# РЕФЕРАТ

**для сдачи кандидатского экзамена по истории и философии науки**

**(История методики преподавания иностранного языка)**

**Тема: «Рефлексия как механизм формирования критического**

**мышления: история становления и реализации в области методики**

**обучения иностранным языкам»**

**Выполнила:** соискатель

кафедры английского языка СГУ

Носырева С.Г.

**Проверила:** доктор педагогическихнаук,профессор Ломтева Т.Н

СОДЕРЖАНИЕ

1. Введение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_3
2. Психологические механизмы рефлексии в функционировании творческой личности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 4
3. Рефлексия как инструмент мышления в обучающей деятельности\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_22
4. Подходы к технологии формирования критического мышление в обучении иностранным языкам\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_29
5. Заключение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_34

***I. Введение***

В течение многих десятилетий ученые – психологи, философы, педагоги исследуют проблему рефлексии и ее места в структуре творческого мышления, саморазвития и самопознания личности – изучение собственных психических, физических, нравственных и творческих особенностей. С одной стороны, понятие о рефлексии помогает определить сущность теоретического мышления, диагностику уровней его развития и формирования действий контроля и оценки. С другой стороны, изучение рефлексии как компонента творческого мышления позволяет выделить интеллектуальную и личностную рефлексию, взаимосвязь интеллектуального и личностного в психике человека.

Наряду с рассмотрением рефлексии как принципа психического развития, она используется как механизм сознания и компонент мышления – высшей формы активного отражения объективной реальности, состоящей в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существующих связей и отношений предметов и явлений, в творческом создании новых идей, в прогнозировании событий и действий. Мышление возникает и реализуется в процессе постановки и решении практических и теоретических проблем. (Новая философская энциклопедия, 2001: 626)

Современному обществу, а значит, и современному образованию, необходима свободная, творческая личность, обладающая определенными качествами мышления. Свобода мышления подразумевает критическую ее направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, поэтому качественной характеристикой мышления свободной личности является критическое мышление.

Технология формирования критического мышления, включающая в себя и стадию рефлексии, получает все большее распространение в обучающей деятельности и нацелено на развитие аналитического подхода к любому предмету, любому материалу, на постановку проблемы и творческий поиск ее решения.

***II. Психологические механизмы рефлексии в функционировании творческой личности***

Проблема психологических механизмов рефлексии в функционировании творческой личности изучается в контексте исследования продуктивности мышления, служащего необходимым условием для творческого процесса.

Результатом творчества как мыслительного процесса являются новые способы решения проблемной ситуации. Вместе с тем мыслительный процесс представляется как движение мысли по следующим уровням: личностному; рефлексивному; предметному и операциональному.

Рефлексия доминирует среди других уровневых компонентов и играет ведущую роль в реализации личностной стороны творческогопроцесса.Рефлексия является источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления. Л.С. Выготский подчеркивал значение рефлексивности как конструирующей характеристики сознания, указывая, что последнее возникает лишь с появление самосознания (Л.С. Выготский, 1982). Важный момент в развитии рефлексии предоставляет появление вербального отражения собственных процессов и действий, основой для развития самосознания и высших волевых регулирующих механизмов.  
 Понятие "рефлексия" возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия (от латинского reflexio - обращение назад) - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и их законов. (СЭС, 1990: 1133) Рефлексия - способность сознания человека сосредоточиться на самом себе. Рефлексия в образовании мыследеятельностный или чувственно - переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности. Цели рефлексии: вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности - её смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, отношения обучающихся друг к другу, педагога и студентов, отношение к деятельности.   
Без понимания способов своего учения, воспитания, механизмов познания и интеллектуальной деятельности, отношений в ходе учения, студенты не смогут присвоить тех знаний, умений, способов взаимодействий, которые они добыли. Рефлексивная деятельность позволяет студенту осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в анализе его предметной деятельности и её продуктов. П.Г. Щедровицкий подчеркивает, что освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности - способы решения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса. Рефлексия как образовательная деятельность относится к двум областям:

1. Онтологической, связанной с содержанием предметных знаний;
2. Психологической, то есть обращенной к субъекту деятельности и самой деятельности. Осмысливая собственную образовательную деятельность, студент акцентирует внимание как на "знаниевых" продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов. Рефлексия подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации её результатов и повышения её эффективности в дальнейшем. По итогам рефлексии можно не просто обдумывать будущую деятельность, но выстраивать её реалистическую структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей деятельности предыдущей. (П.Г. Щедровицкий, 1993).

А.В. Хуторской выделяет такие этапы организации рефлексии в обучении:

1. Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности. Эта деятельность должна быть завершена или прекращена.
2. Восстановление последовательности выполненных действий.
3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения её эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных учителем или определяются учеником на основе своих целей.
4. Выявление и формирование результатов рефлексии. Таких результатов может быть выявлено несколько видов: - предметная продукция деятельности - идеи, предложения, закономерности, ответы на вопросы; - способы, которые исследовались или создавались (изобретались) в ходе деятельности; - гипотезы по отношению к будущей деятельности.
5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности. (А.В. Хуторской, 2001)

Важным фактором, влияющим на эффективность рефлексии, является многообразие её форм, соответствующих возрастным и иным особенностям участников образовательного процесса. Формы образовательной рефлексии различны - устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания личной активности, самореализации). Рефлексивные студенческие записи - бесценный материал для анализа и корректировки педагогом образовательного процесса. Чтобы студенты понимали серьезность рефлексивной работы, необходимо делать обзор их мнений, отмечать тех, у кого глубина самосознания повышается. Образовательная деятельность представляет собой движение чередующихся деятельностей - предметной и рефлексивной. Важен психологический подход к организации рефлексии студентов. Задача педагога создать такие условия, чтобы он захотел говорить о проведенном занятии или своей деятельности. Эффективной оказывается рефлексия чувств, то есть вербальное и невербальное описание чувств и ощущений, протекающих в той или иной образовательной ситуации. Зачастую словами трудно адекватно передать чувства, поэтому применяются невербальные способы чувственной рефлексии (рисунки, ассоциации). В этом случае не переводятся чувства в слова, а выражаются чувства различными видами эмоционального языка. При взаимодействии со студентами педагог может использовать, в зависимости от обстоятельств, одни из видов учебных рефлексий, отражающих четыре сферы человеческой сущности: физическую (успел - не успел); сенсорную (самочувствие: комфортно - дискомфортно); интеллектуальную (что понял, что осознал - что не понял, какие затруднения испытывал); духовную (стал лучше - хуже, созидал или разрушал себя, других). Если физическая сенсорная и интеллектуальная рефлексии могут быть как индивидуальными так и групповыми, то духовную следует проводить лишь письменно, индивидуально и без огласки результатов. Таким образом, рефлексия может выступать формой теоретической деятельности, способом мышления, раскрывающим цели, содержание, средства, способы собственной деятельности (интеллектуальная рефлексия); отражать внутреннее состояние человека (сенсорная рефлексия); быть средством самопознания.   
Введение процедуры рефлексии в образовательный процесс студентов позволяет им научиться осознанно планировать свою деятельность, понимать цели деятельности однокурсников, педагогов; отслеживать выполнение поставленных целей и корректировать дальнейшую деятельность; анализировать успехи и трудности в достижении цели другими студентами; применять способы вербальной и невербальной рефлексии; осуществлять "взгляд со стороны"; формировать профессиональное педагогическое умение - обучать детей начальной школы использовать различные варианты методики её проведения. Рефлексия - необходимое условие того, чтобы студент и педагог видели схему организации образовательной деятельности, конструировали её в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты. Исследование показало, что рефлексия является средством самопознания студента в профессиональном самовоспитании и способом формирования творческой личности.

Под творческой личностью понимается индивид, который:

а) имеет установку на осуществление творческой деятельности, готовность к творческой деятельности и

б) умеет ее осуществлять, то есть владеет средствами и способами ее осуществления и имеет опыт их использования в процессе собственной творческой деятельности.

Для того чтобы индивид стал творческой личностью, у него должно быть сформировано определенное мировоззрение, характерологические особенности, ценностные ориентации, в которых творчество стоит на высоком месте в иерархии ценностей, он должен быть обучен средствам и способам осуществления творческой деятельности и иметь опыт их успешного применения в своей жизненной практике.

Для того чтобы сформировать личность, обладающую способностью и умением осуществлять творческую деятельность, необходимо в первую очередь понимать, в чем сущность творческой деятельности.

Деятельность индивида является творческой в том случае, когда она не осуществляется по заданному образцу, не является чисто репродуктивным повторением этого образца, а есть результат рефлексии (под рефлексией понимается обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту – мышления, деятельности, переживаний и т.д. – ко всему тому, что он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал и т.п., и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует). Рефлектирующий человек (в отличие от чувствующего, делающего, думающего и т.д.) перестает ощущать, познавать чувственный мир, перестает действовать в нем, он "смотрит" на это свое ощущение, познание, действие в этом чувственном мире (онтологическая рефлексия), он "смотрит" на себя-ощущающего, себя-познающего, себя-действующего (гносеологическая рефлексия 1 уровня), на себя-рефлексирующего (гносеологическая рефлексия 2 уровня), на основания, средства и способы этой своей деятельности (методологическая рефлексия 1 уровня), на основания, средства и способы этой своей рефлексии (методологическая рефлексия 2 уровня) над принципиально другим типом или видом деятельности, имеющимся в опыте индивида. Иными словами, деятельность индивида будет нетворческой, репродуктивной, если он использует в данной, конкретной ситуации, "переносит" в данную, конкретную ситуацию способ, норму, алгоритм деятельности, реализуемые в ситуациях данного типа; и деятельность будет творческой, если она является результатом рефлексии над опытом осуществления принципиально иных видов деятельности, нежели та деятельность, которую осуществляет в данный момент индивид. При этом творческая составляющая данной деятельности будет тем значительнее, чем "несовместимее" эти виды деятельности, чем "дальше" друг от друга находятся совмещаемые "точки", "области" опыта во внутреннем мире индивида (или в коллективном общественном опыте данной эпохи – в последнем случае результат этого творческого акта будет не только личностно, но и социально значимым).

Основываясь на результатах исследования мыследеятельности, проведенным Г.П. Щедровицким, если опыт индивида условно разделить на три принципиально разных типа, три своеобразных пространства, то в одном из которых будет расположен тот опыт индивида, который он приобрел (и приобретает) в процессе осуществления предметно-практической деятельности, в процессе наблюдения, исследования предметно-практической деятельности других людей (здесь огромную роль играет искусство, позволяющее индивиду пережить то, что он в своей реальной жизни никогда не переживал, и соответственно приобрести опыт предметно-практической деятельности, эту деятельность реально не осуществляя).

Во втором пространстве расположен тот опыт индивида, который он приобрел, осуществляя языковую, речевую деятельность, строя или воспринимая языковые тексты на родном и иностранном языке, на условных языках (например, алгебраическом, арифметическом, химическом и т.п.), т.е. осуществляя деятельность, связанную со знаками, знаковыми системами.

В третьем пространстве расположена та часть опыта индивида, в которой "хранятся" воспринятые и усвоенные или выработанные им самостоятельно идеи, абстракции, сущности. (Щедровицкий, 1993)

Индивид может быть действующим, производящим или воспринимающим какие-либо тексты или осуществляющим нечто в области абстрактных идей и сущностей, т.е. мыслящим.

Но, кроме того, индивид может также, находясь в одном из этих трех пространств (например, в пространстве текстов), осуществлять рефлексию над другим пространством своего опыта.

При этом рефлектирующий индивид смотрит на действующего индивида, который запечатлен в его опыте. Важно отметить, что этим "действующим индивидом" в равной степени может быть как он сам лично, так и другие люди. (Давыдов, 1972)

Если рефлектирующий индивид осуществляет рефлексию из пространства текстов, то он интерпретирует предметный мир в знаковой форме, используя язык. Если рефлектирующий индивид осуществляет рефлексию из пространства чистого мышления, идей, категорий, то он рефлектирует, "видит" уже не при помощи языка, а посредством идей, категорий.

Всякая деятельность, осуществляемая индивидом – предметно-практическая, текстопорождающая или направленная на понимание чужих текстов, мыслительная, связанная с абстракциями, будет репродуктивной, нетворческой, если она осуществляется в результате прямого копирования, переноса способа действия, осуществляемого в том же пространстве другим (другими) индивидом.

Например, нетворческой будет деятельность ребенка, которому учитель показал последовательность операций, посредством которых можно собрать из деталей конструктора грузовик. Нетворческой будет деятельность писателя, который, желая изобразить красоту человека, будет делать это так, как уже делали до него легионы других людей (например, "волосы ее были как шелк, глаза – как незабудки, была она стройна, как молодое деревце..." и т.д. и т.п.; следует отметить, что этот же текст, в случае если он создан ребенком, никогда раньше не сталкивавшимся с вышеупомянутыми литературными штампами, будет актом творчества). Нетворческой будет и деятельность математика или физика, которые в своем мышлении двигаются в соответствии с логическими, математическими или иными законами или нормами.

Деятельность индивида будет творческой, если она является результатом рефлексии, результатом рефлективного "перехода", переноса через иное пространство, нежели то, в котором она осуществляется. Так, например, индивид, который, рефлектируя над абстрактной идеей, обратно пропорциональной зависимости величины усилия от длины плеча рычага, создает домкрат или коробку переключения передач, осуществляет творческую деятельность.

Творческой будет деятельность и того индивида, который в рефлексии из пространства чистого мышления "усматривает" сущность некоторой предметно-практической деятельности, а затем реализует эту сущность в ином типе предметно-практической деятельности, в деятельности, которая, внешне не имея ничего общего с первой, тем не менее так же, как и она, является воплощением, предметной реализацией одной и той же сущности, идеи.

Если индивид пишет или произносит некоторый текст по поводу некоторой ситуации, его деятельность по порождению этого текста будет творческой, если она совершается не по принципу "так принято писать или говорить в таких ситуациях", "так все в таких ситуациях говорят или пишут", а если этот текст есть результат рефлексии над этическими, эстетическими или философскими идеями и жизненными ситуациями, которые воплощают эти идеи. Писатель рефлексивно отражает некоторую идею в сконструированной в его воображении предметно-практической деятельности, а затем, рефлектируя над этой воображаемой ситуацией, интерпретирует ее в форме текста. Представитель такой принципиально творческой профессии, как режиссер, который, восприняв текст писателя, сначала "восстанавливает", моделирует движение рефлексии писателя, а затем, сделав еще одно рефлексивную интерпретацию, конструирует на театральной сцене (или в кинопавильоне) ситуацию, которая "подхватывает" идею писателя.

Творческой будет и деятельность индивида (например, школьника), который, получив задание описать чью-либо внешность, осуществит рефлексию из пространства чистого мышления над своим опытом общения с описываемым человеком, над своим видением этого человека, выделит некоторую сущностную характеристику его облика (скажем, красоту), а затем, осуществив рефлексию из пространства текстов одновременно над этой сущностью и своим видением описываемого, сконструирует из имеющихся в его опыте языковых средств текст, пусть даже подобный приведенному выше ранее ("глаза-незабудки..." и т.д.). Несмотря на то, что этот текст весьма низкопробен с точки зрения литературной культуры, он получен в результате творческой (а не репродуктивной, как у писателя-ремесленника) деятельности.

Творческая деятельность в основе своей имеет рефлексивные переносы из одних пространств опыта в другие, рефлексия есть основная, сущностная составляющая творческой деятельности. Другими словами, для того чтобы обучать индивида умениям осуществлять творческую деятельность, необходимо обучать его осуществлять рефлексию.

Исследование динамики мыслительного процесса обнаружило переход от репродуктивной личностной позиции к продуктивной личностной позиции, что является новообразованием, которое возникает в результате критического переосмысления личности первоначальных представлений о себе и осознания своего «я» как субъекта творчества. Анализ смены позиции вскрыл проблему экспериментального изучения роли рефлексии в возникновении личностных новообразований в качестве механизма развития и организации творческого мышления.

В процессе решения творческой задачи у испытуемых возникает противоречие между интеллектуальными и личностными стереотипами и уникальностью условий и требований ситуации задачи. Самостоятельное преодоление данного противоречия является творческим открытием принципа решения задачи и как его личностное и интеллектуальное развитие и реорганизации мышления.

Возникновение интеллектуальных новообразований в творческом процессе опосредствовано возникновением личностных новообразований, выражающихся в изменении человеком понимания своего места в социокультурном контексте и в конечном счете – в преобразовании своей личности. Следовательно, творческое мышление может рассматриваться как процесс построения нового образа личности. Это становится возможным в силу последовательного и интенсивного осмысления ситуации как целого, уникального субъекта. В этом целом любая часть, каждый элемент имеет свой смысл, который, как правило, не совпадает с очевидным и привычным содержанием данного элемента, когда он включен в другие, ранее сложившиеся интеллектуальные и личностные составляющие «я». Чтобы отличить форму переосмысления, характерную для проблемно-конфликтных ситуаций, от осмысления, имеющего место в стандартных условиях жизни, первую называют рефлексией. Переосмысление человеком в процессе мышления интеллектуальных образов предметной ситуации задачи и личностных образов личности во время переживания конфликта является механизмом их изменения и возникновения психических новообразований в проблемно-конфликтных ситуациях. Таким образом, переосмысление как способ идеального взаимодействия человека с миром, то есть реализации «я» в проблемно-конфликтной ситуации, определяет его самоизменение и саморазвитие, что и позволяет трактовать переосмысление как рефлексию. (Выготский, 2005)

Итак, понимание рефлексии как переосмысление человеком отношений с предметно-социальным миром, которое выражается, с одной стороны, в построении новых образов личности, реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой - в выработке более адекватных знаний о мире с их последующей реализацией в виде конкретных действий, является принципом не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур (типа: «я» -физическое тело», «я» - биологический организм», «я» - социальное существо», «я» - субъект творчества»), но и интеграции «я» в неповторимую целостность.

Материалом для исследования рефлексивных механизмов организации творческого мышления и саморазвития личности служит живая речь, вербальное рассуждение при выполнении творческих задач, в котором в языковой форме процессуально, а не только результативно, проявляется рефлексия.

Речь как особого рода символическая языковая действительность служит носителем не только общественного опыта, но также опыта каждого индивидуального человеческого «я» и в этом своем качестве выступает как один из наиболее выразительных способов не только социокультурной самореализации личности, но и сознавания и проявления ее психосоматических состояний, данных в переживании. Соответственно в вербальной форме человек может не только выражать уже сложившиеся интеллектуальные и личностные содержания своего «я», но и осуществлять их переосмысление, рефлексию, выступающую в виде одного из механизмов самоорганизации и саморазвития. С одной стороны, при анализе дискурсивного мышления становится необходимым учет психологических форм проявления присущих речи лингвистических характеристик и закономерностей. Выявление особенностей их функционирования в процессе решения вслух творческих задач позволяет разработать критерии для определения устойчивых лексико-грамматических конструкций содержательных и смысловых высказываний, присущих вербальному рассуждению в условиях проблемно-конфликтных ситуаций. С другой стороны, необходимость учета социально-деятельностной обусловленности дискурсивного мышления привела к разработке методических средств его анализа через построение процедур логико-семантического и социально-нормативного определения тех интеллектуальных и личностных содержаний, актуализация и развитие которых объективно возможны для субъекта, оказавшегося в проблемно-конфликтной ситуации

Интеллектуальная рефлексия включает экстенсивный, интенсивный, и конструктивный виды, а личностная - ситуативный, ретроспективный и перспективный. Их методическая дифференциация позволила экспериментально изучить механизмы рефлексии и установить их роль в организации мышления и развитии личности как целостного «я» в творческом процессе.

Особенности рефлексивной реализации «я» исследовались в эксперименте, где предъявлялись сложные мыслительные задачи. Содержательно-смысловой анализ собранного материала позволил выделить в зависимости от характера осуществляемой субъектом рефлексии следующие четыре способа проявления личности как целостного «я» в проблемно-конфликтных ситуациях: репродуктивный, регрессивный, прогрессивный и продуктивный. При репродуктивном и регрессивном способе реализации «я» имеет место актуализация соответственно интеллектуальных и личностных стереотипов наличного опыта, а при прогрессивном и продуктивном - появление личностных и интеллектуальных новообразований. Рассмотрим особенности возникновения и специфику каждого из этих способов.

При чтении текста задачи ее уникальный, творческий смысл, как правило, неочевиден для испытуемых. В силу этого первоначальным и самым простым способом реализации «я» является репродуктивный путь решения. Он осуществляется в апробации целесообразных в данной ситуации знакомых средств. Благодаря актуализации этих интеллектуальных стереотипов человек упрощает задачу и пытается решать ее стандартным образом. Такой способ неадекватен для разрешения проблемно-конфликтной ситуации, что и фиксируется в отрицательных оценках неверных решений. Продолжение репродукции приводит к переживанию тупика, поскольку все очевидные решения исчерпаны, а новых возможностей раскрыть не удается. Творческая задача представляется нерешаемой или даже абсурдной.

Такое дисгармоническое состояние «я», создаваемое внешней необходимостью и внутренней, субъективной невозможностью дальнейшего поиска, побуждает раскрывать иной, регрессивный способ реализации «я» в проблемно-конфликтной ситуации, т. е. личностный путь самореализации в виде избегания назревшего конфликта и обоснования неразрешимости задачи, а соответственно и «ухода» из эксперимента. Наблюдаются различные варианты проявления регрессивного способа: дискредитация экспериментальной ситуации, демонстративное занижение самооценки, апелляция к устоявшимся мнениям и авторитетам, оттягивание времени решения и т. п. Все эти разновидности актуализации личностных стереотипов суть проявления защитных механизмов, выработанных «я» для сохранения себя от неудачи в конфликтных условиях. Однако воспроизведение личностных стереотипов (может быть, и адекватных в других конфликтных ситуациях) оказывается регрессивным способом реализации «я», поскольку служит для закрепления репродуктивного отношения испытуемого к задаче, что чревато разрушением условий для творчества и развития личности.

И регрессивный и репродуктивный способы реализации «я» оказываются тупиковыми в разрешении творческой задачи. Это позволяет квалифицировать и репродукцию и регрессию как единый тип развития, а именно: консервативного становления «я» в проблемно-конфликтной ситуации при пассивном контроле извне. При активном стимулировании дальнейшего поиска решения, при выделении значимости данной ситуации, возможно изменение своего отношения к задаче и переосмысление себя в контексте осуществляемого поиска решения. Это выражается в том, что вместо прямолинейных попыток репродуктивного снятия проблемности ситуации задачи и регрессивного ухода от ее конфликтности рефлексивная активность «я» направлялась на действительное раскрытие проблемно-конфликтного противоречия творческой задачи в целом: усилия субъекта ориентировались на разворачивание личностной и интеллектуальной рефлексии содержаний своего опыта относительно уникальных особенностей конкретной ситуации.

Рефлексия, переосмысление личностных стереотипов, представляет собой прогрессивный способ реализации «я». При таком способе разрешения проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не служит толчком к личностному «уходу», а, наоборот, обостряется, поскольку субъекту приходится двигаться к нахождению решения вопреки очевидной его невозможности. В силу этого стремление решить задачу творчески во что бы то ни стало выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от разрешения которой зависит личностная самооценка «я» как способного либо не способного к творческому осуществлению. Таким образом, при прогрессивном способе происходит мобилизация ресурсов «я» для достижения решения задачи.

Это служит предпосылкой для реализации продуктивного способа, который осуществляется в виде интеллектуальной рефлексии общих оснований (производных от структуры интеллектуального опыта) ранее выдвигавшихся вариантов решения относительно требований задачи с тем, чтобы дискредитировать их и отвергнуть. Такое критическое саморазвенчание выявляет реальное содержание проблемы, осмысленной в виде противоречия между недостаточностью очевидных принципов разрешения задачи и ее реальными требованиями. Адекватный же принцип решения соответственно вырабатывается как более целостный относительно всех прежних принципов, включая их как частные, и в то же время является отличным от них, часто даже альтернативным. Таким образом, реализация «я» в проблемно-конфликтной ситуации, рассматриваемое с точки зрения продуктивности, ведет к новообразованиям интеллектуального характера, то есть к перестройке значительных массивов интеллектуального опыта и к порождению нового знания о содержании задачи, а также об адекватном способе его преобразования в требуемый результат. В свою очередь, изменения «я» с точки зрения прогрессивности проявляются в личностных новообразованиях, отражающих новый облик «я», который выступает основанием для рефлексии человеком представлений о себе как о способном на достижение творческого результата во что бы то ни стало, т. е. способном преодолевать проблемные ситуации вопреки своему конфликтному состоянию.

Важно также отметить, что при продуктивном способе реализации «я» каждый из указанных способов (репродуктивный, регрессивный, прогрессивный) является своего рода этапом к достижению решения творческой задачи, причем не всегда четко отграниченным от других этапов, которые к тому же могут чередоваться. Все эти характеристики процесса разрешения задачи позволяют определить его особенности не только в интеллектуальном плане, но и в личностном как особый тип поступательно развивающейся реализации «я» в проблемно-конфликтной ситуации. Однако характеристики данного типа реализации «я» не во всем совпадают с обычно выделяемыми свойствами творческого мышления. Так, мышление продуктивно решающихся творческих задач может быть недостаточно самостоятельным. В связи с этим возникает специальная методическая задача создания наиболее благоприятных условий для осуществления рефлексии, обеспечивающей организацию мышления и саморазвитие личности.

С этой целью был проведен эксперимент, в котором культивирование рефлексии предварялось решением констатирующей задачи и завершалось решением зачетной. В ситуацию формирования включались особые процедуры диалогического общения по вопросам творчества, творческой личности, творческих задачах и о специфике их решения, которые ставились до начала осуществления субъектом самостоятельного мыслительного процесса. После его окончания испытуемому давалась инструкция на самоотчет с провокацией на обсуждение указанных вопросов, но уже относительно самого себя. Данные формы культивирования различных видов личностной и интеллектуальной рефлексии позволяют субъекту интенсивно развивать личностные и интеллектуальные содержания своего «я», адекватные специфике его проявления в проблемно-конфликтных ситуациях.

Так, перспективный вид личностной рефлексии активируется при разъяснении эталонных схем до решения очередной задачи, а также при выполнении инструкции на формулировку «советов» по решению творческих задач»; ретроспективный вид - при самоотчете и анализе уже осуществленного и запротоколированного процесса собственного поиска решения; а ситуативный вид - совместно с видами интеллектуальной рефлексии (конструктивным, интенсивным, экстенсивным) — развивался с помощью личностно-рефлексивных инструкций в процессе преодоления самой проблемно-конфликтной ситуации. (Зарецкий, 1980)

В результате весь этот комплекс психолого-педагогических воздействий обеспечивает рефлексивную самоорганизацию личности и позволяет самостоятельно строить (конструктивная рефлексия), корректировать (интенсивная) и контролировать (экстенсивная) свою мыслительную деятельность в решении итоговой зачетной задачи, что и выражается в росте продуктивности мышления.

Кроме того, помимо увеличения количества продуктивных разрешений проблемно-конфликтных ситуаций, наблюдаются случаи собственно-творческого способа реализации «я», который представляет собой не что иное, как особый тип интенсивного саморазвития личности в проблемно-конфликтной ситуации. Характерной особенностью творческого способа является то, что испытуемый практически сразу осмысляет экспериментальную ситуацию как условие раскрытия его творческих возможностей, а предлагаемое для решения задание — как творческое, проблемно-конфликтное. Это дает возможность субъекту самостоятельно вести поиск решения в условиях, когда экспериментатор лишь регистрирует процесс и иногда подкрепляет инструкцию на его вербализацию. (Степанов, Семенов, 1982)

Предельным выражением творческого процесса выступает его кульминация, являющаяся результатом личностной и интеллектуальной рефлексии. Кульминация выступает как процессуальная и структурная целостность, которая представляет собой момент целостно-компрессивного бытия «я» (сжатого во времени), когда происходит почти мгновенный переход от одной неадекватной целостности «я» к другой, новой, впервые порожденной и принципиально преодолевающей противоречие, составляющее основу проблемно-конфликтной ситуации. Целостность кульминации творчества характеризуется тем, что интеллектуальные и личностные содержания и смыслы «я» существуют в этот момент нераздельно — в функциональном единстве как одно целое. Соответственно возникновение кульминации возможно в результате «сплава» интеллектуальных содержаний, приобретших вследствие рефлексии личностную значимость, и рационализированных личностных содержаний, то есть рефлексивно осмысленных и рассматриваемых как бы отвлеченно. Результатом состоявшейся творческой кульминации является рефлексивное порождение личностно-интеллектуальной целостности «я», которая реализуется в виде преодоления конфликтного состояния и одновременного адекватного разрешения проблемной ситуации задачи.

В результате исследования рефлексии как механизма организации творческого мышления и саморазвития личности были установлены три основные типа реализации «я» в проблемно-конфликтных ситуациях: консервативное становление, поступательное развитие и интенсивно-творческое саморазвитие. Важно подчеркнуть, что проблемно-конфликтные ситуации выступают необходимой предпосылкойразвертывания творческого процесса. Другим его условием (наряду с общением) является адекватный рефлексивный способ реализации «я»,требующий от человека мобилизации и преобразования как его личностных, так и интеллектуальных ресурсов. Все это позволяет сделать вывод о том, что возможности творить культивируются в общении, а реализуются и развиваются непосредственно в актуальном процессе самого творчества путем самостоятельного осуществления рефлексивных усилий, прилагаемых личностью для переосмысления и преобразования конкретных проблемно-конфликтных ситуаций.

***III. Рефлексия как инструмент мышления в обучающей деятельности.***  
 Огромную роль в процессе обогащения самосознания играет самопознание - изучение личностью собственных особенностей: психических, физических, нравственных. Самопознание совершается, во-первых, путем анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с результатами своих однокурсников с общепринятыми нормами. Поэтому очень важно как можно раньше учить студентов анализировать свою деятельность, свое поведение. Во-вторых, самопознание совершается путем осознания отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств данной личности, её поведения, деятельности. Сопоставляя эти оценки, особенно тех людей, которые входят в референтную для данного студента группу, с мнением и суждениями которых он особенно считается, со своими собственными оценками, студент вырабатывает у себя адекватную самооценку. В-третьих, самопознание совершается путем самонаблюдения своих состояний, мыслей и чувств. Самонаблюдение может происходить не только по ходу, в процессе психической деятельности, переживания, но и ретроспективно, путем восстановления по памяти прошедших событий, ситуаций, актов поведения, поступков и анализа, установления причинной связи между отдельными поступками и обстоятельствами и оценки этих поступков, своего поведения. Самопознание является не только основой для установления оценочного и теоретического отношения к собственным достоинствам и недостаткам, но и для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности, для самовоспитания. Тем самым студент становится не только объектом, но и субъектом воспитания, он воспитывает себя собственными усилиями, самосовершенствуется как личность.   
Проблема организации и корректировки образовательной деятельности связана с успешностью её осмысления. Традиционная методика обучения не требует осмысления происходящего ни от учителя, ни от обучающихся, в ней отсутствуют рефлексивные виды деятельности. Вместо этого идет закрепление или обобщение полученных знаний. Личностно-ориентированное обучение предлагает педагогу по-другому решать проблему постановки целей обучения, разработки плана работы, конструирования системы занятий, формы рефлексии и оценки. Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования, которое включает осознание способов деятельности, обнаружение её смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика и учителя. Они не просто осознают сделанное, они осознают способы деятельности, знания, умения, отношение к ним, пути взаимодействия с членами содружества (класса, группы).

Без такой фиксации у индивида не возникает и не может возникнуть необходимости что-либо познавать и понимать. Первая группа способов обучения рефлексии объединяет те способы, которые направлены на создание таких условий, когда такая необходимость возникает.

Вторая группа объединяет более частные дидактические приемы, направленные как на выведение ученика в рефлексию, в рефлексивную позицию, так и на ее активизацию (Степанов, 1982).

Необходимое условие обучения выходу в рефлексию, в рефлексивную позицию – изживание широко бытующего в практике обучения "культа знаний", при котором знать – хорошо, а не знать – плохо, и "внедрение" идеологии незнания, при которой снимается необходимость "казаться хорошим", т.е. "знающим", снимается атмосфера напряженности и страха не знать, не угадать "правильный ответ"; при которой "знание о своем незнании" становится ценностью большей, чем знание как таковое.

Наряду с культом знаний необходимо устранить закономерно следующую из него "презумпцию тождественности" (Г.П.Щедровицкий, 1993), когда познание подменяется узнаванием, т.е. во всякой новой ситуации ищется и находится, узнается старый, уже известный набор "знаний".

Второе необходимое условие обучения умению и готовности выходить в рефлексивную позицию – это внедрение идеологии сомнения и критики. Эта идеология подразумевает всяческое поощрение и стимулирование несогласия и независимой оценки происходящего или изучаемого со стороны учеников.

Третье необходимое условие обучения учащихся умению и готовности выходить в рефлексивную позицию – это внедрение идеологии знаковости, идеологии, в рамках которой предмет или явление становятся знаком для индивида благодаря его, индивида, действию: именно индивид делает нечто знаком чего-либо за счет сознательного изменения "ракурса" рассмотрения.

Внедрение идеологии искусственно-технического подхода, то есть приучение учащихся рассматривать окружающий мир не только как естественный, но и как искусственно созданный. Необходимо научить школьников видеть за предметом его творца, его создателя, рассматривать все сущее не только как таковое, но и как созданное кем-то в соответствии с каким-то проектом, замыслом, какой-то целью, нормой.

Внедрение идеологии многообразия и равнозаконности разных позиций. Необходимо обучать ребенка умению занимать ту или иную позицию, уметь увидеть объект с разных точек зрения.

Одним из лучших способов овладения умением занимать и сменять разные позиции является ролевая игра. По мнению Ж. Пиаже, «для мысли игра в общем является верховным законом» (Пиаже, 1969: 125) Частое переключение с одной роли на другую приводит к систематическому "расшатыванию" представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций.

Необходимо всячески поощрять наличие собственного мнения, видения, в том числе и несогласие с общепринятой точкой зрения, с точкой зрения учителя.

Помимо этого, необходимо формирование установки на "отчетность", готовности ответить в любой момент на вопрос "Что ты делаешь?", "Зачем ты это делаешь?", "Каким образом ты это делаешь?" и т.д. Сначала эти вопросы, как правило, приходится задавать учителю, но постепенно учащиеся начинают сами задавать их друг другу, а затем и самим себе.

На уроке и вне его учитель сам должен постоянно демонстрировать рефлексию своей деятельности.

Можно добиваться реализации установки на более "высокое" осмысление посредством "навязывания" ученику несвойственной ранее для него позиции, например позиции учителя в том учебном процессе, в котором он ранее занимал позицию ученика. Например, можно дать ученику задание составить вопросы к тексту таким образом, чтобы, отвечая на них, можно было бы восстановить наиболее значительное и интересное в тексте; такие задания выталкивают ученика в рефлексивную позицию "учителя", которому предстоит организовывать работу "ученика", и в обеих позициях выступает сам ученик; везде, где это возможно, предварять урок изложением его плана в деятельностных формулировках; последние несколько минут каждого урока отводить для рефлексии того, что, с точки зрения детей, на уроке происходило; во время урока делать везде, где это возможно, остановки деятельности для ее рефлексии.

Таким образом, в сознание ученика внедряется установка на отчетность, готовность к отчету.

Наряду с рефлексией своей деятельности ученик должен быть научен осуществлять самоопределение, т.е. должен уметь и быть готовым рефлектировать свою позицию в ситуации деятельности: как кто он в ней выступает, какие цели ставит или какими ценностными основаниями руководствуется. Учитель должен постоянно демонстрировать такое самоопределение сам в процессе рефлексии своей деятельности.

Важно формирование установки на всяческое поощрение учебных и неучебных действий: ответов, интерпретаций, сочинений, решений и т.д., в которых видна рефлектирующая личность в ее индивидуальном своеобразии.

Следующим методом обучения учащихся готовности и умению выходить в рефлексивную позицию является метод обучения школьников задавать самим себе вопросы. Вопрос есть средство фиксации знания о незнании, причем если этот вопрос ставит сам ученик, то тем самым он фиксирует знание о своем незнании, выводя, соответственно, себя в рефлексивную позицию. Майкла Коула, например, считает «вопрошающее чтение успешным применением культурно-исторической теории к решению проблем дифференциальной диагностики и коррекции затруднений в приобретении навыков чтения» (Коул, 1997: 319) Надо отметить, что вопросы учителя или автора учебника отнюдь не всегда выводят ученика в рефлексивную позицию. Ведь, чтобы стать таковыми, они должны исходить из той модели мира, в которой живет и действует ученик. Это усиливает необходимость обучать ученика технике постановки собственных вопросов, приучать адекватными способами и средствами постоянно ставить себе самому вопросы, демонстрировать в процессе обучения виды вопросов и разнообразные способы их постановки. Этот метод имеет весьма глубокие корни – вспомнить хотя бы сократический диалог или катехизисную форму – и весьма серьезные основания: ведь любое движение мысли начинается с постановки вопроса, с проблематизации.

Существует два типа средств, выводящих учащихся в рефлексивную позицию: языковые средства и средства чистого мышления.

К первым относятся морфемы, лексические единицы, синтаксические конструкции и т.п. Чем богаче их набор у индивида, тем точнее индивид может рефлектировать ситуацию, рефлективно описывать ее этими языковыми средствами.

Ко вторым относятся разнообразные (философские, грамматические, эстетические, научные и т.д.) категории и понятия.

Наличие достаточного набора таких средств позволяет индивиду не только выходить в рефлексивную позицию, но и осуществлять разные способы представления, осмысления рефлектируемой ситуации.

Учитель должен постоянно давать учащимся средства для выхода в пространство чистого мышления (схемы, графики, формулы, таблицы, карты и пр.) и обучать ими пользоваться.

Организовать деятельность учащихся следует таким образом, чтобы они могли выйти в более мощную рефлексивную позицию, чем им (каждому конкретному ученику) было присуще до этого момента. Этого можно достичь, например, посредством интерпретации действий учащегося при помощи достаточно мощных категорий, вынуждая учащихся рефлектировать свои действия этими категориями как средствами и, соответственно, осуществлять задаваемые этими категориями действия.

В основе коммуникации в процессе обучения должны быть соблюдены следующие основополагающие принципы диалога: свободный обмен мнениями между равноправными собеседниками; выявление позиции и аспекта видения каждого участника коммуникации; возбуждение самопознания (рефлексии) посредством целенаправленных вопросов; применение иронии и шутки как способа активизации мышления; применение аналогий; выявление противоречий на уровне схематизации.

Важно также и постоянное поддержание повышенного эмоционального фона при интерпретациях, ролевых играх и дискуссиях.

Активизирует рефлексию учащегося и прием «прогнозирования», поскольку для того, чтобы ответить на вопросы типа "Что будет дальше?", "О чем, по-вашему, текст с данным заголовком (начинающийся следующими словами)?", "Чем закончится данный рассказ?" и т.д., необходимо прежде всего ответить на вопросы типа "Что это?", "Что происходит?" и тому подобные, непосредственно выводящие обучаемого в рефлексивную позицию вопросы.

Анализ текстов дает возможность перенести имеющиеся рефлексивные позиции на самих учащихся и моделировать имеющиеся рефлексивные отношения.

Эксплицирование импликаций позволяет "увидеть невидимое" и “услышать несказанное”, а имплицирование экспликаций является модификацией первого, но выполненной на более высоком рефлексивном уровне: надо составить импликацию, учитывая картину мира и рефлексию реципиента этой импликации, что весьма трудно и является уже работой повышенного уровня сложности.

Общий принцип эксплицирования импликаций – выявление того содержания, которое прямым образом «не оформлено», а как бы «следует» из контекста, из ситуации.

Техника экспликации применима в рамках практически всех учебных предметов.

Осуществлять имплицирование – то есть создавать такие «сжатые» формы, в которых запрограммирован (посредством имитационной рефлексии) способ их интерпретации, понимания – сложнее как в учебном (из-за высокого уровня сложности этой творческой работы), так и в организационном плане. Реальнее всего эту работу проделывать в рамках занятий развития речи или в рамках внеаудиторной работы (например, при подготовке текстов или мизансцен при составлении сценариев вечеров и т.п.). (Пономарев, 1976)

Несомненно, рефлексия является инструментом мышления в обучающей деятельности, а перечисленные и многие другие способы призваны сформировать у учащихся способность к рефлексии.

Как известно, рефлексия или размышление является одной из составляющей технологии формирования критического мышления в обучении.

***IV. Подходы к технологии формирования критического мышления в обучении иностранным языкам***

Формирование критического мышления в период расширения информационного пространства приобретает особую актуальность. Под критическим мышлением в обучающей деятельности понимают совокупность качеств и умений, обусловливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя, а также “мышление оценочное, рефлексивное”, для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах. (Загашев И.О., Заир-Бек С.И., 2003)

В основе технологии формирования критического мышления через чтение и письмо лежит теория осмысленного обучения Л.С. Выготского «…всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим.» (Выготский, 1984: 243), а также идеи Д. Дьюи, Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о творческом сотрудничестве ученика и учителя, о необходимости развития в учениках аналитически-творческого подхода к любому материалу.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Авторы программы – Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит. Эта технология является системой стратегий и методических приемов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы. Она позволяет добиваться таких образовательных результатов как умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение решать проблемы; способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

С 1997 г. Международный образовательный проект "Развитие критического мышления через чтение и письмо" реализуется в России. Начался он с подготовки национальной команды международного проекта, в которую вошли представители различных регионов (прежде всего тех, где размещались центры российского Института "Открытое общество"). Сегодня Международный проект активно реализуется на территории России, объединяя вокруг себя новых единомышленников. Многие из них актуализируют необходимость обсуждения психолого-педагогических аспектов этого образовательного проекта.

Психолого-педагогический аспект проекта взаимосвязан с философским, технологическим и методическим аспектами.

Базовые идеи философского аспекта проекта связаны с представлениями об открытом обществе. Эти идеи конкретизируются в проекте как возможность существования различных точек зрения, понимания множественности смыслов текста (информации) и того, что его (ее) интерпретация зависит от читательских контекстов. Принципиально важна идея личности, безусловный приоритет создания наиболее благоприятных возможностей для ее развития, самопознания и самовыражения. В ходе учебной деятельности моделируется и анализируется процесс познания. Это позволяет использовать данную технологию как средство и инструмент самообразования человека. Учебная деятельность строится на основе партнерских взаимоотношений между учителем и учениками, между учениками.

Один из важнейших принципов - ориентация на воспитание социальной ответственности. Для этого учебный процесс тесно увязывается с конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми дети сталкиваются в реальной жизни. Социально-ориентировочное отношение к действительности, навыки коллективной работы, связь собственных принципов и поступков - необходимые условия для формирования гражданского начала в личности, способной создавать открытое общество и жить в нем.

Основу проекта составляет базовая технологическая модель трех стадий учебно-познавательной деятельности "вызов-осмысление-рефлексия", позволяющая учащимся самим определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что они узнали.

Реализация учебной модели позволяет учащимся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. Технология предполагает создание атмосферы сотрудничества в системе "учитель-ученик-класс". Дает возможность ставить четкие воспитательные и образовательные задачи и оценивать эффективность работы по конкретным критерием.

Технология представляет систему образовательных стратегий, объединяющих приемы и методы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Образовательные стратегии задают логику урока, последовательность, различное сочетание приемов. Ученик изучает не только предмет, но и методику работы с предметом через развитие чтения и письма. (Фонтанова, 2001: 3)

Все приемы в проекте «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) обоснованы с точки зрения психологии человека, да и сама базовая модель основ обучения и учения "Вызов - Осмысление - Рефлексия" выстроена с учетом психологии познавательной деятельности, так как:

- человеку сначала надо настроиться, включиться в деятельность,

- потом надо понять, осмыслить содержание и, наконец,

- надо подумать, о том, что дает это новое знание/ понимание лично мне (ученику), как это может повлиять на мои поступки, взгляды, решения и т.д.

Как уже говорилось ранее, технология РКМЧП включает в себя три стадии. Это стадии вызова, осмысления и размышления (рефлексии).

1. Первая стадия, стадия вызова - актуализирует имеющиеся знания учащихся, пробуждает интерес к теме; именно здесь определяются цели изучения материала. Для этого используют различные приемы: прием мозгового штурма, наработка различных версий в отношении изучаемого материала. На основе имеющихся знаний учащиеся могут строить свои прогнозы, определять цели познавательной деятельности на данном уроке. На стадии вызова очень важно, чтобы у ученика возникала личная цель познания. Но возникает она благодаря тонкому, умелому воздействию со стороны взрослого. Только собственное желание, личная цель делает работу нетягостной, интересной, творческой, а, следовательно - эффективной.
2. Вторая стадия - осмысление нового материала (новой информации, идеи, понятия). Здесь происходит основная содержательная работа ученика с текстом, причем "текст" следует понимать достаточно широко, это может быть исторический документ или любой другой исторический источник, а также - речь учителя, видеоматериалы и др. В процессе работы ученика с новой информацией используются следующие приемы - чтение текста с остановками, маркировка текста символами, составление таблиц.
3. Третья стадия - размышления или рефлексии. Здесь ученик осмысляет изученный материал и формирует свое личное мнение, отношение к изучаемому материалу исправляет предшествующие представления, собранные на стадии вызова, получить новую информацию и определить дальнейшие перспективы в изучении темы. На данной стадии возможно проведение дискуссии, написание исторического сочинения, эссе, фиксация рассмотренного материала в виде собственных выводов, записей в тетради, составления схемы.

Все три стадии на уроке необходимо соблюдать, т.к. это отражает  
сложный мыслительный процесс. (Громова, 2001: 3)

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» универсальна для всех возрастов и предметов, в том числе и в обучении иностранным языкам, в формировании навыков аудирования, чтения, устной и письменной речи. Такая технология развития письменной речи как креативное письмо, основанная на модели Дональда Мюррея и Дональда Грейвза, вначале рассматривалась как часть РКМЧП, но в последние годы в результате практического применения и доработок часть авторов выделяет креативное письмо в отдельную технологию. (Вишнякова, Зачесова, 2006:6)

Критическое мышление представляет собой сознательный, спланированный процесс интерпретации, анализа и оценивания социокультурной информации, основанный на имеющихся знаниях и проверке мнений по тому или иному вопросу и ведущий к формированию и утверждению собственного отношения. (Кочукова, Остражкова, 2005) Конечным результатом формирования критического мышления является формирование критического понимания культуры другой страны, что соответствует целям и задачам обучения иноязычной культуре в обучении иностранным языкам.

## ***Заключение***

Основы изучения рефлексии как механизма формирования критического мышления, положенные в трудах Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и получившие развитие в исследованиях психологов и педагогов современности, приобретает все большую актуальность в настоящее время, время глобального расширения информационного пространства.

Размышление или рефлексия является основой формирования у творческой личности умения поиска здравого смысла, принятия объективного и логичного решения с учетом как своей точки зрения, так и других мнений; способности отказаться от собственных предубеждений, выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности.

Рефлексия в обучении иностранным языкам является средством критического восприятия социокультурной информации, критической интерпретации и анализа нового знания, формирования собственного отношения и выбора альтернативного решения проблемной социокультурной ситуации.

В широком смысле, формирование критического мышления в обучении иностранным языкам будет способствовать установлению взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур. (Гальскова, Гез, 2004)

## ***Литература***

1. Вишнякова Е., Зачесова Е. Креативное письмо. Что это такое? //Учительская газета. – 2006. – 25 июля (№30). –С.6
2. Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 138—142.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984, том 4. – 432с.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Теория обучения иностранным язвкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2004. – 334с.
6. Громова О. Критическое мышление: как это по-русски? //Первое сентября, 16 января, 2001. С.3

7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.— 423 с.

8. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб, 2003

1. Зарецкий В. К., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. — Вопросы психологии, 1980, № 5, с. 113—118.
2. Кочукова О.В., Остражкова Н.С. Учебник как средство формирования критического мышления учащихся на социокультурном материале. // Английский язык в школе / English at School. Обнинск: Титул, 2005 -
3. Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. С. – 626-627
4. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М.: Когито-Центр, 1997. – 431
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества. — М., 1976.— 302 с.
7. Степанов С. Ю. Роль рефлексии в развитии личности школьника при формировании творческого мышления. // Психология учебной деятельности школьника. М., 1982, с. 73—74.
8. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. // Вопросы психологии, М., 1982, № 1, с. 99—104.
9. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1629с.
10. Фонтанова А. Технология, которая позволяет нам стать другими. //Первое сентября, 16 января, 2001. С.3
11. Хуторской А.В. Современная дидактика. – С-Пб.: Питер, 2001 – 544с
12. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) – М.: Педагогический центр «Эксперимент» 1993. – с.52 - 53