: «Ходим по городу. Магазины».
2. Тема «Which room do you like?»
3. Тема «Внешность людей»
4. Тема: «Моя комната»
5. Тема урока: «Хобби и увлечения»
6. Тема: В гостях у фермера Джека

В результате проведенной первичной диагностики, установлено, что высокий уровень сформированности монологических умений иноязычного текста всего у 3 учащихся. Средний уровень сформированности монологических умений иноязычного текста выявлен у 7 учащихся. Низкий

уровень сформированности монологических умений иноязычного текста показали 3 учащихся.

По итогам педагогического эксперимента выявлена эффективность использования технологий критического мышления при обучении монологу.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астахова Л.В., Харлампыева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Монография / Под научн. ред. Л.В. Астаховой. - М.: РАН, 2015. – 136 с.
2. Библер, В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. – М.: Медиа, 2015. – 199 с.
3. Божович Е.Д. К определению понятия «позиция субъекта учения» // От истоков к современности - 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. 2015. С. 23-25.
4. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания (Том 1). М.: Смысл; Академия, 2013. — 448 с.
5. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление [Текст] / М. Вертгеймер; пер. с англ.; под ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко; вступ. ст. В.П. Зинченко. — М.: Оникс, 2014. — 336 с.
6. Виландеберк А.А., Шубина Н.Л. Инновационная образовательная среда как необходимое условие формирования современного гуманитарного знания // Прикладная лингвистика в науке и образовании: лингвистические технологии и инновационная образовательная среда: Коллективная монография. – СПб.: «ЛЕМА», 2014. – с.109
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2014. — 637 с.
8. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии [Текст]: учебное пособие для студ. Вузов / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2014. – 400 с.

9. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения// Иностранные языки в школе. – 2016. – №9. – С.2-9.

10.Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность// Иностранные языки в школе. – 2016. – №1. – С.3-11.

11.Григорович Л. А. Педагогика и психология: учеб. Пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. - Москва: Гардарики, 2013. - 480 с.

12.Гурвич П.Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки // Иностранные языки в школе. – 2013. – №4. – С.3-10.

13.Гурова Л.Л. Психология мышления. М.: ПЕР СЭ, 2014. - 136 с.

14.Джемс, У. Мышление [Текст] / У. Джемс // Хрестоматия по психологии: психология мышления / сост. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2018. – С. 2-9.

15. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013 - 464 с.

16.Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий// Иностранные языки в школе. – 2013. – №9. – С.3-10.

17.Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании// Иностранные языки в школе. – 2015. – №6. – С.2-12.

18.Казанцева Д.Б., Христова Н.Ц. (ред.) Развитие творческого потенциала личности и общества Материалы международной научно-практической конференции. - Пенза – Репт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2013 – 150 с. 69

19.Клустер Д. Что такое критическое мышление? – М., 2013. – 56 с.

20.Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы. Мн.: Амалфея, 2016. - 368 с.

21. Колесников А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования // Иностранные языки в школе. – 2013. – №7. – С.17-24.

22. Колесников А.А. Этапы развития профориентационной компетенции в системе иноязычного филологического образования // Иностранные языки в школе. – 2013. – №11.

23. Корнилова В.Ф. Индивидуализация обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С.93-99.

24. Королев М.Ю. Методическая система обучения методу моделирования студентов естественнонаучных и математических направлений подготовки в педвузах: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2014. – 26 с.

25. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр Академия, 2014. — 192 с.

26. Креславская Т.А. Категории креативной педагогики в контексте обучения школьников // Начальная школа плюс до и после 2016 11 Тема номера: Вопросы экологического образования школьников Ежемесячный научно-методический и психолого- педагогический журнал. - Московский психолого-социальный институт, ООО «Баласс». – М. – 2016. С. 59-64

27. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления // Педагогика. 2001. №10. С. 92.

28. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Академия, 2013. - 340 с.

29. Резник Н.И. Инвариантная основа внутрипредметных, межпредметных связей: методологические и методические аспекты. – Санкт-Петербург: Речь, 2017. – 264 с.

30. Халперн Д. Психология критического мышления. – М., 2014. – 336 с.

31. Астахова Л.В., Харлампыева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Монография / Под научн. ред. Л.В. Астаховой. - М.: РАН, 2015. – 136 с.
32. Борзова Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2013. – №7. – С.10-17.
33. Гурвич П.Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки // Иностранные языки в школе. – 2013. – №4. – С.3-10.
34. Клустер Д. Что такое критическое мышление? – М., 2013. – 56 с.
35. Корнилова В.Ф. Индивидуализация обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С.93-99.
36. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр Академия, 2014. — 192 с.
37. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление [Текст] / Г. Линдсей, Р.Ф. Томпсон, К.С.Халл // Хрестоматия по психологии: психология мышления / сост. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2018. – С. 111-114.
38. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С.4- 10.
39. Синагатуллин И.М., Назаров М.Г. Особенности подготовки учителя иностранного языка для сельской малокомплектной школы в современных условиях// Иностранные языки в школе. – 2014. – №. – С.55-60.
40. Халперн Д. Психология критического мышления. – М., 2014. – 336 с.