

ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.147.88

*Рахматулина, А.Р.,
магистр педагогических наук, преподаватель,
КГУ имени А.Байтурсынова,
г.Костанай, Казахстан*

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития критического мышления будущих переводчиков. В статье дается теоретический анализ психолого-педагогической литературы и представлены результаты исследования.

Ключевые слова: критическое мышление, педагогические условия, педагогическая технология, системный подход

1. Введение

В современных условиях в связи с развитием международного сотрудничества в разных сферах деятельности вырос небывалый ранее спрос на профессию переводчика, что заставило серьезно переосмыслить роль, значимость и ответственность переводчика в организации международного общения и взаимопонимания между народами и нациями. В связи с чем, традиционное представление о переводческой профессии как умении переводить благодаря только хорошим знаниям иностранного языка не отвечает современным требованиям к профессиональной деятельности и личности переводчика [1]. Возрастающий спрос на услуги переводчика и изменение требований к переводу обусловили обращение к проблеме научного исследования переводческой деятельности и профессиональной подготовки высококвалифицированных переводчиков в вузе.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности, которая будет постоянно меняться, развиваться, включать не только отдельные новые операции и действия, а также переходить на совершенно новые аспекты трудовой деятельности, не получившие достаточной профессиональной подготовки в вузе, актуальны в области профессионального образования будущих переводчиков.

Применительно профессионального образования будущих переводчиков, широко исследованы вопросы формирования иноязычной коммуникативной компетенции (И.И.Сафонова, Г.А.Рахимова), методики обучения переводчиков отдельным аспектам иноязычного общения, а именно – говорению (О.Р.Бондаренко), аудированию (Н.Н.Гавриленко, Ф.Ф.Идрисов), пониманию иноязычного текста с точки зрения его национально-культурной специфики и значимости (И.И. Халеева), невербальной коммуникации (Ж.К. Ибраева). Однако, не исследована достаточно проблема развития критического мышления будущих переводчиков.

Анализ учебно-воспитательного процесса по специальности «Переводческое дело» также показал, что проблеме развития критического мышления будущих переводчиков уделяется недостаточно внимания: учебные планы и учебные программы не сориентированы на развитие у студентов критического мышления. Нет теоретической и практической разработанности психолого-педагогических основ развития критического мышления будущих переводчиков в вузе. В результате выпускники данной специальности вступают в трудовую дея-

тельность чаще всего с багажом лингвистических знаний, и не имеют представления об аспектах критического мышления на межпредметной, интегративной основе, не выработают у себя критическое мышление, что негативно сказывается на качестве их многоаспектной деятельности.

Таким образом, можно констатировать противоречие между необходимостью развития критического мышления будущих переводчиков как ключевой, наличие которой обеспечивает успех в условиях их многоаспектной профессиональной деятельности и отсутствием научно-обоснованной, адекватной системы и методики развития данного мышления у студентов в вузе [1].

Значимость формирования критического мышления как актуальной образовательной проблемы вытекает из глобальной трансформации самого способа жизни мирового сообщества в XXI веке. Система образования Казахстана направлена на обучение разносторонней и конкурентноспособной личности. Для того, чтобы стать такой личностью, студентам необходимо, получая знания, ориентироваться в стремительно растущем потоке информации. Относительно данного аспекта Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев отмечает: «...первостепенная задача современной системы образования – это подготовка людей, обладающих критическим мышлением и способных ориентироваться в информационных потоках» [2].

В педагогической науке современные исследователи в области методов развития критического мышления на Западе – Д.Халперн, Д.Кластер, в России – М.В.Кларин, С.И.Заир-Бек, И.О.Загашев, И.В.Муштавинская особо выделяют ценность осмысленного обучения, определяя «критическое мышление» как совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры обучающегося и обучаемого. В Казахстане реализуется Международная образовательная программа «Развитие критического мышления через чтение и письмо», разработанная американскими педагогами Дж.Стил, К.Мередилом, Ч.Темплом, С.Уолтером. Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики «критического мышления» содержится в трудах Ж.Пиаже, Л.Выготского, Д.Дьюи. Исследованию становления и формирования гуманистической философии образования посвящены труды С.Мирсеитовой – директора Проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в Казахстане.

Преподаватели высших учебных заведений Казахстана (Назарбаев Университет, Казахстанский институт менеджмента и экономики, Костанайский государственный университет имени А.Байтурсынова, Костанайский государственный педагогический институт и др.) уже используют технологию «Развития критического мышления через чтение и письмо», подчеркивая высокий потенциал развития критического мышления для обеспечения качества образования и академической успеваемости студентов.

Таким образом, использование методических приемов, способствующих активизации мыслительной деятельности студентов, осмыслению изучаемого материала, решению проблемных вопросов, выработке собственной позиции не является новым для педагогической практики преподавателей. Тем не менее, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблема формирования и развития критического мышления, являясь сложной и многоплановой, остается недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в экспериментальном плане.

Таким образом, актуальность исследования обуславливается:

- 1) требованиями современной системы образования, направленными на развитие критического мышления;
- 2) проблемой, которая недостаточно разработана как в теоретическом, так и в экспериментальном плане;
- 3) возможностями решения проблемы формирования и развития критического мышления путем создания определенных условий, способствующих успешному развитию критического мышления.

Анализ психологической и научно-педагогической литературы показывает, что в педагогической науке недостаточно глубоко отражены вопросы, связанные с решением проблемы формирования и развития критического мышления: не исследована проблема развития критического мышления будущих переводчиков; не определены условия и способы развития критического мышления.

2. Материалы и методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие методы: анализ и изучение научно-педагогической литературы; анализ и обобщение передового педагогического опыта; анализ нормативных документов об образовании, теоретико-методологический анализ, понятийно-терминологический анализ; наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа; анализ продуктов интеллектуальной деятельности студентов, сравнение, интерпретация; методы математической статистики для обработки результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: Костанайский государственный университет имени А.Байтурсынова и Костанайский государственный педагогический институт. Основное экспериментальное исследование осуществлялось в естественных условиях профессиональной подготовки студентов гуманитарно-социального факультета, обучающихся по специальности «5В020700-Переводческое дело» как экспериментальной группы, а также в качестве контрольной группы студентов, обучающихся по специальности «5В011900-Иностранный язык: два иностранных языка». Всего на основном этапе опытно-поисковой работы участвовало 40 студентов.

3. Результаты.

Происходящие изменения в характере профессионального труда современных специалистов, обусловленные нестабильностью и высокой динамичностью рынка труда, требуют рассмотрения адекватности организации высшего профессионального образования потребностям реальной практики. Следует отметить, что сегодня трудовая деятельность современных специалистов имеет тенденцию развития как в сторону глубокой специализации, диверсификации трудовых функций, так и в сторону их объединения, универсализации.

Многочисленные исследования показывают, что необходимо усилить универсализацию специалиста, акцентировать внимание на его фундаментальную широкопрофильную подготовку по общетеоретическим и гуманитарным дисциплинам. Это объясняется тем, что сегодня нечеткий рынок труда затрудняет прогнозирование профессиональной квалификации будущих специалистов узкой специализации, решение вопросов их трудоустройства и профессионального самоопределения [1].

Постоянное совершенствование не только своих профессиональных знаний, умений, но и психологическая готовность будущих специалистов к иному виду профессиональной деятельности, уметь реализовывать свой жизненный потенциал в иной плоскости общественных работ, выполнение функций «свободного носителя» социальных услуг, выступать субъектом деятельности на рынке труда, стали приоритетными задачами современной педагогической науки.

В этом плане совершенно новыми для отечественной системы образования встают проблемы формирования: а) «профессиональной мобильности», означающей «способность оперативно менять профиль своей деятельности, род занятий» (Вишнякова С.М.); б) ключевых квалификаций или компетенций, компетентностей (тесно соприкасающихся с формированием профессиональной мобильности) будущих специалистов, обеспечивающих продуктивность (профессиональный рост, повышение квалификации, развитие карьеры и пр.) профессиональной деятельности в условиях ее многоаспектности; в) «критического мышления», которое помогает будущему специалисту приобрести умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развить способности к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей.

Всестороннее изучение исследований по проблеме позволило нам утвердиться в том, что традиционное представление об объекте труда переводчиков, в качестве которого высту-

пает текст перевода, является неверным. В рамках данной позиции остаются за рамками исследования: деятельность переводчика, сложность переводческого процесса, в который он вовлечен; требования, предъявляемые к переводчику, исходящие из особенностей переводческого процесса и, следовательно, возможность обучения будущих переводчиков данной деятельности в вузе [1].

На наш взгляд, целесообразным будет рассмотрение в качестве объекта профессиональной деятельности переводчика – переводческий процесс, а не текст. Вместе с тем, учитывая сложность и порой невозможность рассмотрения и анализа переводческого процесса в плане мыслительных операций, проходящих в сознании переводчика, мы акцентируем внимание на изучении переводческого процесса через развитие критического мышления.

Многогранность переводческого процесса как объекта профессиональной деятельности переводчика требует интеграции как собственно литературоведческого, лингвистического, так и психолингвистического, социолингвистического, коммуникативного и интеркультурного подходов.

В теории и практике изучения переводческой деятельности, ученые, характеризуя переводческую деятельность как многостороннюю, в основном подходили с позиции исследования лишь только какого-то одного аспекта, стороны, считая невозможным рассмотреть все комплексно вследствие многоаспектности исследуемого явления. Вместе с тем, вопрос обобщения всей разноплановости профессиональной деятельности переводчика и выделение каких-то общих характерных аспектов, как отмечает Касымова Г.М. оставался актуальным и требовал своего научного рассмотрения [1].

Исследуя особенности переводческой деятельности, В.Н. Комиссаров характеризует как «глобальную», отмечая её многосторонний и сложный характер, проявляющийся в многоплановости как переводческого процесса, так и многоплановости его результата, то есть перевода [3].

Анализ опыта международной практики профессиональной подготовки переводчиков, проводимый И.И. Сафоновой, Г.А. Рахимовой, Н.Н. Гавриленко, Ф.Ф. Идрисовым, Ж.К. Ибраевой, Г.М. Касымовой показал, что введение узкой специализации при достаточно высоких требованиях к уровню владения иностранными языками не всегда решает вопрос подготовленности их к будущей деятельности. Это объясняется, во-первых, из-за многоаспектности переводческой деятельности даже внутри одного вида перевода, во-вторых, переводческая деятельность, независимо от предпочтений переводчика проходит в самых разнообразных областях и условиях, и будущий переводчик вынужден расширять свою специализацию после окончания вуза. В этой связи будущему переводчику необходимо выработать способность к постоянному самообразованию и самосовершенствованию и готовность переключаться на новые аспекты переводческой деятельности, а также развивать свое критическое мышление [1; 3].

Отечественное профессиональное образование переводчиков на наш взгляд требует пересмотра существующей квалификационной модели будущего переводчика и перехода к развитию критического мышления: выявления сущности, содержания и структуры критического мышления будущих переводчиков в процессе обучения в вузе.

В целях изучения опыта формирования и развития критического мышления нами был проведен ретроспективный анализ литературы в отечественной и зарубежной науке.

В трудах древнегреческих философов как Аристотель, Гераклит, Демокрит и Сократ содержатся отдельные описания, характеризующие деятельность критичной личности. Техника критического философствования, выраженная еще в античной диалогической практике, стала основанием того, что Аристотель исходно назвал органом, а затем в истории культуры закрепились под названием «логика». Предложенный Сократом метод достижения истины путем беседы, диалога, в ходе которого последовательными вопросами выявлялись противоречия в речи оппонента, способствовал развитию критического отношения к догматическим утверждениям. Крупнейшие философы Нового времени как Гоббс Т., Декарт Р., Локк Д., Фейербах Л., исследуя разные способы познания действительности, обращали внимание

на отношение человека к предмету и процессу познания. В философии XX века проблема критичности рассматривается в связи с вопросами сознания и самосознания (А.Г. Спиркин, Е.В.Шорохова, П.Ф. Чамата и др.), а также морали (А.Г. Дробницкий). Так, И.М.Сеченов, изучая взаимодействие между сознанием и самосознанием, доказывает, что самосознание дает человеку возможность относиться к актам собственного сознания критически, то есть отделять все свое внутреннее от всего происходящего извне, анализировать его и сопоставлять с внешним [4].

Труды психологов Бине А., Дьюи Д., Пиаже Ж., Штерна В. и др. в историческом плане способствовали выделению критического мышления в самостоятельную проблему, требующую специального рассмотрения.

Экспериментальное исследование критического мышления за рубежом было начато в конце XIX века Бине А., который использовал тесты с абсурдными фразами для выявления критичности детей [5].

Проблему критического мышления в общепсихологическом плане затрагивали Пиаже Ж. и Штерн В., ставившие вопросы о генезисе в критическом мышлении, развитие которого связывалось с рождением ребенка, постепенным освобождением его от эгоцентризма; способность к критическому мышлению они считали важнейшей составляющей умственной одаренности, обеспечивающей высшую ступень понимания в процессе познания [6;7].

В начале XX века Дьюи Д. ввел понятие «критический реализм», под которым подразумевал осознание собственной деятельности, возможностей, последствий. Размышляя о проблеме воспитания мысли, психолог писал о том, что вопрос, на который надо ответить, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель, направляет течение мыслей по определенному руслу. Каждое возникшее заключение оценивается по отношению к регулирующей цели, по его соответственно данной проблеме. Это потребность распутать затруднение контролирует предпринимаемое исследование. Дисциплинированный ум – тот, который лучше схватывает степень наблюдения, формирования идей, рассуждения и экспериментальной проверки, требуемой в каждом случае, и который лучше всего пользуется для будущего мышления ошибками прошлого. В качестве важнейшей характеристики критического мышления. Д.Дьюи назвал «задержку суждения», которая предполагает, что человек, прежде чем представить свою позицию в форме определенного суждения, рассмотрит другие возможные варианты решений, сформулированных в форме иных суждений [8].

Итак, способность к критическому мышлению обеспечивает высшую ступень понимания в процессе познания. Основание диагностики, предложенной А.Бине, свидетельствует о подходе к критическому мышлению как основанному на логике. Понятие «критический рационализм», предложенное Д.Дьюи, с одной стороны, подразумевает логику как основное средство критического мышления, с другой стороны, для понимания данного понятия ученый выдвигает в проблеме воспитания мысли соотносятся с методологией проблемам обучения, отражают понимание процесса критического мышления и исследования с выдвижением различных гипотез, а также подчеркивает значимость волевых качеств личности и прошлого опыта.

В XX веке в зарубежной психологии и педагогике наиболее распространенными были понятия «критичность ума», «критическое мышление». Проблема критического мышления до 50-х годов прошлого века изучалась в основном в русле психологической теории мышления, экспериментальное же изучение проявления критичности проводить недостаточно. Со второй половины двадцатого столетия шире стали рассматриваться проявления критичности в процессе онтогенезе (А.С. Байрамов, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак) [9].

Понимание критического мышления его функций и механизма функционирования в российской науке были различными. Научный интерес для нашего исследования представляют труды Бизенкова Г.И., Брушлинского А.Б., Тихомирова О.К. и др., которые отражают понимание критичности как процесса обратной связи, являющейся универсальным способом саморегуляции [9].

Этот процесс осуществляется путем непосредственного и прямого сличения промежуточных, текущих результатов какого-либо действия, хода решения проблем с их конечным общим результатом. Только при критическом осмысливании противоречий или начавшихся неудач, по мнению Брушлинского А.Б., вырабатываются все более надежные критерии самооценки каждой мысли и самоконтроля [10].

Зейгарник Б.В. рассматривал критичность как проявление регулирующей функции мышления, которая состоит в умении обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с объективными условиями [11].

В понимании А.С.Байрамова, критичность – это особое отражение действительности в мозге человека, существенное и относительно устойчивое проявление продуктивности мышления, выражающее во взвешивании фактов, мыслей, гипотез, выдвинутых самим человеком и окружающими людьми, а также отыскивание ошибок, недостатков в объектах познания и раскрытия причин их возникновения [12].

С.И. Векслер определял критичность как процесс решения проблемы, включающий различное обсуждение самого процесса, результатов труда и их оценка. Эта оценка может быть выражена в обнаружении ошибок, либо в установлении положительного, ценного в предметах и явлениях, либо в установлении истинности обсуждаемого факта, идеи [13].

Менчинская Н.А. считала, что это качество ума, как и любое другое, нуждается для своего формирования в постановке специальных задач, использовании эффективных методов с целью вовлечения учащихся в процесс оценки результатов в учебной деятельности (собственных и своих товарищей). Самоконтроль, проявляющийся как в процессе принятия решения (анализ примененного способа и соотношение его с условием), так и после получения результата (самопроверка в разных формах) тесно связан с их самооценкой, уровнем развития критического мышления [14]. В данной идее ученого можно увидеть понимание рефлексии в качестве одного из основных средств критического мышления.

Липкина А.И., Рыбак Л.А. связывали критичность ума с самостоятельностью и гибкостью мысли. Это качество ума, по их мнению, предполагает умение смотреть на свое решение как на возможный ход, понимать его относительность. Человек с критическим умом обнаруживает чувствительность к критическим ошибкам, у него воспитана потребность быть убежденным в степени достоверности, обоснованности и доказательности изучаемых явлений, а также самостоятельно открываемых знаний, фактов [15].

Многие авторы рассматривают критическое мышление на личностном плане, в связи с установками, убеждениями, самосознанием личности, ее эмоционально-волевыми особенностями, темпераментом. Представители этого направления в российской педагогике (Г.И. Бизенков, С.И.Векслер, Е.А. Иванова и др.) определяли критичность как свойство личности, которая проявляется в постоянном стремлении человека отыскивать ошибки, недостатки в своих и чужих действиях и находить пути и средства их устранения. Критичность, по мнению этих исследований, – это потребность личности строго анализировать и оценивать поступки, быть убежденным в степени достоверности, обоснованности, доказательности знаний. При анализе конкретного момента критичность проявляется и как актуальные психические состояния, и как волевое качество человека, и как черта характера [9].

В научных исследованиях отражен и тот факт, что критичность имеет большое значение для становления человека как субъекта деятельности (Л.И.Божович, Л.А. Матвеева, К.К. Платонов). Ученые свидетельствуют, что наряду с другими умениями, субъект деятельности должен уметь критически оценивать свое отношение к другим людям, к делу, к самому себе [9]. Кроме того, рядом авторов критичность изучается в связи с проблемой социальной адаптации (Б.С.Братусь, Б.В. Зейгарник и др.). По их мнению, достаточная критичность по существу знаменует социальную зрелость личности, играя особенно важную роль в ситуациях морального выбора. Нарушение критичности поведения рассматривается как одно из значительных отклонений личности [9].

Итак, в отечественной педагогике и психологии XX века критичность мышления изучалась как качество мышления, ума и как свойство личности. Это разделение условно, так как большинство исследований одновременно высказывались о понятии «критичность» и как о качестве мышления, о личностном свойстве, влияющим на протекание умственных процессов (Л.С. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Б.В. Зейгарник, Б.М. Теплов и др.). Рассматривая критичность как качество мышления, ученые выделяли различные умения и навыки, чаще уделяя внимание оценочной функции критического мышления и функции саморегуляции. Процесс критического мышления сравнивали с исследованием, решением проблемной ситуации и т.д. Рассматривая критичность как качество личности, ученые акцентировали внимание на критичности как потребности личности. При этом критичность может проявляться и как актуальны психические состояния, и как волевое качество человека, и как черта характера [16].

В 70-80-е годы XX века, исследуя проблему критического мышления, ученые также занимались изучением практической логики. Они исходили из того, что критическое мышление является мышлением, ядро которого составляет логика, рационализм. Так, например, Х.Гарднер считал, что критическое мышление представляет собой такое мышление, которое развивается на основе тщательной оценки как предложений, так и фактов, и приводит к наиболее объективным выводам путем анализа всех уместных фактов и использования обоснованных логических процессов [16].

Психологи Р. Эннис и Э. Норрис трактовали критическое мышление как сумму навыков и умений мыслить рационально, контролируя сам процесс мышления, а также умение следовать законам формальной логики, выявляя при этом нарушение этих законов. Э.Норрис различал слабое критическое мышление, которое учитывает лишь одну точку зрения, и сильное – которое открыто для всех взглядов [16].

Э.Глассер разработал программу, включающую тесты на проверку умений рассуждать, делать выводы, распознавать допущения, оценивать заключение и силу доводов. Критическое мышление – это, по его мнению, обоснованность суждений, утверждений, действий и способность оценить степень их обоснованности (рациональности, разумности), найти своего рода границу применимости. Эта характеристика мышления опирается на знание и социальные стереотипы. Более развернуто можно говорить о критическом анализе, способностях интерпретировать и объяснить, делать выводы и заключения, оценивать, чтобы вынести суждения о том, во что верить и что делать. К тому же, под словосочетанием «мыслить критично» подразумевается и способность применить вышеперечисленные навыки по отношению к себе, так же как и к проблеме, в чем отражается рефлексивный характер критического мышления [16].

Д. Джонс понимал критическое мышление как особый вид мыслительной деятельности, позволяющей вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения [16].

Д. Курфис, говоря о сущности критического мышления, отмечал, что это рациональный ответ на вопросы, на которые нет известного ответа в ситуации дефицита знаний. Важную роль при этом приобретают интерпретационные способности человека, умение понять, истолковать, объяснить. По другому определению, критическое мышление – исследование, целью которого является изучение ситуации, феномена, вопроса, проблемы с выходом на гипотезу, объединяющую всю доступную информацию, с дальнейшим ее последовательным подтверждением. Результат критического исследования – это вывод и его подтверждение убедительными аргументами [16].

Б.Бейер определяет критическое мышление как набор отдельных умений, каждое из которых в той или иной степени необходимо для анализа и синтеза. Он выделяет следующие умения, важные для критического мышления: различение фактов и оценок, подтвержденных и неподтвержденных высказываний, обнаружение недосказанной информации, выделение

непоследовательной аргументации, оценка степени надежности источников, фактической неточности изложения и т.д. [16].

Изучение критического мышления зарубежными учеными в 70-80-е годы XX века способствовало более глубокому пониманию его логических оснований. Предметом критического мышления выступает логическая правильность и обоснованность утверждений, при этом критическое мышление многими учеными понималось как совокупность определенных умений и навыков. Процесс критического мышления, по мнению большинства авторов, представляет собой исследование, включающее все необходимые этапы. Важным для нашего исследования является понимание значимости интерпретационных способностей в процессе критического мышления, умения понять, истолковать, объяснить (Д. Курфис, Э. Глассер и др.). Понимание, интерпретация, объяснение также могут трактоваться как средства или способы критического мышления, отражающие его процесс.

Рассмотрим разработанную американскими преподавателями (Джени Д. Стил, Кертис С. Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер) в середине 90-х годов технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо», которая сегодня широко применяется в образовательном процессе школ и вузов как за рубежом, так и в Казахстане и России. Думать критически, по мнению авторов данной технологии, означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы, ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а скрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не является отдельным навыком или умением, а сочетанием многих умений [16].

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» опирается на опыт зарубежной психологии и педагогики. Одним из ее авторов Ч. Темплом выделены основные теории, на которых базируется данная технология:

1) Конструктивизм. Эта группа теорий связана с концепциями Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Сущность этого направления заключается в том, что развитие осуществляется в процессе активного конструирования знаний субъектом обучения. Так называемое «полученное знание» также необходимо для ориентации в мире, но в гораздо меньшей степени способствует развитию человека. Новая психология не только требует, чтобы студент воспитывал себя сам своими собственными поступками, а преподаватель направлял и регулировал факторы, определяющие его поступки, а также требует, чтобы только преподаватель, но и студент осознавали цели этих поступков.

2) Теория схем. Это направление связано с именем Р.Андерсона и является следствием предыдущего направления. Сущность данной группы теорий заключается в том, что человек в процессе познания видоизменяет, модифицирует свои представления, свои схемы. Следовательно, необходимо развивать умение осознавать эти схемы и работать с ними.

3) Ответный критицизм читателя. По мнению Луизы Розенблатт и Дэвида Бляйха, для осмысления текста учащимся необходимо предоставлять возможность озвучивать свое мнение, самим конструировать смысл сообщения.

4) Метакогнитивное учение. Процесс познания будет наиболее эффективным, если он осознается. Это осознание осуществляется за счет его объективации (в виде рисунков, графиков), проговаривания (так называемые «мысли вслух»), наблюдения за мыслящим педагогом (как он думает, что при этом говорит и т.д.) [17].

Педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» представляет собой набор приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс, в котором обеспечивается самостоятельная, сознательная деятельность учащихся по пути к достижению ими же поставленных учебных целей

или реализации смысла, рефлексия или размышление. Задачей первой стадии занятия – стадии вызова является пробуждение интереса к изучаемой теме, актуализация знаний по теме и определение направления дальнейшего изучения или целеполагание. На стадии осмысления происходит знакомство с новой информацией. Важно на данной стадии организовать работу с новым материалом таким образом, чтобы обучающиеся отслеживали собственное понимание новой информации. Задача стадии рефлексии – встроить новые знания в систему имеющихся сведений по теме, выработать отношение к ней и, если необходимо, наметить пути дальнейшего поиска по теме.

В конце 90-х годов XX века проблема формирования критического мышления исследователями в высшей школе России и Казахстана осуществлена реализация проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо в высшей школе». Цель проекта заключается в исследовании механизмов адаптации данной образовательной технологии в образовательном пространстве высшей школы. На данном этапе были сформулированы основные теоретические положения: критическое мышление является необходимой характеристикой современного специалиста; критическое мышление можно целенаправленно формировать в образовательном процессе. Стихийно оно может быть сформировано, но в гораздо более поздние сроки и, как правило, уже после вуза; критическое мышление позволяет не только замечать противоречия, недостатки, пробелы в информации, но и взвешенно анализировать разнообразные источники, осмысливать собственную позицию, владеть разнообразными стратегиями работы с информацией и решениями проблемных ситуаций; на психологическом уровне критическое мышление развивается при активном критическом восприятии материала, при актуализации рефлексии; на философском уровне критическое мышление подразумевает владение разнообразными стратегиями интерпретации текста, принятие факта принципиальной «уязвимости» любой теории, факта многополярности мира; с точки зрения преподавателя, критическое мышление требует осмысленности в использовании различных методов работы (оценивание и т.д.) [9].

В 2002 году американскими экспертами – волонтерами в России был проведен семинар по возможностям осуществления различных моделей внедрения технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в высшие школы. Создатели данных программ исходили из того, что овладение технологией возможно на разных уровнях: использования на занятиях отдельных приемов и стратегий; модификации всего курса; изменения системы отношений «преподаватель – студент»; философии образования. Предложено два механизма: создание предметного курса, построенного в технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» и другой вариант – введение в вузах отдельного, философского курса развития критического мышления [9].

На сегодняшнем этапе своего развития технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» рассматривается и применяется педагогами школ и преподавателями вузов в рамках различных дисциплин (литературы, права, истории, иностранного языка, точных наук и т.д.), результаты обсуждаются на научных конференциях, а также в журнале «Переме́на» [9].

В демократических преобразованиях экономической и общественно-политической жизни казахстанского сообщества особая роль принадлежит неправительственным организациям. В рамках реализации основных программных целей Концепции образования Республики Казахстан осуществляется ряд партнерских проектов государственных и неправительственных организаций [18]. В Казахстане была создана Ассоциация по чтению на базе Общественных Объединений Областей «Развитие критического мышления». Ассоциация как организация RWCT – общественная неправительственная организация, членом Ассоциации может стать любое общественное объединение учителей и других лиц, занимающихся образованием в Республике. Ассоциация по чтению (КазАЧ) объединяет 10 областей, в которых активно развивается проект на казахском и русском языках [19].

Таким образом, теория и технология «Развитие критического мышление через чтение и письмо» являются одним из масштабных современных направлений в исследовании критического мышления. Разработанные в данной технологии стратегии и приемы могут применяться в рамках различных дисциплин, адаптироваться к различным целям. Мы признаем практическую значимость данной технологии и считаем, что для формирования критического мышления как средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий целесообразно использовать на занятиях отдельные приемы и стратегии технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», так как они позволяют овладеть разнообразными стратегиями интерпретации, актуализировать рефлексию, активизировать самостоятельность студентов и др.

В целях нашего исследования рассмотрим проблему формирования критического мышления в высшей школе. В современной дидактике обращение к критической характеристике мышления мы находим в исследовании А.В. Коржуева, В.А. Попкова. В данной работе авторы рассматривают проблему формирования критического стиля мышления у студентов. Авторы используют категорию «критический стиль» мышления, которая определяется ими как сформированность у студентов умений и навыков рефлексивно – оценочной деятельности. Рассматривая критический стиль мышления как специфический для студентов высшей школы, авторы называют следующие особенности: нацеленность студента на конструктивный диалог с преподавателем и партнерами, способность отстаивать точку зрения независимо от мнения окружающих, признавать ее несправедливость при предъявлении оппонентам аргументированных доказательств; нацеленность студента на самодиагностику в отношении сформированности различных умений и качеств на основе сравнения с заданными эталонами; открытость студента новой информации, нестандартным способам решения поставленных задач и принятых решений; нацеленность студента на проверку, неприятие на веру, стремление к всестороннему анализу и осмыслению поступающей информации, к выявлению внутренних особенностей и причин того или иного явления, недоступного для непосредственного восприятия [20].

Для нашего исследования важно, что ученые выделяют инвариантные компоненты, общие для критическо-рефлексивного стиля: критический анализ содержательных и логических аспектов внешней информации; выявление степени соответствия различных утверждений принципу достаточного основания; выявление в предлагаемой информации фактов не критического соединения разнородных, внутренне не связанных и несовместимых идей; выявление различных логических несообразностей поспешных обобщений, произвольной замены доказываемого тезиса, использование одного и того же термина в различных значениях, смешивание необходимых и достаточных условий; выявление степени достаточности аргументов, проводимых в обоснование доказываемого тезиса; умение использовать антитезу для выявления истинности приводимых утверждений [20].

Исходя из задач исследования и изучив ряд работ по критериям, мы пришли к выводу, что критерии критической насыщенности материала отражены в работе Н.И. Мерзликиной, которая исследовала учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов. Ученым были разработаны педагогические критерии соответствия содержания учебного текста задаче формирования критического мышления у студентов вузов: критерий, предполагающий включение в тексты авторского осмысления таких «истин», которые на проверку оказываются широко распространенными заблуждениями; критерий, предполагающий включение в тексты фрагменты, в которых автор выявляет внутренние, сущностные различия явлений и процессов, необоснованно отождествляемых, а также выявляет внутреннее сходство явлений и процессов, неправомерно противопоставляемых; «критерий равновесия», предполагающий включение в тексты информации о положительных аспектах и сторонах того, что традиционно считается абсолютно негативным и об отрицательных аспектах того, что воспринимается на первый взгляд как исключительно позитивное [21].

Таким образом, на основе анализа критерий и компонентов критического мышления полагаем, что критерии критической насыщенности материала, выделенные А.В. Коржуевым, В.А. Попковым и Н.И. Мерзликиной, дополняют друг друга и могут быть использованы при изложении учебного материала с целью формирования и развития критического мышления [22].

В ходе анализа психолого-педагогических работ мы выяснили, что имеются различные подходы к процессу формирования критического мышления. Так Саяпина Н.Н. и Саяпин Н.В. рассматривают формирование критического мышления у будущих учителей посредством проблемных ситуаций. Педагогические ситуации определяются преднамеренным содержанием условий, в которых будущие учителя вынуждены принимать критически осмысленные самостоятельные решения и согласно им целенаправленно действовать. К педагогическим ситуациям относятся складывающиеся психолого-педагогические условия и применяемые преднамеренно созданные условия для решения воспитательно-образовательных задач, направленных на формирование индивидуально-творческого компонента обучающихся и критического мышления в том числе [22].

Цель использования педагогических ситуаций – активное изменение личности будущего учителя, т.е. акцент делается на получение заранее планируемого результата. Вызываются поступки личности, в которых проявляются определенные качества, психолого-педагогические воздействия приводят их к правильным выводам. Практическую значимость для нашего исследования составляет предложенная Н.Н. Саяпиной и Н.В. Саяпиным классификация задач (аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие), которые авторы предлагают использовать для формирования критического мышления у будущих учителей [22].

На основе теоретического анализа и результатов данных опытно-экспериментальной работы Н.Н. Саяпина и Н.В. Саяпин справедливо отмечают, что создание проблемно-педагогических ситуаций в условиях педагогического процесса вуза оказывает существенное влияние на формирование навыков критического мышления у будущих учителей, через систематическое включение в учебные и внеучебные занятия проблемных педагогических ситуаций, позволяющих более глубокому личностно окрашенному овладению учебными знаниями и умениями на основе их вовлечения в учебно-воспитательный процесс не в роли пассивного исполнителя, а активного участника [22].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема развития и формирования критического мышления рассматривалась достаточно широко и в своем развитии прошла несколько этапов. Однако ряд методических вопросов, связанных с развитием критического мышления у будущих специалистов при обучении в высшей школе остается малоразработанным.

С целью знакомства с опытом использования технологии развития критического мышления на занятиях у преподавателей вуза нами было проведено анкетирование, которое включало в себя 5 вопросов:

1. Является ли развитие критического мышления актуальным на сегодняшний день? (Если да, то почему? Если нет, то почему?)
2. Применяете ли Вы на своем занятии технологию развития критического мышления через чтение и письмо (RWCT)?
3. Занимаетесь ли Вы целенаправленно и систематически развитием критического мышления студентов?
4. Какие приемы и стратегии развития критического мышления Вы знаете?
5. Какие приемы и стратегии развития критического мышления Вы используете на занятии?

В анкетировании приняли участие 11 преподавателей «Гуманитарно-социального» факультета: 5 преподавателей кафедры «Педагогика и Психология», 3 преподавателя кафедры «Иностранная филология» и 3 преподавателя кафедры «Философия».

Отвечая на первый вопрос «Является ли развитие критического мышления актуальным на сегодняшний день?», 9 преподавателей считают что «да» и написали свое мнение «почему?», 1 преподаватель не ответил, и еще 1 преподаватель не применяет «западные образовательные технологии».

Второй вопрос «Применяете ли Вы на своем занятии технологию развития критического мышления через чтение и письмо (RWCT)?» 9 преподавателей ответили «да», а 2 преподавателя «нет».

Третий вопрос «Занимаетесь ли Вы целенаправленно и систематически развитием критического мышления студентов?» 6 преподавателей ответили «да» и 5 преподавателей «нет».

На четвертый вопрос анкетирования «Какие приемы и стратегии развития критического мышления Вы знаете?» частым ответом были «семантическая карта», «РАФТ (Роль/Аудитория/Форма/Тема)» и «таблица предсказаний».

На пятый вопрос «Какие приемы и стратегии развития критического мышления Вы используете на занятиях?» ответили, что «ЗХУ (Знаю/Хочу узнать/Узнал)» и «РАФТ (Роль/Аудитория/Форма/Тема)» оказались самыми используемыми приемами.

В результате проведенного анкетирования преподавателей мы установили, что преподаватели теоретически подготовлены в вопросе развития критического мышления студентов, но не всегда используют на лекциях и семинарах и не владеют всеми приемами его развития. Стоит, однако, подчеркнуть, что преподаватели осознают актуальность проблемы развития критического мышления, считают, что в эпоху информационного общества необходимо научить студентов добывать информацию самостоятельно, развивать способности студентов к самостоятельной работе с информацией любой сложности, развивать критичность и логичность их мышления.

В результате проведенного анкетирования педагогов мы пришли к выводу, что технология развития критического мышления еще не достаточно распространена и мало используется в практической педагогической деятельности, но большинство педагогов осознает важность владения ею и готово заняться изучением приемов и стратегий развития критического мышления.

Кроме этого было проведено анкетирование среди студентов Костанайского государственного университета имени А.Байтурсынова и Костанайского государственного педагогического института. В опросе приняли участие 50 студентов 3 курса специальностей «Переводчик» и «Иностранные языки». Как показали результаты анкетирования многие студенты хотели бы развивать критическое мышление, считая, что это необходимо для будущего специалиста. Студенты знакомы с методами и приемами технологии «критического мышления», то есть на занятиях преподаватели используют некоторые приемы и методы, но редко. Это дает основания предположить, что в образовательном процессе вуза не создавались специальные условия для формирования критического мышления студентов. А педагогический потенциал естественнонаучного образования в формировании критического мышления недостаточно исследован и реализован. Результаты анализа результатов анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Анализ результатов анкетирования студентов КГУ и КГПИ о знании «критического мышления»

Вопрос	Варианты ответов	КГУ (25 студ-в)	КГПИ (25 студ-в)
1. Почему Вы выбрали университет /педагогический институт?	а) университет/институт дает больше возможности в выборе специальности;	64%	17%
	б) интересно учиться;	12%	2%
	в) хочу работать в образовательной системе;	4%	11%
	г) хочу получить престижное высшее образование;	40%	27%

	д) стремлюсь занять достойное место в обществе; приобщиться к интеллектуальной, духовной сфере; приобрести круг людей – единомышленников в сфере профессиональной деятельности; сделать начало карьеры;	32%	33%
	е) хочу получить диплом о высшем образовании;	56%	22 %
	ж) укажите свои варианты	8%	16 (грант)
2. На сегодняшний день развитие критического мышления является актуальной образовательной проблемой. Знаете ли Вы что такое критическое мышление	а) да	72%	78%
	б) нет	16%	19%
	в) свой вариант ответа	12%	11%
3. Можете ли Вы назвать себя критически мыслящей личностью (Если «да», то, как это проявляется)	а) да _____	48%	44%
	б) нет	52%	56%
4. Есть ли у Вас желание учиться мыслить критически и узнавать новое, связанное с развитием критического мышления	а) да	92%	94%
	б) нет	8%	6%
	в) свой вариант ответа _____		
5. Применяются ли на ваших занятиях нижеприведенные приемы и методы критического мышления	а) -I.N.S.E.R.T.	4%	3%
	б) -ЗХУ (Знаю/Хочу узнать/Узнал)	60%	67%
	в) -семантическая карта	20%	19%
	г) -синквейн	12%	22%
	д) -РАФТ (Роль/Аудитория/Форма/Тема)	40%	25%
	е) -таблица предсказаний	4%	3%
	ж) -запутняюсь с ответом	32%	22%

Проанализировав результаты анкетирования, далее был проведен нулевой диагностический срез. Нулевой диагностический срез был проведен до начала реализации педагогических условий, с целью определения статистически значимого сходства или различия между контрольными и экспериментальными группами.

Таким образом, 25% студентов в контрольной группе и 20% студентов в экспериментальной группе показывают низкий уровень критического мышления, в то время как высокий уровень в обеих группах составляет только 10%.

В соответствии с программой проведения экспериментальной работы по реализации педагогических условий развития критического мышления будущих переводчиков нами был проведен констатирующий этап работы, который показал в целом низкий уровень критического мышления студентов 3 курса обучения специальности «Переводчик». Вследствие этого формирующий этап был направлен на реализацию программы развития критического мышления будущих переводчиков.

В результате проведения формирующего этапа экспериментальной работы, основываясь на концептуальных положениях нашего исследования, мы разработали программу реализации педагогических условий для развития критического мышления будущих переводчиков в естественных условиях в рамках учебно-воспитательного процесса вуза.

Обобщающий этап экспериментальной работы был направлен на уточнение и конкретизацию положений гипотезы, обобщение и оформление результатов педагогического исследования.

Основными задачами данного этапа экспериментальной работы являлись следующие:

✓ выявление результативности проводимой работы по развитию критического мышления будущих переводчиков в процессе обучения в вузе;

✓ внесение соответствующих корректировок в программу реализации педагогических условий развития критического мышления с целью эффективности функционирования и развития данной программы;

✓ анализ результатов экспериментальной работы.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы для получения достоверных результатов нами осуществлена диагностика уровня развития критического мышления будущих переводчиков по критериям и уровням в динамике.

В период экспериментальной работы было проведено три комплексных среза: нулевой, промежуточный и контрольный. Срез – один из возможных вариантов контроля знаний, позволяющий примерно оценить уровень знаний на разных этапах обучения. Нулевой срез проводился до начала формирующего эксперимента, промежуточный срез проводился параллельно с формирующим экспериментом, контрольный на заключительном этапе формирующего эксперимента.

Программа развития критического мышления будущих переводчиков, разработанная на основе принципов развивающего обучения и системного подхода обеспечивала поэтапное развитие критического мышления.

Выявив уровень критического мышления будущих переводчиков в предыдущем параграфе, остановимся на описании основных направлений работы по реализации программы «Development».

С целью подтверждения и уточнения выдвинутой нами гипотезы мы провели формирующий этап экспериментальной работы, направления которого разработаны в соответствии с предложенными педагогическими условиями развития критического мышления будущих переводчиков и их реализация. Апробация программы реализации условий развития критического мышления будущих переводчиков осуществлялась в рамках аудиторных занятий по педагогике, а также во внеаудиторной работе студентов.

В ходе эксперимента проверялась эффективность выбранных педагогических условий развития критического мышления будущих переводчиков. В контрольной группе (КГ) образовательный процесс осуществлялся по обычной вузовской программе. В экспериментальной группе обучение велось с использованием двух выбранных педагогических условий.

Организация обучения в экспериментальной группе имела следующие отличительные особенности:

- давалась целенаправленная установка на овладения знаниями о критическом мышлении;

- применялся комплекс стратегий, методов и приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо, а также активные и интерактивные методы обучения.

Программа развития критического мышления будущих переводчиков включала использование двух основных условий: актуализация технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) и программа «Development» с учетом принципов развивающего обучения и на основе системного подхода.

Данная программа включает лекционные и практические занятия, а также самостоятельную работу с преподавателем и задания для самостоятельной работы. Так как обучение проводилось с переводчиками, все занятия велись на английском языке. Содержание программы разработалось согласно актуальным и современным темам педагогической дисциплины:

1. Multilingualism and education system
2. Academic degrees
3. Higher education
4. Vaucher – new educational system
5. Scholarships and studying abroad
6. Distance study: advantages and disadvantages

Практические занятия на темы:

1. Language and critical thinking

2. Critical thinking methods
3. Critical reading
4. Critical writing
5. Debate as a key to the solving problems

На вводном занятии были уточнены цели и задачи программы «Development» с учетом принципов развивающего обучения и на основе системного подхода, правила технологии развития критического мышления.

Акцентирование внимания в процессе обучения на актуализацию технологии развития критического мышления через чтение и письмо, а также разработанная нами программа «Development» с учетом принципов развивающего обучения и на основе системного подхода способствует развитию критического мышления студента.

После проведения занятий по программе «Development» было проведено повторное анкетирование, результаты которого представлены в таблице 2, с целью узнать, насколько будущие переводчики поняли критическое мышление, какие умения и способности приобрели, и появился ли у них интерес к дальнейшему изучению и развитию критического мышления.

Таблица 2. – Результаты анкетирования будущих переводчиков после реализации экспериментальной программы

Вопрос	Варианты ответов	КГУ (20студ-в)
1) После проведения занятий по развитию критического мышления считаете ли вы, что будущим переводчикам в их многоаспектной деятельности необходимо развивать критическое мышление:	а) да	90%
	б) нет	10%
2) Какие способности и умения Вы приобрели после занятий по развитию критического мышления? (можно отметить несколько вариантов)	а) Умение критически мыслить;	75%
	б) Умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, анализировать	90%
	в) Умение ответственно относиться к собственному образованию;	90%
	г) Умение работать в сотрудничестве с другими;	70%
3) Какие приемы и методы Вы хотели бы, чтобы чаще проводились на занятиях по развитию критического мышления (можно отметить несколько вариантов):	а) ЗХУ (Знаю/Хочу узнать/Узнал) семантическая карта	90%
	б) I.N.S.E.R.T.	50%
	в) синквейн	75%
	г) РАФТ (Роль/ Аудитория/Форма/Тема)	90%
	д) “ Fishbone”	60%
	е) мозговой штурм	30%
	ж) Бортовой журнал	35%
	з) Тонкие и толстые вопросы	40%
	и) мышление вслух	55%
	к) дискуссии	90%
4) Вызывали ли некоторые методы и приемы затруднение на занятиях? (если да, то какие)	а) да	15%
	б) Нет	60%
	в) Иногда	25%
5) Продолжите ли Вы развивать свое критическое мышление самостоятельно? (если нет, то почему)	а) да	60%
	б) Нет	15%
	в) Иногда	25%

Для анализа результатов педагогического эксперимента нами использовались следующие критерии эффективности:

- 1) Коэффициент полноты усвоения знаний (K) рассчитывался по формуле:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{nN}, \quad (1)$$

Где n – общее количество элементов знаний, которые должны быть усвоены обучаемым; n_i – количество элементов знаний, усвоенных i -м обучаемым; N – число обучаемых, выполнявших контрольное задание [23].

Таблица 3. – Результаты коэффициента полноты усвоения знаний о критическом мышлении будущих переводчиков

Срезы	n – общее количество элементов знаний	N – число обучаемых, выполнявших контрольное задание	Коэффициент полноты усвоения знаний (K)
1-ый промежуточный срез	10	20	0,5
2-ой промежуточный срез	10	20	0,8
Контрольный срез	20	20	0,85

Коэффициент успешности развития знаний (γ), определяемый отношением коэффициентов полноты усвоения содержания знаний по результатам 2-го и 1-го срезов [24]:

$$\gamma = \frac{K_2}{K_1} \quad (2)$$

$$\gamma = \frac{0,8}{0,5} = 1,6$$

Поскольку $\gamma > 1$, то выбранные педагогические условия развития критического мышления будущих переводчиков в процессе обучения можно считать достаточно эффективной.

Для математической обработки результатов экспериментальной работы нами применялась методика Д.А. Новикова [25]. Приведем алгоритм математической обработки результатов. Мы предположили, что различие эффектов педагогического воздействия будет обосновано, если экспериментальные и контрольные группы, первоначально совпадающие по своим характеристикам (до экспериментальной работы), будут различаться после реализации педагогических воздействий (после экспериментальной). Для этого требовалось провести сравнения и показать, что до экспериментальной работы характеристики групп совпадают, а после экспериментальной работы – различаются.

Для экспериментальной группы вектор баллов есть $n = (n_1, n_2, \dots, n_L)$, где n_k – число членов экспериментальной группы, получивших k -ый балл, $k = 1, 2, \dots, L$. Для контрольной группы вектор баллов есть $m = (m_1, m_2, \dots, m_L)$, где m_k – число членов контрольной группы, получивших k -ый балл, $k = 1, 2, \dots, L$. Для рассматриваемого нами числового примера ($L = 3$ – "низкий", "средний" или "высокий" уровень знаний) данные приведены Для данных, измеренных в порядковой шкале (см., например, таблицу 4), целесообразно использование критерия однородности χ^2 ("хи" – буква греческого алфавита, название критерия читается: "хи-квадрат"), эмпирическое значение $\chi^2_{эмп}$ с которого вычисляется по следующей формуле (пример расчета приведен ниже):

$$\chi^2_{эмп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}. \quad (3)$$

Критические значения $\chi^2_{0,05}$ критерия χ^2 для уровня значимости 0,05 приведены в таблице 4. (статистические таблицы критических значений статистических критериев для различных уровней значимости и различных – в том числе больших 10 – градаций шкалы отношений можно найти, практически, в любом учебнике по статистическим методам или в специальных статистических таблицах) [25].

Таблица 4. – Критические значения критерия χ^2 для уровня значимости $\alpha = 0.05$

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0.05}$	3.84	5.99	7.82	9.49	11.07	12.59	14.07	15.52	16.92

Алгоритм определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, заключается в следующем [25]:

1. Вычислить для сравниваемых выборок $\chi^2_{эмп}$ – эмпирическое значение критерия χ^2 по формуле

2. Сравнить это значение с критическим значением $\chi^2_{0.05}$, взятым из таблицы 7.: если $\chi^2_{эмп} \leq \chi^2_{0.05}$, то сделать вывод: "характеристик сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05"; если $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{0.05}$, то сделать вывод "достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%".

Применим алгоритм для данных. Сначала вычисляем по формуле эмпирические значения критерия χ^2 . Для примера приведем расчет. Параметры экспериментальной группы (N = 20) после окончания эксперимента: $n_1 = 2$, $n_2 = 16$, $n_3 = 2$ (то есть 2 учащихся продемонстрировали "низкий" уровень знаний, 16 – "средний" и 2 – "высокий"), контрольной группы (M = 20): $m_1 = 5$, $m_2 = 13$, $m_3 = 2$. Подставляя в формулу, получаем: $\chi^2_{эмп} \approx 1,6$.

$$\chi^2 = 20 \cdot 20 \frac{\left(\frac{2}{20} - \frac{5}{20}\right)^2}{2+5} + \frac{\left(\frac{16}{20} - \frac{13}{20}\right)^2}{16+13} + \frac{\left(\frac{2}{20} - \frac{2}{20}\right)^2}{2+2} \approx 1,59606$$

В рассматриваемом примере L = 3 (выделены три уровня знаний – "низкий", "средний" и "высокий"). Следовательно, L – 1 = 2. Из таблицы 7 получаем для L – 1 = 2: $\chi^2_{0.05} = 5,99$. Таким образом, $\chi^2_{эмп} = 1,6 \leq 5,99 = \chi^2_{0.05}$, то "если полученное эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то принимается нулевая гипотеза – считается, что на заданном уровне значимости (то есть при том значении α , для которого рассчитано критическое значение критерия) характеристики экспериментальных и контрольных групп совпадают"[25].

Таким образом, в результате реализации педагогических условий в образовательном процессе экспериментальных групп произошли статистически значимые изменения в уровне сформированности у студентов критического мышления. Сравнение полученных результатов с результатами контрольных групп позволяет констатировать, что без реализации выявленных педагогических условий подобные результаты получены не будут.

4. Выводы

Следует отметить, что процесс развития и формирования критического мышления – явление сложное и многогранное, динамика которого может принимать позитивную направленность.

Итогом нашего исследования могут служить следующие выводы:

I. Анализ состояния проблемы развития критического мышления будущих переводчиков, свидетельствует об острой необходимости изучения данной проблемы. Результаты констатирующего эксперимента показал, что развитие критического мышления будущих переводчиков осуществляется при целенаправленном обучении и использовании педагогических условий. Диагностика реального состояния подтвердила положение о том, что уровень критического мышления не соответствует многоаспектной деятельности будущих переводчиков.

II. Результаты нашего исследования показали, что процесс развития критического мышления осуществляется успешно, если проходит через ряд взаимосвязанных этапов:

- создание ориентировочной основы для развития критического мышления будущих переводчиков;
- формирование знаний о «критическом мышлении» с помощью педагогических условий;

- контроль и оценка уровня сформированности критического мышления будущих переводчиков.

III. В результате теоретического анализа и изучения практики определены и экспериментально подтверждены педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие критического мышления будущих переводчиков:

- Умение критически мыслить;
- Умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, анализировать;
- Умение ответственно относиться к собственному образованию;
- Умение работать в сотрудничестве с другими.

Результаты проведенного исследования подтвердили наше предположение о том, что эффективность развития критического мышления у будущих переводчиков обеспечивается реализацией выделенных нами педагогических условий. Реализация данного комплекса педагогических условий в образовательном процессе экспериментальных групп помогло установить наличие статистически значимого роста числа студентов с высоким и средним уровнями сформированности критического мышления.

Проблема развития критического мышления будущих переводчиков нуждается в дальнейшем изучении и разработке. Проведенное исследование не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы, вынесенной в название настоящей магистерской диссертации. Его перспективы заключаются в дальнейшем развитии педагогической теории развития критического мышления будущих переводчиков в процессе обучения.

Список литературы

1. Касымова Г.М. Формирование коммуникативной компетентности будущих переводчиков в условиях многоаспектной деятельности: автореф., д-ра пед.н.: 13.00.08 / [Текст] Г.М. Касымова – Алматы, 2009 <http://reforef.ru/outozuc/Формирование+коммуникативной+компетентности+будущих+переводчиков+в+условиях+многоаспектной+деятельности+13.+00.+08+Теория+и+методика+профессионального+образования/main.html>
2. Лекция Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева в Казахском национальном университете имени аль-Фараби, 2009.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. [Текст] / В.Н. Комиссаров / Учебное пособие. – М.: ЭТС. – 2001. – 424 с.
4. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание [Текст] / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
5. Бине, А. Измерение умственных способностей [Текст] / А. Бине. – СПб.: Союз, 1998. – 430 с.
6. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 527 с.
7. Штерн, В. Монография о душевном развитии ребенка [Текст] / В. Штерн. – СПб., 1911. – 147 с.
8. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д. Дьюи / Перевод с англ. Н.М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999. – 189 с.
9. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В., «Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности», Избранные труды Российской школы по проблемам науки и технологий. – М.: 2009. – 141 с.
10. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А.В. Брушлинский. М.: Знание, 1983. – 96 с.
11. Зейгарник, Б.В. Патопсихология [Текст] / Б.В. Зейгарник, А.С. Спиваковский. – М.: Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 576 с.
12. Байрамов, А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: дис. – докт. пед. наук [Текст] / А.С. Байрамов. – Баку, 1968. – 560 с.

13. Векслер, С.И. Обнаружение и опровержение ошибок как средство развития критичности мышления [Текст] / С.И.Векслер// Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. – М.,1970. – 18 с.
14. Менчинская, Н.А. Проблема учения и умственного развития школьников [Текст] / Н.А.Менчинская. – М.: Педагогика,1989. – с.218
15. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности [Текст] / А.И.Липкина, Л.А.Рыбак. – М., Просвещение, 1985. – с.145
16. Минкина, Ф.Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования (на материале обществоведческого курса): дис...канд.пед.наук [Текст] / Ф.Ф.Минкина. – Казань, 2000 – 166 с.
17. Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность [Текст] / Ч.Темпл// Перемена, 2005. – №2. – С.15-20.
18. «Конференция коллегиального формата» [Текст] / Голос и Видение. – 2010. – №1 (41). – 41 с.
19. Мирсеитова С., «Словарь RWCT» [Текст] / С.Мирсеитова// Голос и Видение. – 2002. – №2 (10). –18. с.
20. Коржуев, А.В. Дидактика высшей школы [Текст] / В.А.Попков, А.В.Коржуев. – М.: Академия, 2001. – 136 с.
21. Мерзликина, Н.И. Учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов: дис. ...канд.пед.наук [Текст] / Н.И.Мерзликина. – М.:2007. –141 с.
22. Саяпина, Н.Н. Формирование критического мышления у будущих учителей посредством проблемно-педагогических ситуаций/ Н.Н. Саяпина, Н.В.Саяпин. [Электронный ресурс] <http://www.philos.msu.ru/congress/participants/p17.html>.
23. Минин, М.Г., Шепель, О.М. Повышение квалификации преподавателей, обучающихся студентов бакалавриата естественно-математическим дисциплинам в условиях постнеклассического этапа развития науки [Текст] / М.Г. Минин, О.М. Шепель *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 9-3. – С. 625-629; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30322> (дата обращения: 27.05.2016)
24. Ким, Н.П. Формирование умения организации самоподготовки школьников у будущих учителей : дисс...канд.пед.н. – 13.00.01 [Текст] / Н.П. Ким Челябинск – 1991. – с.101.
25. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогическом исследовании (типовые случаи) [Текст] / Д.А.Новиков. – М: МЗ-Пресс, 2004. – с.64

Материал поступил в редакцию: 06.11.2017

РАХМАТУЛИНА, А.Р.

ЖОО ОҚУ ҮРДСІНДЕ БОЛАШАҚ АУДАРМАШЫЛАРДЫҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ

Мақалада болашақ аудармашылардың сыни ойлауын дамыту мәселесі қарастырылады. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттердің талдану және ғылыми зерттеудің нәтижелері келтірілген.

Мақаланың мәнін ашатын сөздер: сыни ойлау, педагогикалық шарттар, педагогикалық технология, жүйелік әдістемесі.

RAKHMATULINA, A.R.

DEVELOPING CRITICAL THINKING OF FUTURE TRANSLATORS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION DURING LEARNING PROCESS

This article is about issues of developing critical thinking of future translators. There is analysis of psychological-pedagogical literature and the results of research.

Keywords: critical thinking, pedagogical conditions, pedagogical technology, system approach.