

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Ульяновский государственный технический университет»

На правах рукописи

Старостина Наталья Николаевна

**АМПЛИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ  
БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ  
РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор М.И. Лукьянова

Ульяновск – 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АМПЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ</b> .....	22
1.1 Амплификация профессиональной субъектности как цель внутривузовской профессиональной социализации студентов .....	22
1.2 Структурная характеристика профессиональной субъектности студентов-лингвистов .....	37
1.3 Моделирование процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления .....	70
<b>Выводы по первой главе</b> .....	97
<b>Глава 2. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ АМПЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ</b> .....	101
2.1 Критериальная характеристика и методика диагностики профессиональной субъектности студентов-лингвистов .....	101
2.2 Опытнo-экспериментальная работа по амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления .....	120
2.3 Оценка эффективности процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления .....	137
<b>Выводы по второй главе</b> .....	164
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	171
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	177
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	206

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Тенденция развития высшего профессионального образования в последние годы определяется поисками новой образовательной парадигмы, отвечающей запросам профессионального сообщества, и характеризуется процессом осмысления значимости профессионального образования для индивида. В условиях современности признается необходимость наличия профессионального образования для последующего развития индивида в социуме и общества как такового. Осознание ценностной роли субъекта в развитии социума и признание субъектом собственной ответственности за проектирование будущего представляется смыслообразующей характеристикой современного высшего образования.

Осознание значимости профессионального образования выражается в отношении к формированию субъектного потенциала молодого поколения как к ключевому условию продуктивного развития общества.

В условиях быстро меняющегося мира современное общество выдвигает достаточно высокие требования к личности и требует максимальной включенности индивида во все области жизнедеятельности, что в особенности касается сферы профессиональной подготовки. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему формирования профессиональной субъектности студентов - интегральной характеристики личности, проявляющейся в ее способности определять значимые профессиональные цели, ориентироваться в способах получения образования, осознавать допущенные ошибки и проектировать дальнейшие профессиональные перспективы.

Организация процесса присвоения студентами личностно-значимых смыслов и профессиональных ценностей, осознание ориентиров своего профессионального становления и путей дальнейшей реализации личностного потенциала и является первостепенной целью профессионального образования. Реализация данной ключевой задачи высшего профессионального образования способствует формированию у студентов навыков ориентирования в

профессиональной среде, формированию готовности молодого поколения к интеграции в меняющуюся систему профессиональных требований и выработке умения модифицировать комплекс необходимых профессиональных знаний.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования профессиональной субъектности позволяет констатировать, что данный аспект достаточно глубоко изучен в психолого-педагогической науке. Формирование профессиональной субъектности обеспечивается разными способами и средствами, и одним из эффективных следует считать развитие критического мышления.

Однако процесс амплификации (от лат. *amplificatio* - расширение, усиление, обогащение) профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе еще не являлся предметом изучения отдельного диссертационного исследования в области педагогической науки.

В след за Г.А. Гущиной, Е.Г. Грищенко, О.В. Суроудиной под амплификацией профессиональной субъектности студентов-лингвистов будем понимать усиление этой характеристики, комплекс действий, направленных на ее развитие посредством создания определенных педагогических условий в процессе вузовского обучения.

Актуальность данного исследования, посвящённого изучению процесса амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством развития критического мышления, продиктована тем, что в настоящий момент в теории и практике профессионального образования существуют следующие **противоречия**, требующие научного разрешения:

- между ориентацией общества на возросшие требования к современным профессионалам, способным слажено работать в команде, умело ориентироваться в современной профессиональной среде, оперативно адаптироваться к меняющейся системе профессиональных требований и отсутствием

комплекса необходимых условий для удовлетворения данных требований в системе современного высшего образования;

- между необходимостью формировать профессиональную субъектность студента еще на этапе обучения в вузе и отсутствием пошагово разработанных методических комплексов, способствующих амплификации профессиональной субъектности студентов в процессе обучения в вузе;

- между необходимостью вовлекать личность в профессиональную деятельность на уровне критического осмысления и преобладанием ориентации вузовской образовательной системы на репродуктивные методы;

- между потребностью современного общества в активных, конкурентно способных профессионалах, несущих личную ответственность за свои профессиональные действия, и низким уровнем сформированности критического мышления у выпускников вузов;

- между актуальной потребностью педагогической науки в определении закономерностей процесса формирования профессиональной субъектности студентов вуза посредством развития критического мышления и недостаточной разработанностью данной проблемы, как в педагогической теории, так и в образовательной практике;

- между необходимостью осуществлять мониторинг сформированности профессиональной субъектности у будущих лингвистов и отсутствием адекватного диагностического материала.

Наличие вышеперечисленных противоречий свидетельствует об актуальности проблемы амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в условиях вузовского образовательного процесса.

В связи с вышесказанным научную **проблему** данного научного исследования можно сформулировать следующим образом: каковы теоретико-методологические основы, содержание и психолого-педагогические условия эффективности процесса амплификации профессиональной субъектности бу-

душих лингвистов посредством технологии развития критического мышления в ходе вузовского обучения?

**Цель исследования:** на основе теоретико-методологического обоснования, определения содержания и выявления психолого-педагогических условий обеспечить реализацию процесса амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления в ходе вузовского обучения.

Исходя из актуальности проблематики исследования и недостаточной степени ее изученности сформулирована **тема** исследования: «Амплификация профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления».

**Объект исследования:** развитие профессиональной субъектности студентов вуза.

**Предмет исследования:** амплификация профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе изучения иностранного языка.

**Гипотеза исследования:** процесс амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста будет эффективным, если: на основе теоретико-методологического обоснования проблемы будет сформулировано определение профессиональной субъектности студента-лингвиста, разработана и практически реализована модель амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе, выявлены и обеспечены психолого-педагогические условия реализации исследуемого процесса, определены критерии сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста и разработан релевантный диагностический аппарат, позволяющий определить эффективность названного процесса.

Для достижения намеченной цели и проверки гипотезы необходимо решить следующие **задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, дать характеристику структуры и содержания профессиональной субъектности студента-лингвиста и процесса ее амплификации.

2. Основываясь на структурной и содержательной характеристике изучаемого феномена, определить методические средства, обеспечивающие амплификацию профессиональной субъектности студента-лингвиста.

3. Спроектировать и реализовать на практике модель амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе (на примере изучения английского языка).

4. Определить критерии и уровни сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста, а также разработать соответствующий диагностический комплекс, позволяющий отслеживать эффективность процесса амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления.

5. Выявить и обосновать педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления.

**Методологической основой** исследования стали системно-деятельностный, личностно-ориентированный, акмеологический, компетентностный и коммуникативно-когнитивный подходы.

Системно-деятельностный подход в исследовании предполагает организацию целостного образовательного процесса в вузе как единства разных видов деятельности студентов, целенаправленно организованных и скоординированных с целью амплификации профессиональной субъектности как средства для достижения профессионального успеха и личностной самореализации (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, О.С. Тоистева и др.).

Реализация личностно-ориентированного подхода в ходе исследования обеспечивает процесс развития личности будущих лингвистов через формирование личностно-значимых ориентиров субъекта (Е.В. Бондаревская, М.И. Лукьянова, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Акмеологический подход к проблематике исследования позволяет рассматривать процесс становления профессиональной субъектности студента-лингвиста в ходе обучения в вузе как предпосылку развития его профессионально-личностного потенциала, как способ самоопределения и самореализации личности в профессии, путь к профессиональному самосознанию и формированию профессиональной компетентности (О.Б. Акимова, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.К. Маркова, Л.Ф. Рахуба и др.).

Компетентностный подход в исследовании предполагает возможность охарактеризовать процесс амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста как базисную структуру для формирования профессионала, способного осознанно использовать профессиональные знания и умения для достижения профессиональных результатов (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Ф. Радионова и др.).

Коммуникативно-когнитивный подход в исследовании реализуется посредством организации процесса амплификации студентов-лингвистов через активизацию речемыслительной деятельности и моделирования аутентичной коммуникативной ситуации (И.Л. Бим, Н.И. Гез, С.В. Майборода, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Ю.М. Плотинский, Л.В. Сухова, А.Н. Шамов, Т.Г. Юсупова и др.).

В работе были использованы следующие **методы научного исследования**: методы теоретического познания (аксиоматический метод, гипотетико-дедуктивный метод); общелогические методы исследования (анализ теоретической литературы по проблематике исследования, обобщение полученных данных, аналогия, моделирование процесса амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста); методы эмпирического исследо-

вания (наблюдение, описание, констатирующий и формирующий педагогический эксперименты, психолого-педагогическая диагностика компонентов профессиональной субъектности студента-лингвиста, сравнительно-сопоставительный и ретроспективный анализ экспериментальных данных); статистические методы исследования (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ в Microsoft Excel, кластерный анализ в SPSS Statistics).

**Базой опытно-экспериментального исследования** выступила кафедра прикладной лингвистики гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет». В исследовании принимали участие 210 студентов гуманитарного факультета, обучающиеся по направлению подготовки «Теоретическая и прикладная лингвистика» (103 студента – в экспериментальной группе, 107 студентов – в контрольной группе).

Исследование проводилось в три этапа.

**Первый этап** исследования (2016-2017 уч. гг.) – организационно-диагностический. Осуществлен теоретический анализ научной литературы по проблематике исследования и сделаны выводы по уровню изученности проблемы развития профессиональной субъектности студента-лингвиста; сформулирован научный аппарат исследования. Осуществлена первичная диагностика сформированности профессиональной субъектности студентов-лингвистов в контрольной и экспериментальной группах.

Определен комплекс психолого-педагогических, дидактических и организационно-педагогических условий амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе; спроектирована модель амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления; подобран комплекс диагностических инструментов для измерения уровня сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования.

**Второй этап** исследования (2017-2019 уч. гг.) – содержательно-операциональный. Модель амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в образовательном пространстве вуза была апробирована и применена в процессе преподавания английского языка студентам кафедры прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет». Проведена повторная и контрольная диагностика профессионально-значимых качеств личности, обеспечивающих амплификацию профессиональной субъектности студентов-лингвистов.

**Третий этап** исследования (2019-2021 уч. гг.) – результативно-оценочный. Проведена систематизация диагностических данных с последующим статистическим анализом значимости полученных результатов. Сопоставление данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволило сформулировать основные выводы исследования с последующим их внесением в текст диссертационного исследования и опубликованием в статьях в научных журналах.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– на основе проведенного теоретического анализа проблемы предложено рассматривать профессиональную субъектность студента-лингвиста как интегральную характеристику личности, проявляющуюся на этапе обучения в вузе в образовательной деятельности студента как его внутренне детерминированная активность, направленная на дальнейшее профессионально-личностное саморазвитие и обеспечение будущих профессиональных достижений, как готовность к проектированию и построению профессиональной перспективы;

– выделены структурные компоненты профессиональной субъектности студента-лингвиста (когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный, коммуникативный); уровни ее сформированности (потенциально-ситуативный, функционально-конструктивный, креативно-продуктивный) и соответствующие им показатели (профессио-

нально значимые качества – критическое мышление, активность, целеустремленность, мотивированность, рефлексивность, самоконтроль, самоорганизация, общительность, неконфликтность, толерантность);

– с позиции личностно-ориентированного подхода уточнено содержание понятия «амплификация профессиональной субъектности студента-лингвиста», понимаемой как процесс усиления данной интегральной характеристики личности будущих лингвистов в период обучения в вузе за счет использования потенциала возможностей личностного развития посредством создания определенных педагогических условий, совершенствования содержания, форм и методов вузовского образования;

– в качестве способа амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов предложен адаптированный вариант технологии развития критического мышления как авторская модификация в соответствии с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат), профиль «Теоретическая и прикладная лингвистика»;

– разработана и реализована модель амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе, включающая в себя: концептуальный блок (отражает цель, методологические подходы и принципы, педагогические условия); процессуальный блок (характеризует этапы и задачи исследуемого процесса, способ достижения амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов – адаптированную технологию развития критического мышления, включая указания на привнесенные в технологию изменения) и результативно-оценочный блок (предлагает критерии и уровни сформированности профессиональной субъектности студентов-лингвистов, а в качестве результата определяет сформированность профессиональной субъектности студента-лингвиста на уровне не ниже среднего);

– предложен релевантный диагностический инструментарий, включающий в себя комплекс методик для определения динамики в развитии крити-

ческого мышления и профессионально значимых качеств будущих лингвистов, что позволило определить результативность процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов при изучении иностранного языка и доказать возможность эффективного влияния на данный процесс посредством применения технологии развития критического мышления.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что:

– теоретически обоснована и аргументирована актуальность и необходимость амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста, понимаемой как комплекс организационных, психолого-педагогических, дидактических действий, направленных на усиление этой характеристики у будущих лингвистов в период вузовского обучения, и рассматриваемая в педагогической науке как проблема, имеющая широкий социально-экономический контекст в новых условиях развития современного общества, когда востребованными становятся профессионалы, способные к интеграции в изменяющуюся систему профессиональных требований к компетентности специалистов и к модификации комплекса знаний, полученных в вузе;

– установлено и в проведенном исследовании доказано, что амплификацию профессиональной субъектности будущих лингвистов можно обеспечить с помощью технологии развития критического мышления, которая включает в себя обязательные технологические этапы (вызов, осмысление, рефлексия) и соответствующие задачам этапов методы (ментальная карта, ассоциации, предикция, диаграмма концептов, мозговой штурм, проблемная дискуссия, устное эссе, многоуровневая каскадная карта знаний);

– с позиций системно-деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического, компетентностного и коммуникативно-когнитивного подходов дано теоретическое обоснование значимости процесса амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста в период вузовского обучения с целью повышения уровней саморегуляции как внутреннего резерва самоорганизации и самоконтроля, рефлексивности как инструмента для

осознания ответственности студента за собственные достижения в профессиональном образовании, целеполагания как способа влияния на свои волевые установки для обеспечения в будущем значимых профессиональных результатов;

– педагогическое знание дополнено представлениями о структуре профессиональной субъектности студента-лингвиста, включающей когнитивно-операциональный компонент (теоретические и практические знания, обеспечивающие возможность эффективного профессионального взаимодействия, готовность к адекватной оценке способов решения профессиональных задач и достижения успешности на основе постоянного критического анализа), мотивационно-деятельностный компонент (стремление к качественному освоению профессии на этапе обучения в вузе, осознанное отношение к образовательной деятельности и ее результативности), рефлексивно-регуляционный компонент (стремление и способность к анализу, обобщению, осмыслению способов деловой коммуникации), коммуникативный компонент (умение строить конструктивное деловое общение с партнерами, предупреждать и регулировать конфликты, находить «общий язык» в ходе профессионального взаимодействия);

– расширен диапазон теоретико-методологического знания о критериях, показателях и уровнях сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста, что позволяет осуществить качественную оценку исследуемого процесса и проверить его эффективность в системе вузовского образования; получено эмпирическое знание о том, что сформированность каждого компонента на уровне не ниже среднего детерминирует профессиональную успешность личности в динамично развивающейся профессиональной среде;

– теория и методика профессионального образования дополнена моделью амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления, эффективность ко-

торой эмпирически доказана путем ее апробации в ходе пролонгированного исследования;

– определена совокупность педагогических условий (психолого-педагогические, дидактические, организационно-педагогические), обуславливающих успешную амплификацию профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством применения адаптированного варианта технологии развития критического мышления и предполагающих внесение системных преобразований в процесс преподавания иностранного языка: трансформацию содержания учебной дисциплины «Практический курс английского языка» на основе привнесения в него профессионально-ориентированной тематики проблемного характера, изменение функциональной роли преподавателя в контексте перехода от трансляции знаний к фасилитации учебного процесса, дидактическую трансформацию в преподавании языкового курса путем усиления диалогизации и полилогизации, использования интерактивных методов с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов;

– содержащаяся в исследовании совокупность подходов (системно-деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического, компетентностного и коммуникативно-когнитивного) к обеспечению процесса амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством применения технологии развития критического мышления может быть классифицирована как решение проблемы выявления специфики, основных направлений и технологий обеспечения его эффективности в системе высшего образования.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что:

– понятие профессиональной субъектности студентов-лингвистов как интегральной характеристики личности, определение ее структурных компонентов, уровней и показателей сформированности могут быть использованы при достраивании профессиональных требований к будущему лингвисту, заданных соответствующим профессиональным стандартом;

– предложенная модель амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления, которая была адаптирована автором к процессу преподавания английского языка с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов-лингвистов и введена в образовательный процесс Ульяновского государственного технического университета позволяет создать условия для выполнения требований ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», в котором критическое мышление отнесено к группе первоочередных универсальных компетенций, обеспечивающих профессиональную субъектность будущих специалистов данного профиля подготовки;

– адаптированный вариант технологии развития критического мышления может быть широко применен в системе языковой подготовки специалистов коммуникативных профессий в высших учебных заведениях;

– совокупность критериев и разработанный диагностический инструментарий позволяет выявить уровни сформированности профессиональной субъектности студентов и оценить степень влияния на процесс ее амплификации отдельных профессионально значимых качеств личности, а также влияние технологии развития критического мышления на развитие профессионально значимых качеств студентов-лингвистов;

– полученные результаты и разработанные в ходе диссертационного исследования практические материалы позволяют использовать их для методологически-корректного проектирования образовательного процесса в вузе, способствующего амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов;

– сформулированные в диссертационном исследовании теоретические положения и выявленные психолого-педагогические условия успешной амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов обеспечивают возможность применения полученных результатов не только в учреждениях высшего образования, но и в системе дополнительного образования

специалистов данного профиля при повышении их языковой компетентности.

**Достоверность выводов и обоснованность результатов** исследования обуславливаются глубоким теоретическим анализом научной литературы по проблематике исследования; применением валидных диагностических методик, количественным и качественным анализом полученных данных в динамике при помощи статистических методов; непротиворечивостью полученных эмпирических данных; пролонгированным характером исследования и воспроизводимостью результатов исследования в практике вузовской подготовки лингвистов.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Профессиональная субъектность будущего лингвиста определяется как интегральная характеристика личности, включающая в себя несколько взаимосвязанных компонентов (когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный, коммуникативный) и проявляющаяся на этапе обучения в вузе в образовательной деятельности студента как его внутренне детерминированная активность, направленная на дальнейшее профессионально-личностное саморазвитие и обеспечение будущих профессиональных достижений.

2. Процесс развития профессиональной субъектности нуждается в амплификации (усилении) на этапе вузовской подготовки, что делает целесообразным применение с этой целью технологии развития критического мышления, позволяющей направлять профессиональную подготовку будущих лингвистов на осознанное и рефлексивное усвоение знаний, ориентировать студентов на самоконтроль и личную ответственность за достижения в профессионально-образовательной сфере, воздействовать на формирование значимых для лингвистической деятельности личностных качеств.

3. Структурными компонентами профессиональной субъектности студента-лингвиста выступают когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный и коммуникативный.

Когнитивно-операциональный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста характеризуется овладением системой теоретических знаний и представлений, способностью актуализировать их в практической плоскости, решать учебно-профессиональные задачи, осознанно используя мыслительные операции, позволяющие развивать навыки управления своей профессиональной деятельностью на основе выбора адекватных и конструктивных решений, объективно оценивать собственные действия, направленные на достижение высокого качества профессионального образования как зоны личной ответственности. Овладение конструктивными способами решения образовательных задач профессиональной направленности невозможно вне сформированности критического мышления, что определяет его как значимую составляющую когнитивно-операционального компонента профессиональной субъектности студента-лингвиста.

Мотивационно-деятельностный компонент профессиональной субъектности заключается в осознанном стремлении студента к качественному освоению будущей профессиональной деятельности и максимальной самореализации в выбранной профессии, а также в активной образовательной деятельности в процессе вузовской подготовки. Составляющими мотивационно-деятельностного компонента являются такие профессионально значимые качества студента-лингвиста, как активность, целеустремленность, мотивация к овладению профессией, сформированность которых на уровне не ниже среднего будет усиливать профессиональную субъектность.

Рефлексивно-регуляционный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста проявляет себя в способности адекватно себя оценивать как будущего профессионала, уровень своего соответствия требованиям профессиональной деятельности, в умении определить пути дальнейшего саморазвития в профессии на основе анализа личностных ресурсов и потенциала. Составляющими рефлексивно-регуляционного компонента являются такие профессионально значимые качества, как способность к самоконтролю, рефлексии и самоорганизации, без сформированности которых невозможна

положительная динамика процесса амплификации профессиональной субъектности.

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста проявляется в умении конструктивно выстраивать деловую коммуникацию, обеспечивающую взаимное понимание с партнером и конструктивное решение профессиональных задач в сотрудничестве. Составляющими коммуникативного компонента являются такие профессионально значимые качества, как общительность, неконфликтность, толерантность.

4. Модель амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления при обучении в вузе базируется на системно-деятельностном, личностно-ориентированном, акмеологическом, компетентностном и коммуникативно-когнитивном подходах и представляет собой целостно-функционирующий конструкт, объединяющий в себе концептуально-методологический, процессуально-деятельностный и критериально-результативный блоки.

Концептуально-методологический блок модели указывает на теоретические и практические предпосылки значимого влияния сформированности критического мышления на процесс амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста, конкретизирует методологические подходы, принципы, педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации данной модели.

Процессуально-деятельностный блок модели описывает этапы процесса амплификации и соответствующие им задачи, указывает на направления деятельности по адаптивному развитию критического мышления применительно к преподаванию иностранного языка с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов-лингвистов, характеризует используемые методы.

Критериально-результативный блок модели содержит характеристику критериев и уровней сформированности профессиональной субъектности

студента-лингвиста, указывает на результат применения технологии развития критического мышления.

5. Критериями сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста следует считать когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный и коммуникативный. Констатация успешности процесса амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления возможна при положительной динамике в развитии профессионально значимых качеств (критического мышления, мотивированности, активности, целеустремленности, рефлексивности, самоорганизованности, самоконтроля, общительности, неконфликтности, толерантности, содержательно наполняющих каждый из названных критериев сформированности профессиональной субъектности. Динамика процесса амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления определяется креативно-продуктивным (высоким), функционально-конструктивным (средним) и потенциально-ситуативным (низким) уровнями ее сформированности.

6. Эффективность процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления может быть обеспечена комплексом педагогических условий: психолого-педагогических (обеспечение личностно-ориентированного подхода; субъект-субъектный тип отношений и коллективное сотрудничество среди участников учебного процесса; обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов, актуализации их личностного опыта, его осознания; фасилитация учебного процесса); дидактических (включение в содержание дисциплины «Практический курс английского языка» аутентичного языкового материала с заданиями и упражнениями, проблемного характера; создание диалоговой и полилоговой проблемно-ориентированной среды, направленной на мотивацию к будущей профессии, рефлексии и самооценку результатов работы; применение интерактивных форм учебной дея-

тельности в комплексе технологии развития критического мышления; использование системы педагогических проблемно-ориентированных и коммуникативно-ориентированных иноязычных ситуаций с учетом профессиональных притязаний студентов); организационно-педагогических (малый количественный состав учебной группы; практико-прикладной характер занятия; наличие пакета диагностических методик для определения уровня развития критического мышления и других профессионально значимых качеств студентов-лингвистов).

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись на кафедре «Прикладная лингвистика» ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет» (2016-2021 уч. гг.) и на кафедре «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (2017-2018 гг.).

Результаты исследования нашли отражение в выступлениях на следующих конференциях: III Международной научной заочной молодежной конференции «Молодежь и наука: проблемы современной филологии и методики преподавания филологических дисциплин (г. Ульяновск, 2010 г.); Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Молодежь в науке XXI века: становление профессиональной культуры молодежи» (г. Ульяновск, 2010 г.); II Всероссийской очной и заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных, юридических и экономических наук в современной России» (г. Кумертау, 2010 г.); IV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 2015 г.); V Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 2015 г.); Международной научно-практической конференции «Профессиональная деятельность и карьера педагога: возможности, условия, риски» (2015 г.); Всероссийской сетевой научно-практической конференции с международным участием «Методологические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании» (г. Тула, 2016 г.); VIII Традиционных педагогических чтениях «Профессионализм и

гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века», посвященных 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци (г. Воронеж, 2016 г.); VII Международной молодежной научно-практической конференции «Молодежь и наука: проблемы современной филологии и методики преподавания филологических дисциплин» (г. Ульяновск, 2017 г.); VI Международном интеллектуальном конкурсе студентов, аспирантов, докторантов «Discovery Science: University – 2017» (г. Москва, 2017 г.); IV Международной молодежной научно-практической конференции «Молодежь и наука: слово, текст, личность» (г. Ульяновск, 2018 г.); Международной научно-практической конференции «Выход университетов в международное пространство: анализ опыта и современные тренды» (г. Ульяновск, 2019 г.), Международной научной конференции «Интеграция инженерного образования и гуманитарных наук: глобальные межкультурные перспективы» (г. Санкт-Петербург, 2020 г.); Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 2021 г.).

Ключевые выводы диссертационной работы опубликованы в научных журналах. Всего 20 публикаций по теме исследования, из них 6 статей изданы в журналах из перечня ВАК, 2 статьи опубликованы в журналах, включенных в базу данных Scopus.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, включающего 211 наименование, в том числе 21 источников на иностранном языке. Общий объем диссертации составляет 210 страницы, из них 205 страниц основного текста и 5 страниц приложений. Работа содержит 9 таблиц, 22 рисунка.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АМПЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

## **1.1 Амплификация профессиональной субъектности как цель внутривузовской профессиональной социализации студентов**

Современное высшее образование нацелено на подготовку высококвалифицированного профессионала, способного решать профессиональные задачи различного уровня сложности и ориентироваться в непрерывном потоке новой информации. Подготовка таких профессиональных кадров невозможна без эффективного процесса профессиональной социализации, так же как и формирование личности невозможно вне процесса социализации.

Изучению процесса социализации посвящены работы таких ученых как Т. Парсонс, Н. Смелзер, Г. Тард и др.

Н. Смелзер пишет: «Социализация представляет собой процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям» [141, с. 145].

О.С. Иванченко, изучая данное понятие, соглашается с мнением Г. Тарда о том, что именно посредством «подражания» происходит передача и усвоение социальных норм и ценностей в обществе [68; 158].

И.А. Менщикова, Л.И. Шумской предполагают, что социализацию можно определять с двух позиций как односторонний процесс и как двусторонний процесс в зависимости от активности субъекта [104; 185].

И.А. Менщикова в своей диссертационной работе дает определение социализации как процедуре перенятия субъектом социального опыта и системы социальных связей. Этот процесс предполагает двустороннюю активность, во-первых, активное участие самого субъекта социализации и, во-

.вторых, активное влияние социальной среды на социализирующийся субъект [104].

Двусторонность процесса социализации Е.М. Бабосов понимает иначе. С одной стороны личность осваивает социальный опыт, а с другой стороны перерабатывает его и трансформирует в свои ценностные ориентиры [12].

Изучая социализацию, Л.С. Выготский в рамках своей культурно-исторической концепции полагал неразрывную взаимосвязь субъекта социализации и его окружающей среды. Это неразрывное взаимодействие получило название «социальной ситуации развития» [35; 36].

Л.И. Шумская, соглашаясь с Л.С. Выготским добавляет, что при взаимодействии личности с окружающей средой, устанавливается определенная система отношений, при этом на эту систему влияет социальная среда и индивидуальные характеристики объекта социализации [185].

По мнению И.А. Меншиковой, именно социальная среда является главным инструментом социализации личности. В процессе социализации через социальную среду человек познает социальный опыт и общественные нормы, взаимодействует с окружающей средой и творчески воспринимает ее, в результате чего становится активным субъектом социализации и приобретает личную позицию в жизни [104].

Многие ученые сошлись во мнении, что социализация невозможна без активного взаимодействия личности и общества. О.С. Иванченко также разделяет эту точку зрения и подчеркивает «целенаправленный характер воздействия общества на личность, благодаря чему последняя усваивает социальные правила, ценности, нормы, в целом общественный опыт» [68].

Резюмируя все вышесказанное, можно выделить основные факторы, влияющие на процесс социализации личности: личностная позиция субъекта социализации; влияние социальной среды; умение субъекта социализации преобразовывать социальный опыт в свой личностный.

Процесс социализации – многоплановый процесс, развивающийся в различных направлениях. И.А. Меншикова предлагает выделить такие

направления, как политическая, экономическая, профессиональная социализация и др. [104].

Р.М. Шамионов пишет, что профессиональная социализация протекает параллельно и в русле общей социализации человека, и эти процессы не могут быть рассмотрены отдельно друг от друга [179].

По мнению О.С. Иванченко, процесс профессиональной социализации начинается задолго до начала профессиональной деятельности, так как различные институты, будь то профессиональной социализации или общей социализации прямо или косвенно воздействуют на личность на протяжении всей жизни, начиная с рождения [68].

В.В. Звягинцева выражает мнение, что термин «профессиональная социализация» зародился в зарубежной науке. Впервые этот термин был введен в употребление в 1970-х гг. социологами Д. Клаузеном и К. Данцигером [64].

По мнению же Д. Клаузена и К. Данцигера, впервые этот термин был употреблен учеными в 40-е гг. XX века, именно тогда было сформулировано общеупотребительное понимание профессиональной социализации [192; 193].

Н.А. Перинская пишет: «Профессиональная социализация предполагает усвоение индивидом профессионального опыта и ценностей, которые транслируются профессиональным социумом, а также представляет собой процесс реализации этого полученного профессионального опыта индивидом, который выражается в непрерывном профессиональном самосовершенствовании» [119, с. 36].

А.Г. Красноперова увязывает данный процесс с предварительной подготовкой индивида к его профессионально-трудовой деятельности, которая осуществляется через учебную, художественную и другую литературу, через наблюдение действий профессионалов и их результатов, через профессиональное обучение посредством самостоятельного выполнения действий на учебной практике [89].

Учетом также определение профессиональной социализации, предложенное М.В. Мигачевой. По мнению автора, данный процесс коррелирует с процессом развития интегративно-адаптационных характеристик субъекта, которые стимулируют возможности реализации личности в профессиональной жизнедеятельности [106].

Процесс научного изучения любого феномена основывается на подходах современной методологии, необходимых для осуществления всестороннего исследования изучаемого объекта.

В.В. Звягинцева, анализируя зарубежные подходы к изучению профессиональной социализации, выделяет три основных – функционалистский, интерпретационный, критический [64].

Функционалистский подход – это самый распространённый подход, который используется зарубежными учеными для изучения профессиональной социализации.

Впервые в рамках этого подхода в 1957 г. выступили П. Кендал, Р. Мертон, Г. Ридер. Ученые проводили эмпирическое исследование профессиональной социализации студентов-медиков. Одним из результатов их работы явилось то, что ученые определили профессиональную социализацию как «мягкую трансформацию абсолютных качеств личности», в ходе которой студенты овладевают необходимыми профессиональными навыками, знаниями и ориентирами, необходимыми для их дальнейшей профессиональной деятельности [203].

В рамках дальнейшего изучения функционалистского подхода к исследованию профессиональной социализации Р. Рис и В. Хой наблюдали за течением данного процесса у студентов-педагогов в условиях бюрократической структуры высшего профессионального образования, которое, по мнению авторов, играет основную роль в профессиональной социализации студентов этой профессии [201].

Функционалистский подход к изучению профессиональной социализации, по мнению В. Уэнтурта, рассматривает этот процесс как средство вос-

произведения сложившегося положения вещей и обеспечение социальной непрерывности [211].

Интерпретационный подход к изучению профессиональной социализации студентов впервые был апробирован такими учеными, как Г. Беккер, Б. Гир, И. Хьюз. Они исследовали профессиональную социализацию студентов-медиков, пытаясь понять изнутри опыт этих студентов, при этом студенческий социум рассматривался как социальный институт, а профессиональная социализация как процесс изменения личностных качеств, необходимых для конкретной профессиональной ситуации [191].

Исследование профессиональной социализации в рамках интерпретационной парадигмы определило изучаемый процесс как более комплексный и проблематичный, что явилось причиной ухода функционалистической парадигмы на задний план.

В рамках критического подхода к изучению профессиональной социализации главенствует идея о том, что данный процесс встроен в другой более глобальный, который и является регулятором направления развития профессиональной социализации в целом. Соответственно, для изменений или стимулирования процесса профессиональной социализации необходимы изменения того, более глобального процесса, которым может выступать социальный процесс в целом, институт профессиональной социализации и др.

Проанализировав зарубежные подходы к изучению профессиональной социализации, В.В. Звягинцева описывает следующие составляющие рассматриваемого феномена: а) общая социализация студентов; б) теоретическая социализация в течение обучения; в) практическая социализация во время подготовительной практики перед профессиональной деятельностью [64].

В результате подробного анализа зарубежных исследований данного феномена В.В. Звягинцева констатирует, что акцент в этих исследованиях сделан на функционалистский подход к изучению проблемы. Однако, по мнению автора, такое направление исследований игнорирует противоречивость и диалектичность протекания профессиональной социализации, осу-

ществляющейся в контексте деятельности общественных институтов. Автор формулирует свою точку зрения на проведение исследований профессиональной социализации студентов, которая заключается в том, что наиболее приемлемым является критический подход с аналитическим акцентом [64].

Отечественные ученые В.В. Садырин, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасева Н.О. Яковлева, предлагают свое видение на совокупность подходов к изучению профессиональной социализации студентов [137]. Дадим определение некоторым из них.

Системный подход выражается в координировании исследований по изучению профессиональной социализации через понимание данного феномена как компонентной структуры, функционирующей как единая система. Данная группа авторов полагает, что успешность профессиональной социализации студентов зависит от целенаправленного влияния педагогической системы на субъекта данного процесса, нацеленного на расширение его профессионального опыта и знаний.

Основной концепт деятельностного подхода к изучению процесса профессиональной социализации заключается в интерпретации данного процесса через призму категории деятельности. В ситуации протекания профессиональной социализации в профессиональном образовательном учреждении данный процесс реализуется через направляющую деятельность преподавателя и деятельность самого профессионально социализирующегося субъекта.

Компетентностный подход, по мнению В.Д. Шадрикова, предполагает наличие личностного смысла в процессе получения образования. Данный подход является противоположным знаниевому, так как в рамках этого подхода субъект познания получает готовые знания и не утруждает себя в приобретении личностного смысла [176].

Компетентностный подход, как пишет В.В. Садырин - это подход, устанавливающий возможность овладения комплексом компетенций, формирующий способность действовать в различных проблемных ситуациях, решать задачи для успешной профессиональной социализации, последующего

профессионального роста и, как следствие, конкурентоспособности специалиста» [137].

Реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза обеспечивает формирование ключевых компетенций будущего специалиста, причем позитивным итогом следует рассматривать сформированность комплекса ключевых компетенций по направлению подготовки будущего специалиста.

В рамках процессного подхода профессиональная социализация рассматривается как непрерывный, целенаправленный, пролонгированный процесс, имеющий определенную последовательность этапов и подчиняющийся определенным закономерностям.

Рассмотрим различные точки зрения на стадии протекания профессиональной социализации.

По мнению А.Р. Заляева, процесс профессиональной социализации актуализируется на институциональном и индивидуальном уровнях. Институциональный уровень предполагает процесс обучения в институтах профессионального образования, в ходе которого личность приобретает навыки, знания, умения, культуру, стремясь, стать членом профессиональной группы [63].

На индивидуальном уровне профессиональная социализация является процессом, воспроизводящим в себе целый комплекс социальных элементов – ролей, идентичности, социального статуса.

Л.Я. Аверьянов разделяет процесс профессиональной социализации на два этапа: начальная и продолженная. В ходе первой стадии данного процесса субъект первично ориентируется в профессиональной области и осуществляет выбор направления дальнейшего профессионального обучения. По мнению автора, результативность первой стадии оказывает значимое влияние на вторую стадию, на которой субъект осуществляет непосредственно саму профессиональную деятельность [1].

С Л.Я. Аверьяновым солидарны и такие ученые как В.В. Садырин, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасева, Н.О. Яковлева и др. Они также полагают, что качество профессиональной социализации в институтах профессионального образования оказывает важное влияние на дальнейшее профессиональное становление личности [137].

Авторы выделяют три этапа профессиональной социализации:

1) профессиональная адаптация, результатом которой является знакомство с профессией, с особенностями работы, требованиями к ее результатам и самому специалисту и т.д.;

2) профессиональная идентификация, в ходе которой формируется образ идеального специалиста, происходит сопоставление личностных характеристик с этим идеалом, а также усвоение профессиональных норм и ценностей и получение профессионального образования;

3) профессиональная интеграция, в процессе которой происходит включение молодого специалиста в профессиональную среду, активное взаимодействие с ее субъектами, полноценная реализация профессиональных функций [137].

Первые два этапа авторы объединили термином «внутривузовская профессиональная социализация», так как процессуально эти этапы проходят именно в образовательной среде вуза. Этап профессиональной интеграции предполагает самостоятельное осуществление профессиональной деятельности и вхождение в профессиональный социум, что происходит за рамками вузовского обучения, поэтому данный этап назван термином «послевузовская профессиональная социализация».

В.В. Садырин, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасева, Н.О. Яковлева полагают, что эффективность внутривузовской профессиональной социализации напрямую влияет на степень результативности послевузовской профессиональной социализации, которая выражается в реализации профессионального потенциала субъекта через постоянное самосовершенствование [137, с. 157].

Н.Н. Иваненко и Л.В. Харина также утверждают, что характер протекания внутривузовского этапа данного процесса выступает важным условием будущей профессиональной успешности студентов [67,с. 401].

Р.Р. Хизбуллина разделяет предыдущую точку зрения и утверждает, что успешность процесса профессиональной социализации, формируемая еще на этапе высшей школы, зависит от степени выраженности мотивации, основанной на интересе к профессии, осознанности и целенаправленности выбора специальности обучения, учебной деятельности и последующего трудоустройства [173, с. 445].

Мы солидарны с Л.Я. Аверьяновой, Н.Н. Иваненко, В.В. Садыриным, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасевой, Л.В. Хариной, Р.Р. Хизбуллиной, Н.О. Яковлевой в том, что качество протекания процесса внутривузовской профессиональной социализации напрямую коррелируется с качеством дальнейшей профессиональной реализации субъекта.

И. Г. Андреева пишет: «Итогом этапа внутривузовской профессионализации личности, с одной стороны, является первоначальное «вхождение» в профессию и ее освоение, а с другой – обретение профессиональной субъектности как целостной, устойчивой индивидуальной характеристики, обладающей определенной внутренней структурой взаимосвязанных компонентов, проявляющихся в деятельности человека» [5, с. 190].

Под внутривузовской профессиональной социализацией мы понимаем процесс функционирования личности в качестве активного субъекта профессиональной адаптации и интеграции в условиях образовательного процесса вуза, результатом которого предполагается обретение личностью профессиональной субъектности.

Следует разграничить понятия «субъектность» и «профессиональная субъектность». Для этого обратимся к научному опыту изучения категории субъектности.

В настоящее время категория субъектности относится к числу активно изучаемых научных аспектов в психологических, акмеологических и педаго-

гических исследованиях, а также относится к числу базовых общефилософских проблем, имеющих ярко выраженный междисциплинарный характер.

Термин «субъект» активно употреблялся в истории философии в разные исторические эпохи. Начиная с античных времен, такие великие философы как Платон и Аристотель, обращались к категории субъекта при решении разнообразных задач. Многие известные ученые-философы (Н.А. Бердяев, Г. Гегель, Р. Декарт, И. Кант и др.) через характеристику человека как субъекта, давали трактовку жизни человека.

Изучение категории субъектности человека, механизма и условий ее становления – одно из базовых направлений развития российской психологической науки уже на протяжении двух последних столетий.

С.Л. Рубинштейн под субъектностью понимает выражение субъективности личности и утверждает, что для понимания бытия в роли субъекта нужно понять, что такое субъективность [135].

Возникает необходимость дифференцировать понятия «субъектность» и «субъективность». Следует отметить, что существует ряд исследователей трактующих эти два понятия как равнозначные. Основанием для этого является понимание того, что субъективность является базой для проявления субъектности. Следует сакцентировать на том, что эти два термина имеют близкое значение в философии и разное в психологии.

Н.В. Богданович интерпретирует различие в значении понятий «субъектность» и «субъективность». В понимании автора понятие «субъективность» содержит отражение внутренней характеристики субъекта, в то время как понятие «субъектность» предполагает наличие у субъекта психических качеств личности, способных активно преобразовывать как саму личность, так и окружающую ее действительность. Н.В. Богданович предполагает, что субъектность приоритетно влияет на личностное развитие субъекта и на его профессиональное развитие в течение всей жизни [19].

Понимание данного феномена с точки зрения осознанно-деятельностного отношения личности к себе и к окружающей действитель-

ности предлагает Е.Н. Волкова. По мнению автора, осознание себя как деятеля делает возможным трансформироваться самому субъекту и трансформировать свое бытие [34].

И.Г. Андреева в своем диссертационном исследовании дифференцирует различные подходы к интерпретации субъектности. Данные подходы можно кратко охарактеризовать по ключевым идеям, в соответствии с которыми данное понятие представляется психическим образованием, выражающимся через свойство субъекта относиться к себе как к деятелю; понимается как высшая форма саморегуляции; характеризуется как предпосылка профессионально-личностного развития субъекта [5, с. 186].

И.Г. Андреева пишет: «Феномен субъектности связан с этапом профессионализации человека и выделяет следующие процессы, говорящие о важной роли субъектности в профессиональной социализации личности: осознание и принятие противоречий этапов профессионализации, как специфической задачи по саморазвитию; катализатор позитивных профессионально-личностных изменений; продуцирование индивидуализированных норм оценки самооффективности в деятельности, профессии, жизни; развивающее влияние субъекта деятельности на профессию; интеграция психического ресурса человека и окружения в различных ситуациях профессиональной жизни; стабилизация человека в профессии, обеспечение его профессионально-психологической сохранности и др.» [5, с. 187].

Т.В. Прокофьева характеризует субъектность как способность личности осуществлять деятельность, при этом в структуре этого понятия автор определяет два уровня, один из которых функционирует как универсальный для всех видов деятельности, а другой представляется как специфичная комбинация способностей саморегуляции для каждого отдельного вида деятельности [129, с. 15].

Солидаризируясь с Т.В. Прокофьевой, мы полагаем, что для проявления субъектности в профессиональной деятельности уместнее использовать термин «профессиональная субъектность».

Соглашаясь с И.Г. Андреевой в том, что субъектность является основой для саморазвития через ведущую деятельность, можно заключить, что плацдармом для профессионального саморазвития выступает профессиональная субъектность, которая формируется на этапе внутривузовской профессиональной социализации [5, с. 189].

По мнению О.С. Тумшайс, в ходе внутривузовской профессиональной социализации процесс комплексного овладения профессией оказывает психологическую нагрузку на субъект, которая в свою очередь создает интенцию для самосовершенствования в данной деятельности, ведет к результату в амплификации профессиональной субъектности студентов по принципу обратной связи [163, с. 20].

Исследуя профессиональную субъектность офицера, И.В. Сыромятников в своей диссертации под этим понятием понимает психическое качество личности, содержательная характеристика которого напрямую зависит от специфики профессиональной деятельности, а развивающий потенциал скрыт во внутренне детерминированной активности.

К параметрам, составляющим атрибутивное пространство субъектного потенциала офицера, И.В. Сыромятников относит активность, самостоятельность, ответственность, рефлексивность, целостность и др. [157, с. 23].

Диссертация О.М. Бабич посвящена изучению профессиональной субъектности будущих офицеров-воспитателей. Учебно-профессиональную субъектность будущего офицера автор определяет как качество индивида, выражающееся через активно-преобразующее и инициативно-ответственное отношение к себе и к окружающей учебно-профессиональной действительности. Критериальной характеристикой профессиональной субъектности офицеров-воспитателей выступают такие профессионально значимые качества как мотивированность, целеустремленность, инициативность, коммуникативность, организованность, рефлексивность [11, с. 12].

И.Г. Андреева, изучая профессиональную субъектность юриста, определяет ее как личностный ресурс, который способствует самостоятельному,

инициативному и творческому осуществлению профессиональной деятельности. К профессионально значимым качествам личности будущих юристов, которые свидетельствуют о проявлении профессиональной субъектности, автор отнес самостоятельность, инициативность и креативность [5, с. 190].

В диссертационном исследовании Г.А. Миронова, которое посвящено изучению профессиональной субъектности студентов-психологов, изучаемый феномен рассматривается как один из вариантов трансляции субъектности как личностного качества в широком понимании.

Становление профессиональной субъектности студентов-психологов осуществляется в процессе овладения профессией и выражается в сформированности таких показателей как рефлексивность, внутренний локус контроля, активность, оптимизм, целеполагание и др. [108, с. 18].

И.П. Краснощеченко в своем диссертационном исследовании выражает свое понимание профессиональной субъектности будущих психологов, которое автору представляется интегративной характеристикой личности, состоящей из комплекса профессионального мышления, компетентности, направленности, идентичности, профессионально значимых качеств. Сформированность профессиональной субъектности, по мнению автора, позволяет студенту объективно ориентироваться в своих возможностях. К показателям сформированности профессиональной субъектности студентов-психологов автор относит выраженность таких субъектных качеств как ответственность, самостоятельность, целеустремленность, рефлексивность, общительность, эмоциональная устойчивость и др. [90, с. 37].

Проанализировав различные подходы к пониманию профессиональной субъектности, мы можем определить профессиональную субъектность будущего лингвиста, как целостную интегративную характеристику личности, состоящую из нескольких взаимосвязанных компонентов, и характеризующуюся на этапе обучения в вузе проявлением в образовательной деятельности внутренне детерминированной активности с целью дальнейшего профессио-

нально-личностного саморазвития и обеспечения будущих профессиональных достижений.

Следует подробнее остановиться на значении термина «амплификация» и дать детализированную их интерпретацию для различных отраслей наук.

Термин «амплификация» (от лат. *amplificatio* - расширение, усиление, обогащение) широко используется в различных областях человеческой деятельности. В случае, как и с другими иноязычными заимствованиями, данный термин может иметь различные специфические значения для той или иной конкретной отрасли деятельности.

В художественной литературе и поэзии данный термин используется в значении стилистической фигуры – использование однородных элементов речи с целью гиперболизации значения фразы. Например: «Я тайный замысел ласкал, терпел, томился и страдал» (М.Ю. Лермонтов). В риторике амплификация означает чрезмерно детализированную речь, направленную в защиту точки зрения оратора.

В экономической науке амплификация обозначает особый принцип менеджмента, который заключается в том, что даже незначительное внешнее влияние на сложную хозяйственную систему может пошатнуть экономическое равновесие конкретной структуры.

Совершенно иную трактовку термин получил в молекулярной биологии. В этой отрасли науки термин обозначает процесс искусственного или произвольного копирования отдельных частей генетического кода.

Считается, что в психологическую науку данный термин ввел К.Г. Юнг, работая со сновидениями. Используя этот термин, К.Г. Юнг опирался на традиционное для того времени значение этого термина в художественной литературе, которое означало стилистическую фигуру, состоящую из нанизанных друг на друга однородных элементов речи. По К.Г. Юнгу, амплификация – это метод интерпретации сновидений за счет расширения смыслов. Метод амплификации в юнгианском анализе и дианализе предполагает сравнение отдельных мотивов сна с аналогичными по смыслу произведе-

дениями литературы, живописи, символами, в ходе которого предполагается расширение и упорядочивание сознания человека в контексте смыслов снов [60, с. 77].

В дошкольной психологии этот термин был использован А.В. Запорожцем применительно к психическому развитию ребенка. Под амплификацией автор понимал широкое развертывание и обогащение содержания детских форм игровой практической и изобразительной деятельности для формирования психических свойств и качеств дошкольников. Концепция амплификации детского развития предполагает максимально полное проживание своего возраста ребенком без форсирования этого процесса взрослыми. Амплификации противопоставляется акселерация (искусственное форсирование обучения) [117, с. 155].

В педагогической науке термин «амплификация» чаще используется в значении «усиление».

Г.А. Гущина в своем диссертационном исследовании о формировании профессиональной культуры будущих экономистов в вузе посредством рефлексивно-деятельностного подхода пишет о необходимости амплификации (усиления, углубления) развития личности студента и его профессионально значимых качеств [46, с. 15].

В диссертации Е.Г. Грищенко об амплификации универсальности лингвиста-специалиста «амплификация» понимается как усиление качества/характеристики [41, с. 8].

В диссертационном исследовании О.В. Суроудиной, посвященном развитию человековедческой компетентности педагога, автор рассматривает амплификацию субъектности педагогов в процессе повышения квалификации. Автор пишет: «Амплифицировать значит усиливать субъектность педагога». [155, с. 11].

Вслед за Г.А. Гущиной, Е.Г. Грищенко, О.В. Суроудиной в нашем исследовании под амплификацией профессиональной субъектности студентов-лингвистов мы будем понимать усиление этой характеристики [149].

## 1.2 Структурная характеристика профессиональной субъектности студентов-лингвистов

Качество организации образовательного пространства вуза, в котором осуществляется целостный педагогический процесс, напрямую влияет на качество профессионального образования, получаемого студентами в стенах университета, на создание условий для развития и совершенствования профессионально значимых качеств студента и, как следствие, на их дальнейшую профессиональную деятельность.

Для успешного вхождения в ту или иную профессию необходимо овладеть определенной базой знаний, группой навыков и умений, и, безусловно, обладать определенной набором качеств личности, необходимых для этой конкретной профессии. Невозможно отрицать, что овладение комплексом необходимых знаний, формирование ключевых профессиональных умений, оттачивание практических навыков, конструирование субъектного отношения к профессии, формирование профессионального самоосознания субъекта осуществляется в процессе обучения в профессиональном учебном заведении.

Мы солидарны с Т.А. Ольховой в том, что образовательное пространство университета представляется ресурсом становления субъектности студентов и выступает гарантом качества современного университетского образования [116, с. 118].

Анализируя смыслопонимание термина «образовательное пространство» в теории и практике высшего и среднего профессионального образования можно прийти к выводу о том, что не существует единства в определении данного термина.

По мнению Д.А. Коноплянского, термин «образовательное пространство» в научной литературе по педагогике появился сравнительно недавно и до сегодняшнего дня понимание данного термина остается дискуссионным.

Д.А. Коноплянский объясняет отсутствие конкретного общепризнанного определения данного термина. Однако, автор признает значительную роль эффективно организованного образовательного пространства в конкурентоспособности выпускников вуза [84].

С.К. Бондырева использует данный термин в понимании мирового образовательного пространства [23].

А.Н. Джуринский, Ф.П. Харитонов под термином «образовательное пространство» имеют в виду образовательное пространство региона [52; 172].

Для нашего исследования наиболее актуальным является понимание данного термина В.М. Степановым, который этим термином определяет образовательное пространство образовательного учреждения [154, с. 15].

Н.Б. Погребова в своем диссертационном исследовании акцентирует свое внимание на изучении образовательного пространства лица, заключая что, образовательное пространство лица детерминирует развитие исследовательской функции педагога посредством: 1) включения педагога в опытно-экспериментальную, исследовательскую работу; 2) организации взаимодействия с субъектами образовательного пространства, 3) непрерывного повышения квалификации [125, с. 14].

И.П. Мавзлютова в своей диссертации рассматривает формирование образовательного пространства в средних специальных учебных заведениях как условие, обеспечивающее подготовку конкурентоспособных специалистов [100, с. 11].

Л.Г. Крыжановская фокусируется на личностно оптимизирующих возможностях образовательного пространства и рассматривает это понятие как условие для оптимального развития личности [92, с. 10].

Е.Н. Шиянов под образовательной средой понимает специально организованную педагогическую среду, способную способствовать личностно-профессиональному развитию субъекта [182, с. 119].

В понимании А.В. Шумаковой образовательное пространство – это скоординированная структурированная целостная единица социума, предоставляющая возможности для профессионального развития и самосовершенствования субъекта [183, с. 91].

Т.А. Ольховая образовательное пространство университета понимает как контекст жизнедеятельности студента, в рамках которого определяется содержание образовательной программы, создаются условия для амплификации саморазвития и самоорганизации студентов, координируется построение временной жизненной перспективы, задается или ограничивается ресурс становления профессиональной субъектности [116, с. 131].

И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик, анализируя точки зрения разных ученых, приходят к выводу что, большинство исследователей характеризуют образовательное пространство как организованное, структурированное и содержательное. По мнению авторов, наличие вышеперечисленных универсальных характерных черт образовательного пространства обуславливают продуктивность образовательной деятельности [14, с. 133].

По мнению Д.А. Коноплянского, к характерным признакам образовательного пространства можно отнести также такие характерные черты как структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов и др. [84].

В нашем исследовании под образовательным пространством вуза мы понимаем организованную, структурированную, протяженную методико-педагогическую систему воздействий, обеспечивающую комплекс педагогических условий для успешного профессионально-личностного саморазвития.

Для более конкретного понимания возможности формирования профессиональной субъектности студентов в образовательной среде вуза следует более подробно изучить структуру и функции образовательной среды университета.

И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик построили блочно-модульную структуру образовательного пространства профессионального образовательного учреждения, исходя из понимания данного феномена как системы взаимосвязан-

ных специфических компонентов с различным содержанием и различным комплексом педагогических задач. В структуре образовательного пространства авторы выделяют учебный, учебно-производственный и социально-воспитательный блоки, в рамках которых достигаются однородные педагогические задачи [14, с. 136].

Д.А. Коноплянский выделил следующие функции профессиональной образовательной среды: функция целостности, функция структурности; функция создаваемости; функция субъективности; функция актуальности [84].

Функция целостности реализуется в системном характере образовательной среды.

Функция структурности обуславливает социальные и педагогические цели, реализуемые субъектами образовательного пространства, и устанавливает приоритеты, соотношения, иерархию между структурными элементами.

Функция создаваемости понимается как возможность сконструировать образовательный процесс в соответствии с конкретными педагогическими задачами.

Функция субъективности реализуется в процессе выстраивания субъектами образовательного пространства и наполнения его необходимым содержанием. Данная функция отражается через отношение субъектов к содержанию образовательной среды, через осмысление ее значимости.

Функция актуальности ориентируется на меняющийся запрос общества, экономики, системы образования, а также на изменения ценностно-мысловых установок личности.

Ориентируясь на блочно-модульную структуру образовательного пространства профессионального образовательного учреждения И.Л. Беккера и В.Н. Журавчика, а также на классификацию функций образовательного пространства по Д.А. Коноплянскому, можно предположить, что усиление профессиональной субъектности студентов в рамках нашего исследования возможно обеспечить в учебном блоке в модуле «Практический курс иностран-

ного языка», реализуя такие функции образовательного пространства профессионального образовательного учреждения как функции структурности, создаваемости и актуальности.

Функция структурности позволяет педагогу построить процесс становления профессиональной субъектности последовательно и регулировать соотношение между структурными частями этого процесса.

Функция актуальности реализуется через запрос общества на высококвалифицированных профессионалов, способных решать задачи, как в своей узкой профессиональной сфере, так и в общепрофессиональной.

Функция создаваемости образовательного пространства профессионального образовательного учреждения позволяет педагогам способствовать формированию профессиональной субъектности студентов посредством самостоятельного проектирования образовательной деятельности.

Определившись с тем, каким образом можно встроить методически организованный процесс становления профессиональной субъектности в структуру образовательного пространства профессионального образовательного учреждения, следует сконцентрировать внимание на том, каким технологическим образом, посредством каких методических приемов, базируясь на каких методологических подходах, организуя какие педагогические условия будет построен процесс амплификации профессиональной субъектности.

Для решения вышеперечисленных задач представляется актуальным осуществить анализ содержательной и компонентой характеристики профессиональной субъектности студентов-лингвистов.

Е.В. Крутых, анализируя субъектность в профессиональном становлении студентов, пишет: «В структуре профессиональной субъектности можно выделить такие профессиональные качества как способность адаптироваться к изменяющимся условиям, самоорганизацию, самостоятельность в деятельности, способность к сотрудничеству, способность брать на себя ответственность. Формирование данных компонентов субъектности у студентов является»

ся предпосылкой успешности их будущей профессиональной деятельности» [91].

Мы соглашаемся с Е.В. Крутых в том, что формирование субъектности студентов в процессе обучения в вузе играет важную роль в их дальнейшей профессиональной реализации и является показателем качества полученного образования. Однако мы предполагаем, что набор значимых качеств студентов (компонентное содержание профессиональной субъектности) может варьироваться в зависимости от профиля их подготовки. Таким образом, необходимо понимать какое конкретное сочетание значимых качеств личности необходимо для конкретной специальности для того, чтобы было возможным обеспечить качественное образование. Проанализируем структурную и компонентную составляющую профессиональной субъектности в понимании разных ученых.

Т.А. Ольховая в качестве основных процессуальных характеристик становления профессиональной субъектности студентов рассматривает такие как инициативность, самостоятельность, целенаправленность, ответственность и др. Анализируя структурную характеристику профессиональной субъектности студентов, автор выделяет такие компоненты как активность, ценностные ориентации, ценностное самоопределение и субъектный опыт [116, с. 112].

В структуре учебно-профессиональной субъектности будущего офицера-воспитателя О.М. Бабич выделяет мотивационно-смысловой, организационно-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный компоненты [11, с. 12].

В структуре профессиональной субъектности юриста И.Г. Андреева дифференцирует такие компоненты как когнитивно-операционный, мотивационно-ценностный, онтологический, креативный, рефлексивно-регуляционный [5, с. 187].

Г.А. Миронов в структурной характеристике профессиональной субъектности студентов-психологов идентифицирует ценностно-смысловой и креативно-действенный компоненты [108, с. 17].

По мнению И.В. Сыромятникова, в структуре профессиональной субъектности офицеров выделяется потенциально-статический и действенно-реализационный компоненты [157, с. 37].

По мнению Л.Г. Учадзе, структура субъектной позиции менеджера как системного образования реализуется в составе следующих компонентов: рефлексивность, профессионально-личностный потенциал, ценностно-смысловые компоненты, ответственность [166, с. 13].

Д.У. Шакирова, изучая субъектность будущего бакалавра системного анализа и управления, выделила следующие компоненты структуры субъектности: мотивационно-ценностный, гносеологический, праксеологический, прогностический [178, с. 18].

Содержательная характеристика профессиональной субъектности определяется спецификой профессиональной деятельности субъекта и представляет собой комплекс профессионально значимых качеств личности, необходимых для становления профессионала. Профессионально значимые качества, на наш взгляд, можно разделить на блок «общие показатели профессиональной субъектности» и на блок «профессионально-специфичные показатели». К общим показателям профессиональной субъектности можно отнести те качества индивида, которые являются базовыми для любой профессии. Под профессионально-специфическими качествами, выражающими профессиональную субъектность, мы понимаем качества личности, специфичные для овладения конкретной специальностью.

На основе анализа диссертационных работ ученых, изучавших проявление феномена «профессиональная субъектность» у студентов, принадлежащих к разным профессиональным сферам деятельности, к общим показателям профессиональной субъектности можно отнести такие качества личности как ответственность, самостоятельность, целеустремленность. Мы пред-

полагаем, что данные характеристики являются базисными для овладения любой профессией.

В данной работе исследуется профессиональная субъектность студентов-лингвистов, соответственно и внимание акцентируется на профессионально значимых качествах лингвиста.

В психолого-педагогической науке профессионально важные качества личности интерпретируются как свойства субъекта, выражающиеся в способе отношения к себе, к окружающим, к профессиональной деятельности, и определяющие качество преуспевания в профессии.

Рассмотрим, какие профессиональные качества лингвиста уже описаны учеными.

По мнению Ив Гамбье (Y. Gambier) для лингвиста-переводчика профессионально важными качествами выступают такие качества как самооценка, прогностичность, способность к анализу, кооперация, способность брать на себя ответственность, принимать решения [199, с. 94].

К профессионально важным качествам лингвиста-переводчика Е.Р. Поршнева относит такие качества речемыслительной деятельности, как коммуникативность, способность к анализу, способность к прогнозированию, стремление к самосовершенствованию [127, с. 68].

А.В. Черницова предлагает свое видение на комплекс профессионально значимых качеств лингвиста-переводчика, в который автор включает способность логически мыслить, любознательность, способность к анализу и синтезу, коммуникативность, кооперацию, способность к профессиональному самосовершенствованию, способность к самооценке, прогностичность [175, с. 73].

Анализируя точки зрения Ив Гамбье, А.В. Черницовой, Е.Р. Поршневой о профессионально важных качествах лингвиста-переводчика, мы приходим к выводу, что ученые к списку важных качеств относят не только психологические качества субъекта, но и его способности, умения и даже знания. Более того, хотелось бы отметить, что каждый из вы-

шеперечисленных авторов упомянул о важности наличия навыков анализа, синтеза, критической оценки информации и умений, эффективно осуществлять поиск, обработку и использование информации. На наш взгляд, все эти умения и навыки являются ключевыми характеристиками критического мышления.

Изучая профессионально важные личностные качества будущих лингвистов, Н.С. Роготнева приходит к выводу о том, что наиболее необходимыми на данном этапе развития общества являются интегративные качества, к которым автор относит инициативность, самостоятельность, субъектность.

Инициативность автором интерпретируется как желание субъекта быть активным в процессе деятельности.

Самостоятельность представляется как готовность субъекта достигать цели вне влияния другого субъекта.

Субъектность как личностное качество профессионала автор интерпретирует как качество личности, связанное с активно преобразующими свойствами и способностями студента [133, с. 270].

Е.Г. Гришенкова к профессионально важным качествам студента-лингвиста относит коммуникативность, мобильность, ответственность и коммуникативную креативность [41, с. 12].

Под мобильностью автор понимает способность и готовность специалиста к смене видов деятельности в рамках своей профессии, а также возможность перемещения специалиста по должностной вертикали и горизонтали.

Коммуникативная креативность объясняется автором как способность субъекта быть координатором коммуникативного акта с целью достижения консенсуса.

Под коммуникативностью автор полагает способность субъекта осуществлять открытую коммуникацию, направленную на эффективную передачу информации с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации.

Ответственность, по мнению автора, определяется, как способность субъекта адекватно оценивать свои профессиональные достижения, что в свою очередь будет способствовать дальнейшему профессиональному самосовершенствованию [41].

Л.В. Апакова в своем диссертационном исследовании, изучая структуру компетентности студента-лингвиста в межкультурном общении, выделила такие профессионально значимые личностные качества как эмпатия, толерантность, коммуникативность [8, с. 13].

Интересной является позиция Л.А. Андреевой, по мнению которой фокус изучения профессионально важных качеств в современной психолого-педагогической науке сосредоточен на двух концепциях. Первая концепция основывается на идее о том, что критерием сформированности профессионально важных качеств выступает эффективная успешная профессиональная деятельность субъекта. Второе направление исследования профессионально значимых качеств субъекта определяет содержательный аспект данных качеств в соответствии с требованиями, выдвигаемыми образовательными стандартами по направлению подготовки [6, с. 9].

Основываясь на второй концепции исследования профессионально значимых качеств Л.А. Андреевой, следует проанализировать ФГОС ВО по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940) и ФГОС ВО (3++) по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969) [167; 168].

Согласно ФГОС ВО по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940) в результате освоения учебной программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [167, с. 4].

Выпускник должен овладеть следующими профессиональными компетенциями:

1) лингводидактическая деятельность:

- a. владение теоретическими основами обучения иностранным языкам, закономерностями становления способности к межкультурной коммуникации;
- b. владение средствами и методами профессиональной деятельности учителя и преподавателя иностранного языка, а также закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков;
- c. способность использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера;
- d. способность критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности и др.;

2) переводческая деятельность:

- a. владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания;
- b. владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях;
- c. способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста;
- d. владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) и др.;

3) консультативно-коммуникативная деятельность:

- a. владение необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур;
- b. способность моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов и др.;

4) информационно-лингвистическая деятельность:

- a. владение методами формального и когнитивного моделирования естественного языка и методами создания метаязыков;
- b. владение основными математико-статистическими методами обработки лингвистической информации с учетом элементов программирования и автоматической обработки лингвистических корпусов и др.;

5) научно-исследовательская деятельность:

- a. способность использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач;
- b. способность выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту;
- c. владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования;
- d. способность оценить качество исследования в данной предметной области, соотнести новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представить результаты собственного исследования и др. [167, с. 6].

У выпускника должны быть сформированы следующие общепрофессиональные компетенции:

- 1) способность видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин, понимает их значение для будущей профессиональной деятельности;
  - 2) владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации;
  - 3) владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия);
  - 4) способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;
  - 5) готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;
  - 6) способность использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации;
  - 7) способность ориентироваться на рынке труда и занятости в части, касающейся своей профессиональной деятельности;
  - 8) владение навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива;
  - 9) способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-лингвистических технологий и с учетом основных требований информационной безопасности и др.
- [167, с. 5].

Выпускник должен овладеть следующими общекультурными компетенциями:

- 1) способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума;
- 2) владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов;
- 3) готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлять уважение к людям, нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений;
- 4) владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи;
- 5) способность применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования;
- 6) способность занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях;
- 7) готовность к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;
- 8) способность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития;
- 9) способность к пониманию социальной значимости своей будущей профессии, владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности и др. [167, с. 4].

Проанализировав общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которыми предстоит овладеть будущему лингви-

сту, логично предположить, что профессионально значимыми качествами лингвиста являются индивидуальные качества субъекта, способствующие эффективному освоению деятельности в ходе обучения, а так же эффективной реализации собственно профессиональных функций, задач (компетенций) в ходе профессиональной деятельности, которые зафиксированы во ФГОС ВО по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940) [167].

Ключевыми профессиональными качествами лингвиста, которые будут необходимыми для решения профессиональных задач исходя из вышеприведенного профессионального стандарта, являются общительность, коммуникативная толерантность, самоконтроль, мотивированность к овладению профессией, критическое мышление.

Проанализируем ФГОС ВО (3++) по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969) (Таблица 1) [168, с. 7].

Изучив ФГОС ВО по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940) и ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969), можно дать содержательную характеристику профессиональной субъектности студента-лингвиста.

В содержательную характеристику профессиональной субъектности студентов-лингвистов в рамках нашего исследования мы включаем такие профессионально значимые качества личности как критическое мышление, целеустремленность, неконфликтность, общительность, толерантность, рефлексивность, мотивированность к овладению профессией, активность, самоконтроль, самоорганизация.

Группировка вышеперечисленных профессионально значимых качеств студентов-лингвистов позволяет определить структуру профессиональной субъектности.

Таблица 1 – Перечень универсальных компетенций выпускника согласно ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) и их соответствие профессионально значимым качествам личности

<b>Наименование категории (группы) универсальных компетенций</b>	<b>Код и наименование универсальной компетенции выпускника</b>	<b>Профессионально значимые качества</b>
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход, для решения поставленных задач	Критическое мышление
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	Целеустремленность Мотивация к овладению профессией
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Неконфликтность
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	Общительность
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	Толерантность
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Рефлексивность Самоорганизованность
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	Активность
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций	Самоконтроль

Студентам, обучающимся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Теоретическая и прикладная лингвистика» необходимо обладать коммуникативными качествами, так как специфика профессиональной деятельности предполагает умение налаживать компетентную коммуникацию.

Коммуникативными качествами, важными для профессиональной деятельности, следует считать общительность, неконфликтность и толерантность. В целом, комплекс этих качеств мы отнесем к коммуникативному компоненту профессиональной субъектности студентов-лингвистов.

Мотивационно-деятельностный компонент профессиональной субъектности студентов-лингвистов заключается в направленности студента на освоение профессиональной деятельности и осознанное представление своей будущей реализации в выбранной профессии. Данный компонент включает в себя такие профессиональные качества как активность, мотивированность к овладению профессией и целеустремленность.

Основу когнитивно-операционального компонента составляют знания, раскрывающие теоретические основы аналитико-рефлексивной деятельности и умения, лежащие в основе практических действий по осуществлению деятельности.

Когнитивно-операциональный компонент в рамках нашего исследования выражается в способности субъекта давать критическую оценку результатам собственной профессиональной деятельности, прогнозировать развитие событий, уметь использовать мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, абстракции, сравнения. К когнитивно-операционному компоненту мы относим критическое мышление.

Рефлексивно-регуляционный компонент профессиональной субъектности включает в себя профессиональные качества, позволяющие адекватно оценить себя как профессионала, свою профессиональную деятельность как таковую и определить дальнейшее развитие и движение в профессии. Дан-

ный компонент включает в себя такие профессиональные качества лингвиста, как рефлексивность, самоорганизованность и самоконтроль.

Таким образом, структура профессиональной субъектности студентов-лингвистов состоит из четырех компонентов: мотивационно-деятельностного, когнитивно-операционального, рефлексивно-регуляционного, коммуникативного (Таблица 2).

Первой и ключевой составляющей профессиональной субъектности студента-лингвиста нам видится критическое мышление, к анализу которого необходимо обратиться в виду многозначности данного феномена в отечественной и зарубежной науке [209].

Таблица 2 - Соотношение профессионально значимых качеств со структурными компонентами профессиональной субъектности будущих лингвистов

<b>Наименование компонента</b>	<b>Профессионально значимые качества</b>
Когнитивно-операциональный	Критическое мышление
Мотивационно-деятельностный	Активность Целеустремленность Мотивация к овладению профессией
Рефлексивно-регуляционный	Рефлексивность Самоконтроль Самоорганизация
Коммуникативный	Общительность Неконфликтность Толерантность

Многозначность в определении понятия «критическое мышление» вызвана тем, что данный феномен является предметом изучения философов, психологов, педагогов, филологов, и это приводит к появлению различных «оттенков» в формулировании определения данного понятия.

Е.Е. Ивунина выделяет следующие философские подходы к рассмотрению критического мышления: комплексный подход А.Н. Шумана, структурный подход В.Н. Брюшкина и дидактический подход И.Н. Грифцовой, Г.В. Сориной [69].

Комплексный философский подход к пониманию критического мышления А.Н. Шумана базируется на понимании критического мышления как «комплекса таких аргументативно-логических методов, которые не самостоятельны, - будучи простыми схемами, они требуют конкретного наполнения в зависимости от поставленной... задачи. Данные универсальные схемы регулируют ход устной и письменной аргументации вне зависимости от затрагиваемого содержания» [184].

А.Н. Шуман различает критическое и креативное мышление, говоря о том, что за наполнение этих схем отвечает креативное мышление, а критическое мышление, являясь базой для креативного мышления продуцирующего новые идеи, подвергает критике старые базовые идеи [184].

А.Н. Шуман выделяет важнейшие аспекты критического мышления, такие как «системность, комплексность (выработка типовых решений практических задач), последовательность в суждениях, мультиперспективность (обобщенные схемы деятельности, которые возможно апплицировать на любую ситуацию и заполнить любым содержанием), метакогнитивность (наличие рефлексии и многоуровневости, способности анализировать самого себя) и доступность обучению» [184].

А.Н. Шуман выделяет два принципа критического мышления: «Первый принцип – принцип минимализма, при котором критическое мышление пытается достичь максимального результата с применением минимального количества средств. Второй принцип критического мышления - принцип универсализма, под которым автор понимает стремление критического мышления вырабатывать обобщенные схемы деятельности, которые можно применить к различным поведенческим ситуациям» [184].

А.Н. Шуман убежден, что игнорирование этих принципов ведет к дефициту критического мышления и логическим ошибкам в рассуждениях. В книге автора приведено 35 таких логических ошибок [184].

А.Н. Шуман полагает: «Для избегания дефицита критического мышления нужно вырабатывать практическое решение проблем посредством рас-

суждений. Рассуждение – это речь, которая одновременно выполняет такие условия как атрибутивность, информативность, обоснованность, убедительность, которые в свою очередь между собой имеют следующую цепь зависимостей: 4→3→2→1. Всякая убедительная речь будет обоснованной, информативной и атрибутивной, но никак не наоборот. Способы повышения атрибутивности, информативности, обоснованности, убедительности рассуждений (их моделирование) исследует логика» [184].

А.Н. Шуман различает «синтаксический (отношения между знаками), семантический (отношения между смыслами), прагматический уровни в рассуждениях (отношения между носителями языковой компетенции). Если семантический уровень отвечает за атрибутивность, информативность, обоснованность рассуждений, то прагматический уровень отвечает за убедительность рассуждений» [184].

В зависимости от того, насколько язык рассуждений богаче логического языка, А.Н. Шуман различает дедуктивный, вероятностный и диалектический уровни критического мышления. Автор пишет: «На дедуктивном уровне критическое мышление тестируется на собственную логическую корректность, на вероятностном уровне – тестируется на способность обрабатывать эмпирические данные, на диалектическом уровне критическое мышление тестируется на способность субъекта вступать в дискуссию и аргументированно убеждать оппонентов. Моделированием рассуждений на дедуктивном уровне критического мышления является математическая логика, на вероятностном уровне – вероятностная логика, на диалектическом уровне - неформальная логика» [184].

Согласно структурному подходу В.Н. Брюшинкина, под критическим мышлением понимается «последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям» [25].

В.Н. Брюшинкин противопоставляет критическое и догматическое мышление друг другу: «Догматическое мышление означает принятие неко-

торых теоретических положений как истину в последней инстанции, которые невозможно подвергать критике. Новый опыт рассматривается догматическим мышлением через призму уже принятых догм, которые являются критериями для установления истины. Критическое мышление предполагает, как возможность пересмотреть установленные взгляды на предмет мышления, так и преемственность к установленным взглядам, что является основой критической традиции, которая состоит из усвоения взглядов предшественников, проверки взглядов предшественников на логичность, указания противоречий, выдвижения новой концепции. Выделенные этапы критической традиции образуют цикл критической традиции» [25, с. 30-32].

В.Н. Брюшинкин выделяет два структурных элемента критического мышления такие, как «установка на поиск несоответствий» и «аргументация этих несоответствий». Аргументация является инструментом, который применяется и в критическом, и в догматическом мышлении с одной только разницей в установке» [25, с. 30-32].

К. Поппер поясняет: «Догматическая установка заключается в повсеместном поиске регулярности, тогда как критическая установка призывает модифицировать принятые утверждения, сомневаться в них и проверять» [126, с. 123].

Дидактический подход к критическому мышлению И.Н. Грифцовой, Г.В. Сориной рассматривает критическое мышление (Critical thinking) как учебную дисциплину, которую преподают в крупнейших зарубежных университетах. Следует отметить, что преподавание этой дисциплины в ряде европейских вузов обязательное, по окончании курса студенты сдают экзамены. Более того, тесты на критическое мышление включены во вступительные испытания для поступления в магистратуру и аспирантуру большинства передовых зарубежных университетов [40].

И.Н. Грифцова, Г.В. Сорина пишут: «В критическое мышление как в учебную дисциплину включены умения работать с понятиями и чётко формулировать мысль, формулировать вопросы и представлять адекватные им

ответы, выражать сомнение, выявлять ошибки рассуждающего субъекта. Важной задачей курса является формирование идеи ответственности человека за результаты своей интеллектуальной деятельности, в частности, за принятые решения. Особенностью этой учебной дисциплины является ориентация логических средств анализа на практическое применение с учетом субъективного личностного фактора и анализ ошибок в процессе рассуждения» [40, с. 65].

Г.В. Сорина отмечает, что не всегда на обложках книг о критическом мышлении как в России так и за рубежом используется термин «критическое мышление» (Critical thinking). В заголовках книг может быть написано «Мышление», «Неформальная логика», «Теория аргументации». Однако, по мнению автора, именно термин «критическое мышление» (Critical thinking) наиболее точно передает значение этого понятия и содержание этой учебной дисциплины [144, с. 97].

Такая неопределенность в терминах обусловлена тем, что «Критическое мышление» как учебная дисциплина за рубежом зарождалась 40 лет назад одновременно с «Неформальной логикой» в отечественной науке. По мнению Г.В. Сориной, содержание этих дисциплин практически идентично: «Как для критического мышления, так и для неформальной логики характерны такие общие черты как внимание к рассуждениям, выраженным в естественном языке и используемым в публичном дискурсе с присущими им многозначностью, неопределенностью, незавершенностью» [144, с.100].

Однако С. Тулмин уточняет: «Язык, на котором сформулированы рассуждения, является общественным достоянием, в то время как ответственность за то, что говорит индивид на этом языке, несет сам говорящий, то есть люди являются индивидуальными потребителями коллективных понятий» [162, с.24].

Цепочка рассуждений приводит к принятию решения, при котором необходимо учитывать «индивидуальные особенности потребления коллек-

тивных понятий» и «социальные контексты употребления этих понятий» [162].

Г.В. Сориная поясняет: «Критическое мышление и неформальная логика рассматривают знание как свойство общества, а не только индивида. Через рассуждения индивид расширяет исходное знание, а не создает самоочевидное знание на однозначном фундаменте. Критическое мышление ориентировано на анализ рассуждений субъекта в контексте с учетом особенностей этого субъекта (воля, целевые установки, образование, профессия и т.д.), что особенно важно в контексте рассмотрения проблем принятия решений, так как на процесс принятия решения влияют как объективные, так и субъективные факторы. Субъект, принимающий решение, может обладать разными профессиональными качествами, интересами, целями» [144, с. 99].

По мнению Г.В. Сориной, критическое мышление призвано учитывать все эти качества субъекта, принимающего решения.

Л.С. Выготский определяет критическое мышление как «один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю» [35, с. 219].

Д. Халперн характеризует критическое мышление как «мышление, отличающееся взвешенностью, логичностью, целенаправленностью, предполагающее использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата» [171, с. 356].

По мнению Д. Эллис, учащиеся, обладающие критическим мышлением, понимают разницу между фактом, мнением, задают вопросы, делают интересные подробные наблюдения [197].

Р.Х. Джонсон пишет: «Критическое мышление позволяет человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [202].

Психологами предложены вариативные определения критического мышления, однако во всех этих определениях прослеживается мысль о том, что критическое мышление обладает оценочным и рефлексивным свойством.

В педагогической науке ученые также задаются вопросом о том, что же такое критическое мышление.

Педагог Э. Глассер под критическим мышлением понимает «обоснованность суждений, утверждение действий и способность оценить степень их обоснованности» [200, с. 182].

В своих работах по педагогике Б. Рассел пишет: «Критическое мышление - процесс оценки или категоризации в терминах ранее приобретенных базовых знаний. Критическое мышление включает в себя установку, плюс владение фактами, плюс ряд навыков мышления» [208, с. 134].

Е.С. Рапацевич в педагогической энциклопедии пишет: «Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и находить противоречия в ней, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты к стандартным и нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам» [131, с. 675].

А.В. Бутенко и Е.А. Ходос пишут: «Критическое мышление - это комплекс метакогнитивных умений, который включает в себя поиск логических ошибок; исследование оснований знания и его применения; выявление скрытых допущений и предвзятости; обнаружение и формулировку стереотипов и предрассудков, их анализ и обоснованность; формулирование альтернативных путей решения проблем, дилемм; оценивание корректности, достоверности, основательности суждений» [27, с. 56].

Наиболее полным нам представляется определение, предложенное Ю.Р. Варлаковой: «Критическое мышление - оценочная деятельность субъекта познания, которая направлена на усвоение знаний и проявляется в рефлексии и восприятии этих знаний, характеризующаяся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью» [28, с. 15].

Автор пишет: «Мысля критически, мы оцениваем не только результат (насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей), но и сам мыслительный процесс (ход рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения)» [28, с. 15].

Р.Х. Джонсон утверждает: «Оценочная деятельность развивает практические навыки учащихся, устанавливает связи и отношения между ними, приучает детей к логическим умозаключениям как синтез и анализ, сравнение и сопоставление, тем самым стимулирует развитие мышления, способствует формированию учебных действий» [202].

Р. Пол подчеркивает рефлексивную природу данного понятия: «Критическое мышление - это размышление о мышлении, когда вы размышляете с целью улучшить свое мышление» [206, с. 51].

Проанализировав различные точки зрения по определению критического мышления, можно заключить, что данный вид мышления обладает оценочными и рефлексивными характеристиками и результативен в конструктивном выражении отношения субъекта к действительности.

Дж. Дьюи указывает, что критическое мышление начинается с формулирования проблемы и поиска релевантной информации для решения поставленной задачи, характеризуется как самостоятельное и стимулируется любознательностью личности [194, с. 51].

Ханна Арендт характеризует критическое мышление как социальное, стремящееся к убедительной аргументации. По мнению философа, социальный характер критического мышления выражается в возможности достигнуть субъектом совершенства только в присутствии другого субъекта. Соответственно, критическое мышление функционирует при условии диалектичности [9, с. 151].

Д. Халперн полагает, что критически мыслящий человек должен обладать такими качествами как умение планировать, гибкость по отношению к

мнениям других, настойчивость в напряжении ума, готовность осознать и исправить свои ошибки, поиск компромиссных решений [171, с. 134].

Ознакомившись с позицией Д. Халперн о том, какими качествами должен обладать критически мыслящий человек, соотнесем эти качества с профессионально значимыми качествами лингвиста (Таблица 3).

Таблица 3 - Соответствие качеств критически мыслящего человека со структурными компонентами профессиональной субъектности лингвистов

<b>Наименование компонента</b>	<b>Профессионально значимые качества</b>	<b>Качества критически мыслящего человека</b>
Когнитивно-операционный	Критическое мышление	способность к логическим умозаключениям; способность к планированию и моделированию ситуации; конструктивное отношение к ошибкам; осознанное отношение к информации; гибкость и вариативность в поиске решений
Мотивационно-деятельностный	Активность Целеустремленность Мотивация к овладению профессией	способность к конструктивной проблематизации; настойчивость в достижении цели; готовность к альтернативному выбору путей решения проблем; контролируемая оценочная деятельность
Рефлексивно-регуляционный	Рефлексивность Самоконтроль Самоорганизация	осознанность выбора и действий; способность к анализу; готовность исправлять свои ошибки; конструктивное отношение к действительности
Коммуникативный	Толерантность Общительность Неконфликтность	проектирование коммуникации; поиск компромиссных решений; конструктивность диалога; гибкость поведения; осознанность коммуникации

Таким образом, прослеживается совпадение между качествами критически мыслящего человека и профессионально значимыми качествами будущего лингвиста, которые выделены в нашей работе. Исходя из этого, мы полагаем, что для развития профессионально значимых качеств лингвистов, ко-

торые представляются нам содержательным компонентом профессиональной субъектности студентов, обучающихся по этому направлению, необходимо способствовать развитию критического мышления.

Следовательно, дальнейший поиск комплекса педагогических методов и приемов, формирующих педагогическое обеспечение амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе, определяется областью тех педагогических методов и приемов, которые направлены на развитие критического мышления.

Проблема развития мышления является актуальной многие столетия.

Ж. Пиаже предложил свою теорию развития интеллекта. Автор исходит из той идеи, что умственные операции имеют деятельностную природу, поэтому его теория развития мышления называется «операциональной» [120, с. 116].

По мнению Ж. Пиаже, мыслительная операция – это внутреннее действие, продукт преобразования внешнего предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основными свойствами которой является обратимость [120, с. 368].

Автор предложил выделить четыре стадии развития мышления у детей. Первую стадию автор определяет, как стадию сенсомоторного интеллекта. По мнению автора, она охватывает период жизни ребенка от одного года до двух лет и характеризуется развитием способности воспринимать и познавать предметы реального мира, составляющие окружение ребенка, причем под познанием предметов Ж. Пиаже предполагает осмысление их свойств и признаков [120, с. 369].

Вторая стадия – стадия операционального мышления - относится к возрасту от двух до семи лет. Этот возраст, как известно, характеризуется развитием речи, поэтому активизируется процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления. В это время у ребенка наблюдается проявление эгоцентризма мышления, что выражается в трудности принятия позиции другого человека [120, с. 98].

Следующий этап - стадия конкретных операций с предметами. Эта стадия начинается в возрасте семи-восьми лет и длится до 11-12 лет. В этот период, по мнению Пиаже, умственные операции становятся обратимыми. Дети, достигшие этого уровня, уже могут давать логические объяснения выполняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в своих суждениях. По мнению Ж. Пиаже, в этом возрасте дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических принципов мышления. В это же время у детей проявляется способность, названная Ж. Пиаже сериацией. Суть данной способности заключается в возможности ранжировать предметы по какому-либо измеряемому признаку, например, по весу, величине, громкости, яркости и др. Кроме того, в данный период у ребенка проявляется способность объединять предметы в классы и выделять подклассы [120, с. 101].

Финальный этап – стадия формальных операций, которая протекает с 11 до 15 лет. Данная стадия характеризуется способностью субъекта апеллировать абстрактными понятиями и вести логические рассуждения. Автор акцентируется на конкретном возрастном периоде, в котором формируются данные способности, однако формирование названных умственных операций происходит всю жизнь [120, с. 112].

По мнению Ж. Пиаже, развитие интеллекта происходит первично внутри индивида и затем стремится к социальному. Однако Л.С. Выготский говорит об обратном и на первый план выносит социальный аспект, из которого выводит индивидуальный. По мнению автора, высшие психические функции – результат интериоризированных социальных отношений. Процесс интериоризации понимается как переход внешней деятельности во внутреннюю, результирующую в формировании психических функций [35, с. 312].

По мнению Л.С. Выготского, способствовать развитию мышления возможно только в процессе образовательной деятельности субъекта [35, с. 138].

Последователем Л.С. Выготского стал П.Я. Гальперин, который использовал идеи предыдущего автора в своей теории развития мышления. В

основе его теории лежит идея о генетической зависимости внутренних интеллектуальных операций от внешних практических действий. По мнению автора, развитие мышления связано с предметной деятельностью и происходит поэтапно [37, с. 457].

Анализ теорий развития мышления позволяет нам констатировать, что развитие мышления индивида невозможно вне обучения, вне речи, вне других видов деятельности.

Многие исследователи проблемы развития критического мышления (О.В. Андропова, М.В. Кларин, В.В. Котенко и др.) утверждают, что развитие критического мышления возможно только путем включения в учебную деятельность [7; 80; 87].

Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская подтверждают деятельностную природу мышления, утверждая, что в деятельностной парадигме, как и в когнитивной, при изучении мышления отмечается его сознательная направленность и автоматизированность схем действия. Течение мыслительного процесса определяется осознанием задачи. Далее совершается проверка, контроль и критика, что характеризует мышление как рефлексивный процесс [57].

По мнению Ф. Узтурк, критическое мышление необходимо тренировать посредством диалектической логики, которая в свою очередь помогает овладеть искусством ведения спора [94; 164].

Спор предполагает наличие как минимум двух участников, соответственно необходимым условием для развития критического мышления является организованная образовательная деятельность, предполагающая диалог (полилог) обучающихся между собой [94].

Л.В. Хохлова в своем диссертационном исследовании доказывает, что устойчивые качества критического мышления развиваются посредством формирования его навыков: проблемного мышления, диалогического мышления, критического анализа [174, с. 13].

Поиск методических средств развития критического мышления в процессе образовательной деятельности является одним из актуальных направлений психолого-педагогических исследований последних лет (О.В. Андропова, М.В. Кларин, Ф.А. Курбанова, Н.И. Мерзликина, Ф. Узтурк, Л.В. Хохлова, Д.М. Шакирова) [7; 80; 94; 105; 164; 174; 177].

Н.И. Мерзликина предлагает свой взгляд на решение этого вопроса, который заключается в переходе со знаниевого подхода на деятельностный в процессе организации образования, в рамках которого субъект познания является активным участником данного процесса [105, с. 259].

Ф.А. Курбанова, солидаризируясь с Н.И. Мерзликиной, полагает, что переход на деятельностный подход в организации образовательного процесса способствует формированию критически мыслящей личности, ориентированной на конструктивную деятельность [94, с. 81].

Ф.А. Курбанова пишет: «Сущность процесса развития критического мышления личности в образовательной деятельности - это личностно и социально значимый процесс, основанный на рефлексивной, оценочной мыслительной деятельности, предполагающий овладение такими познавательными стратегиями, которые формируют непринятие на веру внешней информации; стремление к самостоятельному решению проблемы; выработку собственной точки зрения; критическое осмысление своей и чужой деятельности, а также нацеленный на формирование навыков и умений, направленных на развитие творческой активности, осмысление механизмов и способов деятельности, выработку эмоционально устойчивой самостоятельности мышления» [94, с. 113].

Солидаризируясь с Ф.А. Курбановой в том, что сущность процесса развития критического мышления личности в образовательной деятельности представляет собой мыслительную деятельность, направленную на овладение учебно-познавательными стратегиями, проанализируем, какие познавательные стратегии необходимо усвоить студенту-лингвисту (на примере изучения иностранного языка).

Рассмотрение учебно-познавательных стратегий овладения иностранными языками широко отражены в работах таких авторов, как Э.Г. Азимов, Н.Ф. Коряковцева, Р.Л. Оксфорд, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин [2; 86; 205; 187; 188].

Г.В. Ейгер и А.А. Раппопорт в 1991 году впервые предпринимают попытку осмысления понятия «стратегия» в отношении обучения языку. Ученые говорят о необходимости создания новой предметной области, посвященной изучению комплекса учебных стратегий в преподавании иностранного языка. Далее над этим вопросом продолжала работать А.А. Залевская [55].

А.А. Залевская понимает под термином «стратегия» способ функционирования субъекта в процессе познавательной деятельности [62, с. 123].

И.Л. Колесникова и О.А. Долгина рассматривают учебные стратегии как учебно-познавательные действия, направленные на ускорение работы с учебной информацией, которая процессуально осуществляется в получении, хранении и применении информации [82].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют познавательную стратегию как один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению учебных задач [2].

Познавательная стратегия в понимании А.А. Плигина характеризуется как последовательность мыслительных операций и действий, позволяющих достичь образовательный результат. Комплекс учебно-познавательных стратегий, функционирующих системно, формирует определенную способность личности [123].

В когнитивной психологии под стратегией понимают стиль выполнения деятельности. В понимании А.Н. Шамова стратегии выступают как комплекс учебных действий, используемых обучающимися для ускорения познавательной деятельности [180, с. 123].

По мнению М. Эрман и Р. Оксфорд, целью учебно-познавательных стратегий, используемых в обучении иностранному языку, является развитие

коммуникативной компетенции. Авторы предлагают разделить все учебно-познавательные стратегии на группу основных стратегий и вспомогательных стратегий. Основные стратегии характеризуются использованием памяти, мышления, речи субъекта. Вспомогательные стратегии предполагают задействование эмоциональной сферы субъекта [196].

А.В. Щепилова предлагает классифицировать учебно-познавательные стратегии, применяемые в преподавании иностранных языков, на когнитивные, метакогнитивные, аффективные, социальные и компенсаторные [187, с. 156].

В группе когнитивных стратегий можно выделить когнитивные стратегии концептуализации и когнитивные мнемические стратегии.

Когнитивные стратегии концептуализации представляют собой комплекс мыслительных операций, направленных на переработку информации через классификацию, корреляцию, систематизацию, обобщение, идентификацию, интерпретацию, вывод умозаключений путем логической индукции / дедукции и критическую оценку.

Когнитивные мнемические стратегии актуализируются на этапе запоминания новой информации и представляют собой комплекс учебных действий, к которым относятся повторение, ассоциативное запоминание, классификация, схематическая систематизация, конспектирование и употребление в контексте.

Д. Рубин и А. Томпсон под когнитивными стратегиями понимают набор средств для решения конкретных учебных задач. Авторы выделяют основные когнитивные стратегии, такие как предвосхищающая текстовая деятельность, слуховое и зрительное восприятие знакомого материала, конспектирование основной информации по ходу чтения учебного материала и др. [207].

По мнению Т.А. Лопаревой, качество овладения иностранным языком напрямую коррелируется с уровнем развития когнитивной сферы психики

субъекта, поэтому в процессе преподавания иностранного языка важно научить обучающихся использовать когнитивные стратегии [98, с. 145].

Метакогнитивные стратегии функционируют в процессе планирования и самоподготовки в ходе учебной деятельности и реализуются через операции антиципации (прогнозирования), планирования, концентрации, идентификации проблемы, постановки вопроса, самоуправления, самокоррекции и самооценки.

М.А. Кислякова предлагает следующую классификацию метакогнитивных стратегий:

1. Планирование интеллектуальной деятельности: определение целей интеллектуальной деятельности, средств их достижения, продумывание последовательности действий.
2. Предвосхищение: прогнозирование возможных изменений, учет последствий принимаемого решения.
3. Саморегулирование интеллектуального поведения: объективная оценка качества отдельных действий.
4. Рефлексия: анализ хода собственных мыслей, аргументирование интеллектуальных поступков, пересмотр мнения в результате осознания допущенных ошибок [79, с. 83].

В качестве эффективного способа реализации управляемой рефлексии с целью формирования метакогнитивных знаний и умений, М.Г. Евдокимова предлагает диалог преподавателя с учащимися, в ходе которого выясняются мотивы и предпочтения учащихся, степень понимания ими целей и задач курса обучения, выявляются потенциальные трудности и пути их преодоления, обсуждаются ход обучения и его результаты [54, с. 332].

Д. Рубин и А. Томпсон предлагают свою классификацию метакогнитивных стратегий, в которой они выделяют стратегии планирования, постановки цели, мониторинга и оценки [207].

Л. Дикенсон выделяет такие метакогнитивные стратегии как сопоставление новой информации с уже имеющейся; выбор оптимальной стратегии,

соответствующей достижению решения учебной задачи; планирование, мониторинг и оценка процесса мышления [195].

В процессе использования метакогнитивных стратегий, по мнению Ю.С. Беленковой, у обучающихся формируется большинство универсальных учебных действий, таких как анализ и оценка информации, вывод умозаключений, организация учебной деятельности [15].

Аффективные стратегии помогают выразить эмоции в ходе учебной деятельности. Социальные стратегии актуализируются в процессе коммуникации обучающихся. Многие авторы объединяют эти две группы стратегий в единую группу социоаффективных стратегий, к которым относят стратегии сотрудничества, контроля эмоций, самоподбадривания, перепроверки и переспроса.

Компенсаторные стратегии начинают функционировать в ситуациях, когда обучающийся испытывает дефицит языковых средств, при которых возникает необходимость компенсировать проявившийся недостаток знаний и речевых умений посредством перифраза, переспроса, подбора синонима, мимики, жестикуляции и др.

Проанализировав учебно-познавательные стратегии, необходимые для успешного овладения иностранным языком, можно заключить, что умение применять группу когнитивных и метакогнитивных стратегий в изучении иностранного языка предполагает способность студента критически мыслить. Соответственно, критическое мышление следует рассматривать как профессионально значимую характеристику будущего лингвиста.

### **1.3 Моделирование процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления**

Для достижения центрообразующей задачи исследования - обеспечить амплификацию профессиональной субъектности студентов-лингвистов по-

средством технологии развития критического мышления в рамках обучения в вузе - возникла необходимость спроектировать образовательный процесс, направленный на решение вышеназванной задачи, в виде структурно-функциональной модели амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством развития критического мышления.

Многие ученые сошлись во мнении о том, что моделирование как метод научного познания является ключевым в исследованиях, посвященных изучению психолого-педагогических процессов и познанию человеческого развития. Компоненты модели должны отражать основные подходы, принципы, условия, средства, приемы и технологические решения, которые подлежат в дальнейшем экспериментальному изучению в условиях реального педагогического процесса.

Рассмотрим, какими методологическими подходами руководствовались ученые, работающие по сходной проблематике.

Л.А. Недосека опирается на комбинацию двух подходов в формировании профессиональной субъектности: культурологического и личностно-ориентированного. Культурологический подход в исследовании понимается как совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности, обеспечивающих проектирование и реализацию образования как культурного процесса. Автор описывает условия, при которых культурологический подход становится механизмом развития субъектности: реализация отношения к субъекту учения как к саморазвивающемуся субъекту; построение содержания образования на основе диалога культур; функционирование педагога как посредника между студентами и культурой; организация культуросообразной образовательной среды на основе нравственных отношений.

По мнению автора, концепция личностно-ориентированного образования культурологического типа наполняет содержание процесса обучения общечеловеческими ценностями и личностными смыслами и регулирует взаи-

моотношения педагога и студента как равноправных участников образовательного процесса [115, с. 11].

Личностно-ориентированный подход к организации учебной деятельности рассматривается педагогикой как гуманистическая концепция, ориентированная на уважение субъекта образовательной деятельности, сотрудничество и диалог (Е.В. Бондаревская, М.И. Лукьянова, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) [22; 99; 122; 139; 190].

С.М. Гульянц, проанализировав научные работы, посвященные изучению данного подхода к организации образовательной деятельности, дифференцировала ключевые авторские концепции в понятийной структуре личностно-ориентированного подхода [43, с. 43].

В понимании В.В. Серикова данный подход ориентирован на личностный опыт субъекта. Согласно ситуационному принципу организации данного подхода, по мнению автора, образовательный процесс необходимо конструировать, базируясь на опыт субъекта посредством личностно-ориентированных педагогических ситуаций [139, с. 109].

Е.В. Бондаревская предлагает свое видение на концептуально-понятийную структуру данного подхода и полагает, что в основе личностно-культурологического подхода должен быть заложен принцип культуросообразности [22, с. 44].

В основе концепции И.С. Якиманской размещены понятия «субъектный опыт» и «способ учебной деятельности». Субъектно-личностный подход в понимании данного автора ориентирован на принцип раскрытия индивидуальности посредством самостоятельной личностно-значимой учебной деятельности [190, с. 87].

По мнению С.М. Гульянц, концепции И.С. Якиманской и В.В. Серикова базируются на схожих идеях и взаимно дополняют друг друга. Применение личностно-ориентированного подхода в организации образовательного процесса запускает механизмы функционирования и развития лич-

ности посредством формирования личностно-значимых ценностей и жизненных установок.

Т.А. Ольховая обосновала ценностно-синергетический подход к становлению субъектности студента. В своей работе автор представила свою концепцию формирования профессиональной субъектности в образовательной среде вуза и обосновала влияние уровня сформированности субъектности на дальнейшую продуктивность профессиональной деятельности и сформулировала свое видение профессиональной субъектности как результат образовательной деятельности субъекта в вузе. Концептуальной основой становления субъектности выступает образ «Я – будущий профессионал» студента университета [116, с. 33].

М.В. Исаков анализирует природу субъектности личности в контексте культурно-исторического подхода и формулирует значение этого феномена как определенный уровень владения человека культурными средствами. Развитие профессиональной субъектности, по мнению М.В. Исакова, обуславливается контролем человека над своим поведением (высшая произвольность) и ответственностью, которые находятся в тесной взаимосвязи в процессе формирования профессиональной субъектности в период обучения в вузе [74, с. 12].

Данное понимание базируется на идеях Л.С. Выготского, который является автором культурно-исторической теории формирования высших психических функций. Данная теория основана на следующих положениях: человек овладел природой при помощи орудия труда; научившись овладевать природой, по такой же аналогии, человек стал овладевать своей психикой, но функцией орудия труда в данном случае выступали знаки (стимулы), так называемое психологическое орудие труда; наиболее универсальной системой знаков для человека является речь, которую он использует в общении с окружающими его людьми (внешняя речь) как психологическое орудие труда; далее человек начал использовать речь для обращения к самому себе (появилась внутренняя речь), трансформировав психологическое орудие из

внешней формы во внутреннюю. Процесс трансформирования внешних средств-знаков во внутренние Л.С. Выготский назвал интериоризацией, понимая под этим превращение интерпсихологических отношений в интрапсихологические. Установилось понимание того, что формирование высших психических функций осуществляется при помощи внутренней вербальной системы знаков (внутренней речи), которая первоначально отрабатывается в общении [36, с. 242].

Основные положения концепции Л.С. Выготского нашли свое отражение в теории деятельности А.Н. Леонтьева. В данной теории природа происхождения внутренней деятельности объясняется с точки зрения интериоризации внешней практической деятельности, за исключением того, что внешняя деятельность осуществляется с использованием материального, а внутренняя деятельность происходит при помощи манипуляции образами.

Деятельностный подход позволяет говорить о возможности формирования психических функций при помощи внешней практической деятельности, так как деятельность невозможна без психики человека, а психические функции человека не функционируют вне деятельности [36, с. 152].

Основываясь на концепции Л.С. Выготского и положениях о теории деятельности А.Н. Леонтьева, сформировалась теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. За функциональную основу данной теории также взята идея интериоризации, перехода внешнего во внутреннее, однако, прописаны пять последовательных этапов (стадий) формирования умственных действий, что позволяет более конкретно осознать данный процесс и практически применить данную теорию в обучении студентов.

На первой стадии предполагается ознакомление студентов с предстоящим действием, которым нужно будет овладеть. Происходит своеобразная предварительная ориентация обучающихся на то, что необходимо будет сделать, в какой последовательности, при каких условиях будет выполняться за-

данное действие. Преподаватель задается целью доступно объяснить, а студенты озадачены тем, чтобы понять.

На стадии формирования действия (вторая стадия) в материальной форме студенты выполняют заданное действие под руководством и контролем преподавателя, тем самым материально осознавая процесс выполнения действия. Выполнение действия на данном этапе должно сочетаться с речевой деятельностью студентов, то есть необходимо сопровождать процесс выполнения проговариванием того, что выполняется.

Стадия формирования действия как внешнеречевого (третья стадия) предполагает, что студенты овладели всеми элементами действия и способны выполнять его относительно самостоятельно, последовательно обобщая все элементы действия с представлением внешней речи, однако действие еще не автоматизировано.

Стадия формирования действия во внешней речи про себя (четвертая стадия) характеризуется тем, что действие выполняется с использованием внутренней речи. Студенты самостоятельно выполняют действие и комментируют выполняемое про себя, будто бы инструктируя и контролируя себя по выполнению заданного действия.

Стадия формирования действия во внутренней речи (пятая стадия) достигается при условии протекания действия автоматизировано без акцента на процесс выполнения действия. На данном этапе мы имеем дело уже не с поэтапным выполнением действия, а с результатом этого действия (актом мысли).

П.Я. Гальперин фокусируется на том, что всякая деятельность начинается с мотива, а действие продиктовано поставленной целью. Соответственно, когда цель совпадает с мотивом, действие становится деятельностью. Автор, акцентируя на важности мотивационного компонента, позже переосмыслил этапность теории формирования умственных действий и первой стадией выделил формирование мотивации [37, с. 235].

А.К. Маркова, изучая мотивационный аспект учебной деятельности, конкретизирует, что зрелая мотивационная сфера учащегося включает как мотивы, так и цели. Цель определяется направленностью на исполнение конкретных действий и достижением промежуточного результата деятельности. Достижение итогового результата в учебной деятельности в целом обусловлено наличием мотива [103].

А.К. Маркова сформулировала принципы формирования мотивации к обучению: ориентация на специфику деятельности с учетом возрастных особенностей; включение учащегося в активную деятельность, предполагающую взаимодействие с социумом; формирование нового отношения (качества психического развития) к изучаемому объекту (познавательная активность), к другому субъекту (социальная активность), к деятельности и к себе (осознание себя как субъекта своих мотивов).

По мнению автора, существует два принципа формирования мотивационной сферы: «сверху вниз» и «снизу вверх». Первый подход основывается на привитии образцового варианта мотива, принятого в обществе как эталонного, в назидательной форме. Однако есть вероятность, что принятие мотива в этом случае будет формальным. Второй подход к формированию побуждений заключается в том, что педагог организует реальные виды деятельности, направленные на решение проблемных задач, в ходе которых у учащихся формируются реально действующие мотивы. В реализации второго принципа возможны ситуации, при которых будут сформированы не те мотивы, которые были необходимы [103, с. 78].

Подробное рассмотрение идеи деятельностного подхода к обучению А.Н. Леонтьева, теории поэтапного формирования мыслительных действий П.Я. Гальперина, базирующихся на основных положениях культурно-исторической теории Л.С. Выготского, дает нам понимание структуры деятельности, включающей такие компоненты как потребность, мотив, задача, средства решения задачи, действия и операции. Выявленная закономерность организации деятельности позволяет применять деятельностный подход в

моделировании образовательного процесса, направленного на амплификацию профессиональной субъектности студентов в период обучения в вузе.

Деятельностный подход позволяет говорить о возможности амплификации профессиональной субъектности как интегративной характеристики личности при помощи целенаправленно организованной внешней практической деятельности.

А.Н. Мушкирова предполагает, что основными подходами к организации учебной деятельности, которые способствовали бы развитию профессиональной субъектности, являются системно-деятельностный и компетентностный подходы [111, с. 12].

Системно-деятельностный подход к организации образования представляет собой процесс интеграции системного подхода и деятельностной природы процесса образования (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, О.С. Тоистева) [10; 36; 95; 160].

Следует отметить, что образовательные стандарты общего образования разработаны на базе системно-деятельностного подхода к организации учебной деятельности, под которой понимается не только овладение системой знаний, но и процесс развития субъекта посредством приобретения личностного опыта. Развитие личности в рамках данного подхода происходит путем влияния внешней предметной деятельности субъекта на развитие его внутренних психических качеств. Следовательно, личностное, социальное, профессиональное развитие субъекта определяется характером организации деятельности, в первую очередь учебной [10].

В ходе организации образовательного процесса в высшем учебном заведении реализация системно-деятельностного подхода выражается в организации целенаправленной, скоординированной деятельности студентов, направленной на формирование полноценной, компетентной личности, готовой к дальнейшей профессионально-личностной самореализации [10].

И.П. Краснощеченко, изучая профессиональную субъектность через призму акмеологического подхода, полагает, что развитие профессиональной

субъектности студентов возможно при условии конструктивных изменений в структуре их субъектности посредством педагогического взаимодействия. В структуре профессиональной субъектности студентов-психологов автор выделяет профессиональные ценности, профессиональную идентичность, профессиональную компетентность, профессионально важные качества, мотивацию к успешной профессиональной деятельности [90, с. 32].

Возникновение закономерностей и механизмов достижения наиболее высокого уровня развития в профессии является предметом изучения акмеологии. Данная наука изучает возможные стратегии и технологии становления высококлассных профессионалов.

О возможности реализации акмеологического подхода к организации профессионального образования написано достаточное количество трудов следующих авторов Б.Г. Ананьева, О.Б. Акимовой, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, А.К. Марковой, Л.Ф. Рахуба [4; 3; 20; 50; 103; 132].

С точки зрения О.Б. Акимовой, под «акме» в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области [3, с. 117].

Профессиональная субъектность в акмеологии рассматривается как результат самоопределения субъекта в профессии, профессионального становления, профессионального самосознания и профессиональной компетентности.

Фокусируясь на идее развития профессиональной компетентности как необходимого элемента процесса становления профессиональной субъектности личности, логичным будет выделить компетентностный подход как еще один актуальный подход к изучению проблемы данного исследования.

Реализации компетентностного подхода в процессе организации образовательной деятельности посвящены работы таких исследователей как В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Ф. Радионова и др. [13; 17; 21; 30; 49; 65; 66; 130].

Разработка компетентного подхода в организации образовательной деятельности вызвана острой необходимостью в формировании высококвалифицированных профессионалов способных активно реализовать свои компетенции в практической деятельности.

По мнению Э.Ф. Зеера, применение компетентностного подхода в профессиональном образовании результативно в формировании мобильных профессионалов, ориентированных на постоянное профессиональное самосовершенствование [65, с. 29].

По мнению Н.Ф. Родионовой и А.П. Тряпицыной, реализация данного подхода в профессиональном образовании способствует подготовке профессионалов, как с большим объемом теоретических знаний, так и с большим багажом практических умений и способностей решать профессиональные задачи в условиях многопрофильного акцента современного рынка труда [130].

Г.Н. Прокументова подчеркивает, что способность и готовность профессионала успешно решать многопрофильные профессиональные задачи становятся все более актуальными в современных образовательных условиях функционально-смысловой неопределенности [128].

Ориентируясь на блочно-модульную структуру образовательного пространства профессионального образовательного учреждения И.Л. Беккера и В.Н. Журавчика, а также опираясь на классификацию функций образовательного пространства по Д.А. Коноплянскому, мы определили, что амплификация профессиональной субъектности студентов-лингвистов в рамках нашего исследования будет обеспечиваться при изучении дисциплины «Практический курс английского языка» (см. п. 1.2). Выбор учебной дисциплины, в рамках которой осуществляется амплификация профессиональной субъектности студентов, обусловлен ведущей профессиональной деятельностью будущего лингвиста, а именно – устное и письменное владение иностранным языком.

Ориентация на ведущую профессиональную деятельность будущих лингвистов в процессе амплификации их профессиональной субъектности

актуализирует также еще и коммуникативно-когнитивный подход к организации образовательного процесса как одного из ведущих методологических подходов в рамках данного исследования.

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению – это методическая основа системы обучения, постулирующая необходимость равностепенного развития речевой и когнитивной деятельности обучающихся. Данный подход образовался на стыке двух основных парадигм современной методической науки в преподавании иностранных языков – коммуникативной и когнитивной, которые, в свою очередь, еще функционируют и как самостоятельные подходы к обучению иностранным языкам (И.Л. Бим, С.В. Майборода, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Ю.М. Плотинский, Л.В. Сухова, А.Н. Шамов, Т.Г. Юсупова) [18; 101; 107; 118; 124; 156; 180; 189].

По мнению С.В. Майборода, согласно коммуникативному подходу в процессе изучения иностранного языка овладение устной речью – первично, а в когнитивном подходе первично – познание языка [101, с. 68].

Е.И. Пассов, Л.В. Сухова полагают, что коммуникативный подход реализуется через моделирование принципиально-сущностных параметров иноязычного коммуникативного акта, к которым относятся личностный характер коммуникативной деятельности, взаимодействие речевых партнёров через функциональные ситуации, эвристичность обучения и др. [118, с. 137; 156, с. 16].

С точки зрения Ю.М. Плотинского, когнитивный подход направляет ход обучения на решение проблем понимания субъектом действительности, а также проблем, связанных с получением, хранением и использованием знаний субъектом [124, с. 46].

А.Н. Шамов полагает, что применение когнитивного подхода в обучении языку способствует научению студентов переосмыслению информации что соответствует задачам обучения [180].

По мнению Т.Г. Юсуповой, в связи с тем, что когнитивный подход способствует научению работе с информацией и применению знаний на

практике, то при обучении иностранному языку логичным представляется объединение когнитивного и коммуникативного подходов в коммуникативно-когнитивный, способствующий формированию коммуникативно-когнитивной компетенции обучающихся [189].

Под коммуникативно-когнитивной компетенцией автор понимает умение субъекта строить адекватный акт коммуникации посредством речемыслительной деятельности, при которой речевые действия реализуются через сформированные языковые навыки и умения, а умственные операции выражаются в обработке и интерпретации информации [189].

По мнению И.Л. Бим, в современном мире процесс преподавания иностранного языка актуально организовывать с учетом принципов коммуникативно-когнитивного подхода, способствующего формированию всесторонне развитой личности, способной не только правильно строить предложения в рамках конкретной языковой системы, но и уметь решать интеллектуальные проблемы посредством иностранного языка [18, с. 121].

Коммуникативно-когнитивный подход, базирующийся на синтезе коммуникативного и когнитивного подходов, позволяет решить ключевые методические задачи нашего исследования.

Таким образом, подробный теоретический анализ научной литературы по проблематике применения методологических подходов к амплификации профессиональной субъектности студентов позволяет определиться с комбинацией подходов, актуальных для данного исследования, и отразить их в разработанной нами модели процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе (Рисунок 1).

Итак, методологическую базу нашего исследования составили системно-деятельностный (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, О.С. Тоистева и др.), личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, М.И. Лукьянова, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), акмеологический подход (О.Б. Акимова, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.К. Маркова, Л.Ф. Рахуба и др.),

компетентностный подход (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Ф. Радионова и др.), и коммуникативно-когнитивный подход (И.Л. Бим, Н.И. Гез, С.В. Майборода, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Ю.М. Плотинский, Л.В. Сухова, А.Н. Шамов, Т.Г. Юсупова и др.).

Личностно-ориентированный подход базируется на идее использования предыдущего личностного опыта и формировании нового личностного опыта обучающихся посредством создания личностно-ориентированных проблемных ситуаций, в которых создается возможность для субъекта проявить его индивидуальные способности и качества. Этот подход имеет разнородную концептуально-понятийную структуру. В нашем исследовании мы придерживаемся концепции В.В. Серикова, согласно которой личностно-ориентированный подход является «спусковым крючком» для механизма личностного развития [139, с. 131].

Системно-деятельностный подход реализуется через системный характер организации учебно-познавательного процесса студентов посредством их вовлечения в различные виды учебной деятельности с целью выработки навыка решения проблемных задач с личностно-смысловой нагрузкой.

Л.С. Выготский пишет: «В основу процесса обучения должна быть положена личная деятельность, так как в деятельности студент осваивает новое и продвигается вперёд по пути своего развития. Он расширяет поле своих возможностей, он завязывает отношения, которые развиваются в процессе этой деятельности» [36, с. 245].

Акмеологический подход позволяет рассматривать процесс амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста в ходе обучения в вузе как предпосылку развития его профессионально-личностного потенциала, как способ самоопределения и самореализации личности, как путь к профессиональному самосознанию и формированию профессиональной компетентности.





Рисунок 1 – Модель амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе

Компетентностный подход осуществляется при организации таких условий, при которых возможно формирование навыков самостоятельного решения коммуникативных, организационных, нравственных задач, в дальнейшем обеспечивающих способность и готовность профессионала успешно решать профессиональные задачи [153].

Коммуникативно-когнитивный подход реализуется посредством организации учебно-познавательного процесса через активизацию речевой деятельности при моделировании аутентичной коммуникативной ситуации, внутри которой студент сталкивается с необходимостью решить личностно-ориентированную задачу.

Представленные подходы оптимально соотносятся с существующей практикой преподавания иностранного языка в вузе.

Рассмотрим, какими принципами следует руководствоваться при моделировании процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов.

В данном исследовании в соответствии с обозначенными подходами выявлены семь ведущих психолого-педагогических принципов процесса амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления.

Личностно-ориентированный подход в исследовании реализуется через применение *принципа построения педагогического процесса, ориентированного на саморазвитие личностных свойств субъекта*. Данный принцип выступает одним из ключевых в концепции личностно-ориентированного подхода В.В. Серикова [139, с. 121]. Внедрение данного принципа в практику учебной деятельности предполагает создание личностно-ориентированных педагогических ситуаций проблемного характера, которые В.В. Сериков рассматривает как особый педагогический механизм, посредством которого трансформируется привычный ход жизнедеятельности субъекта обучения и требует от него новой модели поведения на основе рефлексии, осмысления и переосмысления сложившейся ситуации [139, с. 134].

*Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в профессиональной ситуации* предусматривает перенос ранее сформированных умений в ситуации самостоятельной деятельности, использование полученных знаний при решении практических задач, анализ и преобразование окружающей действительности [94, с. 81]. Данный принцип актуален для нашего исследования именно потому, что применяя технологию развития критического мышления, обеспечивается содействие эффективной профессиональной социализации, то есть освоенные знания, умения и навыки будущие лингвисты будут использовать в своей самостоятельной профессиональной деятельности.

*Принцип полисубъектности* актуализируется в ситуации активного взаимодействия множества субъектов. В процессе взаимоотношений с другими субъектами возникает возможность для взаимного саморазвития и приобретения опыта коллективного общения.

Использование принципа полисубъектности актуально для студенческой среды, так как в студенческих коллективах присутствует желание и готовность к совместной деятельности, направленной на решение профессиональных задач через открытый коллективный поиск посредством коллективного сознания. По мнению Т.Б. Казачковой, посредством полисубъектного взаимодействия возможно способствовать развитию креативности, новаторства и творчества [75].

*Принцип коммуникативной направленности* реализуется в рамках коммуникативно-когнитивного подхода исследования. Содержательная сторона принципа заключается в том, что процесс развития субъекта осуществляется через активизацию речевой деятельности. В процессе амплификации профессиональной субъектности посредством технологии развития критического мышления в ходе изучения иностранного языка данный принцип позволяет оптимально организовать учебную деятельность студентов-лингвистов и в полной мере соответствует задачам исследования, так как развитие критического мышления невозможно без активизации речевой деятельности.

Критическое мышление характеризуется как оценочно-рефлексивное мышление, функционирующее совместно с речевой деятельностью, и направленное на выработку адекватной оценки самого субъекта и окружающей его действительности. Соответственно, критическое мышление возможно развивать в аргументированном споре в форме диалога или полилога, так как для выработки взвешенной позиции необходимо выслушать другую позицию, что возможно только при коммуникации.

*Принцип субъектности* нацеливает на организацию образовательной деятельности через субъект-субъектную систему отношений, в которой преподаватель отказывается от доминирующей роли и выступает координатором процесса, предоставляя студентам возможность для самовыражения [138, с. 147].

*Принцип самоорганизации* реализуется во внутригрупповой учебной деятельности студентов через совместное планирование групповой работы, распределение этапов работы, идентификацию проблемы с целью выполнения поставленных учебных задач. Применение данного принципа в образовании предоставляет студентам возможность для выработки стремления к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию.

При использовании принципа самоорганизации следует учесть рекомендации А.М. Соломатина, в соответствии с которыми самоорганизующаяся работа возможна в группе с участниками, равными по статусу [143].

*Принцип рефлексивности* реализуется посредством организации таких педагогических условий, при которых студенты концентрируются на ходе совершаемой ими учебной операции и полученном результате. Необходимость использования данного принципа объясняется тем, что способность к рефлексии является начальным звеном дальнейшего формирования профессиональной позиции субъекта. Соответственно, рефлексивные способности личности значимо влияют на становление и амплификацию профессиональной субъектности будущих лингвистов.

Определившись с комбинацией методологических подходов и принципов процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов, сконцентрируемся на комплексе педагогических условий, с учетом которых будет построен данный процесс, и напомним, какие этапы включает в себя процесс становления профессиональной субъектности студентов.

Принимая во внимание точку зрения А.Н. Мушкировой о развитии профессиональной субъектности студентов, выделяются этапы адаптации, самоопределения и самореализации.

Первый этап - этап адаптации - предполагает ориентирование субъекта в образовательной среде вуза, подготовку к активному участию в процессе обучения, формирование устойчивой мотивации к овладению профессией.

На этапе самоопределения происходит активное развитие ценностно-смысловой сферы субъекта, результирующей в формировании профессиональных ценностей и смыслов.

На этапе самореализации субъекта происходит активизация учебно-образовательного потенциала студента, выражающаяся в раскрытии личностных ресурсов и в проявлении индивидуального стиля в учебно-практической деятельности [118, с. 19].

Названные этапы в становлении профессиональной субъектности студентов учитывались в данном исследовании при выявлении педагогических условий ее амплификации.

Педагогические условия организации обучения рассматриваются как комплекс материальных и образовательных возможностей, направленный на развитие субъектов образовательной системы, и обеспечивающий эффективное функционирование и целостность педагогического процесса.

Действенность педагогических условий проявляется в организации педагогического взаимодействия, результатом которого становится преобразование личностных характеристик развития, обучения и воспитания субъекта.

И.Г. Андреева пишет: «Можно выделить следующие психологические условия развития профессиональной субъектности: 1) раскрытие мотивационно-ценностной основы профессиональной субъектности; 2) усиление когнитивно-операциональной стороны профессиональной субъектности и понимание содержания и места отдельных компетенций в профессиональной деятельности в процессе сочетания традиционных и активных форм обучения; 3) развитие профессионально важных качеств личности за счет включения их в различные виды профессионально-ориентированной деятельности; 4) инициирование рефлексии участников образовательного процесса за счет диалогичности и личностной ориентации субъектов обучения «на других», анализ собственной деятельности; 5) обеспечение креативной деятельности студентов в процессе решения задач в моделируемых профессиональных ситуациях» [5, с. 12].

А.А. Горбунов в своем диссертационном исследовании развивает теоретические положения личностно-ориентированного подхода к решению проблем формирования субъектности и выделяет следующий комплекс педагогических условий, необходимый для формирования профессиональной субъектности: полисубъектное взаимодействие, создание диалогической дидактико-коммуникативной среды, опора на субъектный опыт учащихся, использование личностных ситуаций и личностно-ориентированных технологий [38, с. 13].

При реализации компетентного подхода преподавателю необходимо организовать такие условия, чтобы студенты могли погрузиться в практическую деятельность и самостоятельно решать проблемные задачи «с правом» на самостоятельную ошибку.

В.Я. Назмутдинов, Г.Р. Юсупова утверждают, что в рамках компетентного подхода необходимо определить опору на опыт и использование практико-ориентированных ситуаций как обязательное педагогическое условие [114, с. 181].

А.Г. Бермус основными условиями для реализации компетентного подхода видит такие как преобладание самостоятельной познавательной деятельности, психологическая рефлексия, возможность создания учениками собственного индивидуального образовательного продукта с последующей презентацией [17, с. 11].

С.Б. Гришина выделяет следующие педагогические условия, способствующие формированию субъектности студентов: профессиональная направленность учебной деятельности студентов, актуализация мотивационных ресурсов учения и субъектно-смыслового характера общения [42, с. 13].

Обобщая результаты многочисленных научно-педагогических исследований, можно выделить наиболее употребимую классификацию педагогических условий, которая включает в себя: организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Мальных и др.), дидактические условия (М.В. Рутковская и др.)

На данную классификацию мы опирались в рамках данного исследования при изучении процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления.

*Психолого-педагогические условия* рассматриваются как совокупность возможностей образовательной среды, использование которых при организации педагогического взаимодействия обеспечивает формирование и развитие определенных характеристик личности.

В данном исследовании выделены следующие психолого-педагогические условия, необходимые для амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов:

- личностно-ориентированный подход по отношению к познавательным потребностям студентов;
- субъект-субъектный тип отношений и коллективное сотрудничество среди участников учебного процесса;

- обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов, актуализация их личностного опыта, его осознания.

Ориентируясь на профессиональную направленность познавательных потребностей студентов-лингвистов, личностно-ориентированный подход к организации образовательного процесса в вузе обеспечивает активное формирование у студентов образа «Я - будущий профессионал».

Реализация субъект-субъектного типа отношений в образовательном процессе осуществляется через организацию паритетного взаимодействия всех участников данного процесса.

Ориентация на приоритет интересов и потребностей личности, фокусирование внимания на саморазвитии и самоактуализации студентов-лингвистов способствует эффективному педагогическому взаимодействию преподавателя и студентов на основе актуализации их субъектного опыта.

Опираясь на точку зрения Г.М Анохиной о том, что дидактические условия создаются в образовательном процессе с помощью личностно-ориентированной технологии и включают в себя совокупность педагогических средств через создание различных учебных ситуаций, при которых предметная деятельность обретает личностный смысл, в данном исследовании определены следующие *дидактические условия*:

- включение в содержание дисциплины «Практический курс английского языка» аутентичного языкового материала с заданиями и упражнениями проблемного характера, направленными на развитие критического мышления студентов-лингвистов;

- применение интерактивных форм учебной деятельности в рамках технологии развития критического мышления;

- использование системы педагогических проблемно-ориентированных и коммуникативно-ориентированных иноязычных ситуаций с учетом профессиональных притязаний студентов-лингвистов.

Специально отобранное содержание для занятий по дисциплине «Практический курс английского языка» позволяет обеспечить наличие аутентич-

ного языкового материала, наполненного проблемным контекстом, способствующим активизации мыслительных операций студентов-лингвистов.

Применение парных и групповых форм работы на занятиях по английскому языку позволяло создать диалоговую и полилоговую проблемную среду, что обеспечивало единство репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности студентов-лингвистов.

Решение педагогических проблемно-ориентированных и коммуникативно-ориентированных иноязычных ситуаций также способствовало повышению степени самостоятельности студентов-лингвистов в овладении мыслительными операциями и обеспечивало единство мотивационного, содержательного и операционного компонентов профессионального обучения.

Под *организационно-педагогическими условиями* понимается создание таких мер воздействия, которые обеспечивают целенаправленное, планируемое управление процессуальным аспектом педагогической системы и подбираются с учетом специфики реализуемого процесса.

При амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов к *организационно-педагогическим условиям* отнесены следующие:

- малый количественный состав учебной группы;
- длительная продолжительность учебной работы в режиме применения технологии развития критического мышления;
- практико-прикладной характер каждого учебного занятия;
- наличие диагностических методик для определения уровня профессиональной субъектности студентов-лингвистов.

Малый количественный состав учебной группы обусловлен требованиями методики преподавания иностранного языка, согласно которой небольшие языковые группы позволяют в полной мере организовать практико-прикладной характер занятий и обеспечить максимально коммуникацию студентов друг с другом и с преподавателем.

Длительная продолжительность опытно-экспериментальной работы по амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов по-

средством технологии развития критического мышления обусловлена комплексностью задач исследования, необходимостью ведения систематической и комплексной работы в данном направлении.

Наличие соответствующего диагностического инструментария обеспечивает преподавателю возможность регулярного отслеживания динамики в развитии профессиональной субъектности будущих лингвистов в целом и в развитии их критического мышления как значимой характеристики личности, востребованной в профессиональной деятельности лингвиста.

Модель процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе включает в себя концептуально-методологический, процессуально-деятельностный и критериально-результативный блоки. Данное выше описание методологических подходов, принципов и психолого-педагогических условий относится к *концептуально-методологическому блоку* данной модели.

В *процессуально-деятельностном блоке* модели раскрываются этапы (организационно-диагностический, содержательно-операционный, результативно-оценочный) процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе и описывается адаптированный вариант технологии развития критического мышления студентов-лингвистов, спроектированный с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов. Также рассматриваются направления деятельности преподавателя по организации данного процесса и характеристика самой этой деятельности при преподавании дисциплины «Практический курс английского языка».

На организационно-диагностическом этапе процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов стоит задача осуществить первичную диагностику всех компонентов профессиональной субъектности студентов.

На содержательно-операциональном этапе процесса амплификации профессиональной субъектности необходимо обеспечить целенаправленную амплификацию профессиональной субъектности студентов посредством адаптированного варианта технологии развития критического мышления.

Результативно-оценочный этап амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов заключается в осуществлении итоговой диагностики компонентов профессиональной субъектности студентов и интерпретации полученных результатов.

Реализация педагогических условий процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления предполагает многостороннюю трансформацию педагогического взаимодействия, выражающуюся: в трансформации функциональной роли преподавателя; в дидактической трансформации процесса преподавания дисциплины «Практический курс английского языка»; в трансформации содержания учебной дисциплины «Практический курс английского языка».

В первую очередь предполагается трансформация функциональной роли преподавателя, которая выражается в переходе от трансляции знаний к фасилитации учебного процесса. Термин «фасилитация» образован от английского слова «facility», которое в переводе обозначает «благоприятные условия». Педагогическая фасилитация - это амплификация продуктивности образования.

Под фасилитацией учебного процесса мы понимаем создание педагогом благоприятных условий для эффективного образовательного процесса студентов, в которых обучающиеся смогли бы открыто выразить свою позицию без опасения быть непонятым или раскритикованным, базирующиеся на идее гуманизации межличностных отношений.

По мнению К. Роджерса, для организации процесса конструктивных личностных изменений необходимо обеспечить такие условия гуманизации отношений как безоценочное позитивное принятие другого субъекта, актив-

но-эмпатийное слушание, конгруэнтное самовыражение в общении [134, с. 22].

Ученики К. Роджерса, развивая идеи гуманизации межличностных отношений подчеркивают, что обучение должно функционировать как средство личностного роста субъектов педагогического взаимодействия, в котором преподаватель не только передает знания, но и является фасилитатором образовательного процесса. С.Д. Смирнов поясняет, что педагог-фасилитатор умеет организовать процесс педагогического взаимодействия, в котором облегчается проявление инициативы студентов и их личностное взаимодействие, что в комплексе способствует формированию психологических новообразований личности [142, с. 348].

Одним из значимых психологических новообразований личности, формируемых в результате педагогического взаимодействия, является психологический статус личности.

Приобретение психологического статуса, которое является отправной точкой для прогрессивного развития и саморазвития субъекта, в процессе педагогического взаимодействия происходит путем педагогической поддержки в осознании «Я» - реального и «Я» - идеального.

Таким образом, мы полагаем, что в результате личностно-ориентированного взаимодействия педагога-фасилитатора и студентов в рамках профессионального образования, происходит формирование и осознание студентами образа «Я - профессионала».

И.В. Жижина, исследуя особенности развития фасилитации педагога, в ходе эксперимента пришла к выводу о том, что необходимо психологизировать содержательную и технологическую составляющие процесса обучения. По мнению автора, личностно-ориентированное обучение является самым оптимальным способом реализации фасилитационного подхода [59, с. 13].

Таким образом, личностно-ориентированный методологический подход нашего исследования реализуется через фасилитацию образовательного

процесса, а именно, в выполнении педагогом роли фасилитатора учебного процесса.

Дидактическая трансформация процесса преподавания дисциплины «Практический курс английского языка» предполагала использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Авторами данной технологии являются американские педагоги-ученые Дж. Стил, К. Мередит и Ч. Темпл. Структура данной технологии подчинена закономерным этапам когнитивной деятельности субъекта и выражается в виде технологической модели «Вызов-Осмысление-Рефлексия» [159]. Данная технология была адаптирована с учетом специфики профессиональной деятельности студентов-лингвистов (описание будет представлено в параграфе 2.2).

Трансформация содержания учебной дисциплины предполагала ориентирование на профессиональную составляющую учебного предмета: использование аутентичных текстов, аудиозаписей, видеозаписей на профессиональную тематику, предполагающих их дальнейшее обсуждение и решение предлагаемой проблемной ситуации.

Реализация модели амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления предполагала организацию педагогического эксперимента. На первом этапе эксперимента предполагается первичная диагностика компонентов профессиональной субъектности студентов-лингвистов. На заключительном этапе логичным является итоговая диагностика профессиональной субъектности студентов-лингвистов.

*Критериально-результативный блок* модели исследования поясняет критериальную и уровневую характеристику процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе.

Критерии амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов определены: когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный, коммуникативный.

В модели отражены уровни сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста: потенциально-ситуативный (низкий); функционально-конструктивный (средний); креативно-продуктивный (высокий) (описание критериев и уровней представлено в параграфе 2.1).

Таким образом, системная модель процесса амплификации студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе позволяет отразить специфику данного процесса в единой системе взаимосвязанных ее блоков для преобразования и наблюдения за ходом исследуемого процесса.

### **Выводы по первой главе**

1. Теоретический анализ научной литературы по проблематике исследования показывает, что в настоящее время к выпускникам вузов предъявляются достаточно высокие требования. Современный конкурентоспособный профессионал должен обладать определенным набором профессиональных компетенций, уникальным комплексом знаний и умений, выраженных в способности решать профессиональные задачи и ориентироваться в непрерывно изменяющемся информационном потоке в условиях экстремальных изменений мира.

Изменяемые тенденции современного рынка труда обуславливают наличие у профессионала активно-преобразующих личностных качеств, проявляющиеся в осознанном и деятельностном отношении к миру и к себе в нем. Комплекс психических личностных качеств профессионала, позволяющих прогнозировать, проектировать, преобразовывать действительность и интерпретировать результаты профессиональной деятельности, в исследовании определяется как профессиональная субъектность личности.

Мы убеждены, что высокий уровень профессиональной субъектности является важной предпосылкой личностно-профессионального развития человека и выражается в ответственном отношении к деятельности и последу-

ющим результатам, в активной профессиональной самореализации и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и человеке. Таким образом, амплификация профессиональной субъектности студентов в процессе обучения в вузе оказывает приоритетное влияние на профессиональное становление студентов.

2. Принимая во внимание характер профессиональной деятельности студентов-лингвистов и требования ФГОС ВО, ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», нами предложена структура профессиональной субъектности студента-лингвиста, которая состоит из когнитивно-операционального, мотивационно-деятельностного, рефлексивно-регуляционного и коммуникативного компонентов.

Когнитивно-операциональный компонент отражается через проявление интеллектуально-нравственных качеств личности, выражающих способность человека адекватно, объективно и комплексно оценивать успешность собственной или чьей-либо деятельности, направленной на решение поставленных задач. Данный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста включает в себя критическое мышление.

Мотивационно-деятельностный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста заключается в направленности студента на освоение профессиональной деятельности, осознанном представлении будущей реализации в выбранной профессии и проявляется через активность, мотивацию к овладению профессией и целеустремленность субъекта.

Рефлексивно-регуляционный компонент включает в себя профессиональные качества студента-лингвиста, позволяющие адекватно оценить себя как профессионала, свою профессиональную деятельность как таковую и определить дальнейшее саморазвитие в профессии. Ведущими составляющими профессионально значимыми качествами этого компонента являются рефлексивность, самоорганизация и самоконтроль.

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста проявляется в умении организовать адекватный акт коммуника-

ции, нацеленный на взаимное понимание и достижение целей коммуникации. К профессионально значимым качествам, отражающим этот компонент, мы относим толерантность, неконфликтность, общительность.

Анализ компетенций ФГОС ВО, ФГОС ВО (3++) по направлению 45.03.02 «Лингвистика» и учебно-познавательных стратегий, которыми необходимо овладеть студентам для продуктивной профессиональной деятельности позволяют заключить, что критическое мышление является профессионально значимой характеристикой студента-лингвиста.

3. В диссертации разработана и предложена модель процесса амплификации профессиональной субъективности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления, которая базируется на системно-деятельностном, личностно-ориентированном, акмеологическом, компетентностном, коммуникативно-когнитивном подходах и представляет целостно-функционирующий конструкт, включающий в себя концептуально-методологический, процессуально-деятельностный и критериально-результативный блоки.

*Концептуально-методологический блок* модели отражает процесс амплификации профессиональной субъективности студентов-лингвистов посредством развития критического мышления в образовательном пространстве вуза как важную научную проблему в сфере профессионального образования и содержит цель, методологические подходы, методологические принципы, педагогические условия организации исследуемого процесса.

В *процессуально-деятельностном блоке* модели показаны этапы реализации - организационно-диагностический, содержательно-операционный, результативно-оценочный; направления деятельности преподавателя по организации данного процесса, технологические этапы и методы. В данном блоке также описаны направления деятельности преподавателя, предполагающие внесение системных преобразований в процесс преподавания дисциплины «Практический курс английского языка»: трансформация содержания учебной дисциплины на основе привнесения в него профессионально-

ориентированной тематики проблемного характера; трансформация функциональной роли преподавателя в контексте перехода от трансляции знаний к фасилитации учебного процесса; дидактическая трансформация путем усиления диалогизации и полилогизации и использования интерактивных методов с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов.

*Критериально-результативный блок* модели поясняет критериальную и уровневую характеристику процесса амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста в образовательном пространстве вуза.

Критериями сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста следует считать когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный и коммуникативный.

Динамика процесса амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления определяется креативно-продуктивным, функционально-конструктивным и потенциально-ситуативным уровнями ее сформированности.

## **ГЛАВА II. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ АМПЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

### **2.1 Критериальная характеристика и методика диагностики профессиональной субъектности студентов-лингвистов**

Теоретический анализ научной литературы, посвящённый изучению закономерностей развития профессиональной субъектности студентов-лингвистов, позволяет говорить о недостаточной разработанности данной проблематики в психолого-педагогической науке. Однако, существует достаточное количество научных исследований, убедительно доказывающих необходимость формирования профессиональной субъектности студентов как базиса для будущей профессиональной самореализации.

Для амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов была разработана теоретическая модель, которую предполагается реализовать в ходе педагогического эксперимента.

В психолого-педагогических исследованиях в зависимости от характера влияния на испытуемого выделяют констатирующий, формирующий и контрольный (итоговый) эксперименты.

В ходе констатирующего эксперимента педагог экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факт связи, зависимости между явлениями.

В ходе формирующего эксперимента, предполагается, что педагог применяет специальную систему мер, направленных на формирование у обучающихся определенных личностных качеств.

В ходе контрольного эксперимента осуществляется повторное измерение изучаемой переменной (у испытуемого или группы испытуемых) и сравнение с уже имеющимися данными.

В процессе реализации модели амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления нам видится логичным организовать формирующий эксперимент, так как он состоит из трех последовательных этапов, соответствующих логике нашего исследования.

По мнению Л.Д. Стариковой, эксперимент данного типа функционально используется для развития мышления, памяти, внимания и др. Педагог, подготовивший экспериментальную программу, должен тщательно проработать все этапы эксперимента и диагностический аппарат, что в совокупности позволяет в полной мере исследовать степень сформированности изучаемого феномена [148, с. 231].

В формирующем эксперименте выделяются три последовательных этапа:

1. Констатирующий (необходимо осуществить первичную диагностику).
2. Формирующий (реализуются целенаправленное воздействие с целью формирования и развития изучаемого качества).
3. Контрольный (оценка эффективности и результативности проделанной формирующей работы) [140].

Следуя логике нашего исследования, на организационно-диагностическом этапе деятельности необходимо реализовать констатирующий этап педагогического эксперимента, в ходе которого нужно осуществить первичную диагностику изучаемых переменных.

В рамках нашего исследования возникает вопрос о том, каким образом диагностировать профессиональную субъектность и какие критериальные характеристики необходимо выделить для диагностирования этого процесса. Возникает необходимость обратиться к методологии организации диагностики образовательного процесса.

В словаре-справочнике по психодиагностике Л. Ф. Бурлачука дано общее понятие термина «диагноз», который в переводе с греческого означает «способный распознать» [26, с. 118].

По мнению М.М. Дудиной, диагноз является выводом о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу [53, с. 51].

Под диагностикой также можно понимать процесс получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью различных методов, способов, приемов [26, с. 251].

Б.Г. Лихачев полагает, что диагностическая информация включает в себя сведения о состоянии объекта, степени его соответствия норме, тенденциях его развития. В дальнейшем полученная диагностическая информация позволяет эффективно влиять на процессы развития объекта с целью его торможения или ускорения, совершенствования или коррекции [97, с. 89].

С позиций общей методологии науки диагностика рассматривается как специализированная область познания, включающая в себя теорию и методы организации процессов распознавания, а также принципы организации и построения средств диагноза.

В ситуации нашего исследования мы сталкиваемся с необходимостью организовать процесс диагностики профессиональной субъектности студентов-лингвистов в ходе обучения в профессиональном образовательном учреждении, что обуславливает необходимость диагностирования психологической характеристики субъекта и динамики ее развития под воздействием педагогического процесса. Процесс диагностики будет осуществляться на стыке психологии и педагогики, соответственно, будет актуальным обратиться к такой области науки как психолого-педагогическая диагностика.

В современных научных педагогических исследованиях достаточно широко используется такой инструмент, как психолого-педагогическая диагностика, с целью количественного изучения результативности педагогического процесса при помощи психологической диагностики.

М.М. Дудина пишет, что некоторые исследователи рассматривают психолого-педагогическую диагностику либо как психодиагностику в сфере об-

разования, либо как педагогическую диагностику, основывающуюся на психологических особенностях личности [53, с. 78].

Л.В. Колясникова полагает, что психолого-педагогическая диагностика ориентирована на разработку теоретических основ применения психологических методов анализа индивидуального уровня и хода развития личности в соответствии с общественными требованиями и нормами, зафиксированными в программах обучения и воспитания определенных возрастных групп [83, с. 11].

Метод психолого-педагогической диагностики позволяет осуществить трехкратные замеры: на начальном, на текущем и на итоговом этапах исследования.

М.М. Дудина подчеркивает, что результаты, полученные при первичной диагностике, позволяют констатировать степень развития изучаемого феномена с целью дальнейшей его коррекции.

Рассмотрим различные подходы к организации психолого-педагогической диагностики и дадим краткую характеристику актуальным для нашего исследования подходам.

А.С. Белкин выделяет следующие подходы к организации психолого-педагогической диагностики: научный, стадийный, инверсионный, прогностический и системно-интегральный [16, с. 37].

По мнению автора, научный подход к организации педагогической диагностики предполагает соблюдение следующих требований: учет особенностей диагностического мышления педагога, наличие специфических приемов распознавания, наличие критериев распознавания отклонения. Научный уровень организации психолого-педагогической диагностики будет совершенствоваться при условии выработки критериев нормально развивающегося педагогического процесса и определения признаков отклонения.

Стадийный подход обусловлен сложной структурой образовательного процесса и этапами диагностического процесса, которые связаны между собой причинно-следственными связями. Соответственно, стадийный подход

продиктован и детерминирован требованием разработки определенной последовательности действий, направленных на диагностику педагогического процесса.

Инверсионный подход к организации психолого-педагогического процесса заключается в последовательности диагностирования внешних и внутренних проявлений исследуемого феномена. Данный подход позволяет осуществлять качественное всесторонне исследование педагогического процесса и получить точный результат.

Прогностический подход реализуется посредством формулирования предположений о вариантах развития педагогического процесса и ожидаемых результатах, на основании которых будет возможна корректировка.

Л.С. Выготский писал: «Педагог должен уметь предсказать, что произойдет с процессом развития через год, какова будет картина развертывания ближайшего возрастного этапа... каков будет окончательный исход процесса развития, какова будет, наконец, зрелая личность» [36, с. 153].

Комбинация вышеперечисленных подходов к организации психолого-педагогической диагностики позволяет саккумулировать объективные данные о динамике изучаемого педагогического процесса.

По мнению Л.Н. Давыдовой, осуществление психолого-педагогической диагностики опирается на способ диалектического познания, который реализуется через принцип целостности системы, принцип главного звена, принцип объективности, принцип детерминизма, принцип анализа и синтеза [47, с. 131].

А.И. Кочетов, Ю.С. Карабасов, В.П. Соловьев, Л.А. Дубровина выделяют следующие принципы психолого-педагогической диагностики: целенаправленности, единства воспитания и изучения, непрерывности, соответствия диагностики уровню развития науки, комплексного характера диагностики [88, с. 111].

И.Ю. Гутник соглашается с Л.Н. Давыдовой в той части, что выделенные ею принципы организации диагностики, безусловно, конструктивны, од-

нако эти принципы не берут в расчет специфику психолого-педагогической диагностики. И.Ю. Гутник полагает, что подход Л.Н. Давыдовой следует сочетать с подходом А.И. Кочетова для организации всестороннего валидного процесса психолого-педагогического диагностирования [44, с. 185].

В понимании структурной характеристики психолого-педагогической диагностики можно выделить четыре основных направления: концепция М.И. Шиловой, концепция А.С. Белкина, концепция Л.Н. Давыдовой и концепция Т.В. Куприянчика.

Концепция М.И. Шиловой базируется на понимании психолого-педагогической диагностики как средства для сбора и интерпретации данных с целью управления педагогическим процессом. Автором концепции предложен алгоритм процесса диагностики, который предполагает идентифицировать изменения признаков, выявить причины этих изменений, осуществить анализ параметров, установить закономерные связи и проверить их функциональность в условиях конкретной педагогической деятельности [181, с. 11].

Второй концепт определения структуры педагогического диагностирования базируется на идеях А.С. Белкина. Автор предлагает следующий алгоритм диагностического поиска: сбор данных, соответствующих диагностическим задачам; классификация данных по степени диагностической значимости; обработка данных и постановка диагноза; соотнесение диагностического заключения с педагогическими целями [16, с. 18].

Концепт построения структуры диагностирования Л.Н. Давыдовой базируется, с одной стороны, на общей теории диагностики, согласно которой в структуре выделяются такие базовые этапы, как определение объекта, формулировка целей и задач, выдвижение гипотезы, выбор средств диагностирования, сбор информации, обработка полученных данных, и, с другой стороны, автор добавляет специфические педагогические этапы, такие как синтез компонентов диагностируемого объекта, прогнозирование перспектив дальнейшего развития, практическое применение педагогического диагноза [47, с. 31].

Концепт организации диагностической деятельности Т.В. Куприянчика, также как и предыдущего автора, базируется на идее комбинирования общей теории диагностики и специфики педагогической диагностики. В структуре аналитико-диагностической деятельности преподавателя автор выделяет этап определения условий, влияющих на выраженность диагностируемого объекта; этап дифференциации зоны ближайшего развития; этап принятия педагогических мер, направленных на дальнейшее развитие личности студента [93, с. 11].

Теоретический анализ научной литературы по проблеме организации психолого-педагогической диагностики позволяет заключить, что алгоритм педагогического диагностирования выстраивается, опираясь на логику этапов, принятых в общей теории диагностики, с добавлением собственных специфических этапов.

В соответствии с вышесказанным можно выделить пошаговый алгоритм организации психолого-педагогической диагностики, который включает теоретическое фронтальное изучение диагностируемого объекта, первичный замер, классификацию и интерпретацию, анализ внешнего влияния, кодирование данных, статистические расчеты, верификацию, прогнозирование.

А.С. Белкин предполагает, что алгоритмизированный способ психолого-педагогической диагностики характеризуется рядом признаков, таких как детерминированность, массовость, результативность [16, с. 131].

Детерминированность обуславливается необходимостью точного соблюдения диагностом алгоритма процесса диагностики и предполагает исключение случайного выбора.

Массовость предполагает фокусирование на диагностируемом явлении, процессе, событии с учетом однородности характера.

По мнению А.С. Белкина, признак результативности педагогической диагностики воплощается в получении искомого результата при условии соблюдения всех этапов алгоритма диагностического процесса [16, с. 21].

Мы полагаем, что важным этапом алгоритма диагностического процесса является выбор средств диагностики (методики) и определение критериальных характеристик (критерии, индикаторы, уровни).

В нашем исследовании объектом диагностики является профессиональная субъектность студентов-лингвистов.

Проблема диагностики профессиональной субъектности личности в процессе ее профессионализации актуализирована вызовами, на которые вынуждено отвечать высшее образование в связи с усложнением экономической среды профессионального становления личности и ее профессионального функционирования в современном мире.

В нашем исследовании профессиональная субъектность рассматривается как интегративное образование, обуславливающее наличие у субъекта особых личностных качеств, значимых для конкретной профессиональной деятельности и связанных с активно-преобразующими способностями, которые проявляются в осознанном и деятельностном отношении к миру и к себе в нем, в том числе и к образованию.

Обобщение имеющихся научных данных позволило нам выделить и описать феноменологические проявления профессиональной субъектности студента-лингвиста как способа его функционирования в образовательном пространстве вуза. Структура профессиональной субъектности была определена нами как совокупность четырех компонентов: когнитивно-операционального, мотивационно-деятельностного, рефлексивно-регуляционного, коммуникативного (См. параграф 1.2).

Когнитивно-операциональный компонент проявляется при реализации основных познавательных функций – восприятия, памяти, внимания, мышления и включает в себя комплекс профессиональных умений и знаний, которые осваиваются студентами в процессе вузовского обучения. Содержание этого комплекса знаний и умений обуславливается группой компетенций, прописанных в ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Линг-

вистика» (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969). Именно критичность мышления является его главной составляющей.

Мотивационно-деятельностный компонент означает наличие устойчивого мотива к профессиональной деятельности, стремления к достижению профессиональных целей. Данный компонент проявляет себя через такие значимые качества, как активность, целеустремленность и мотивированность студента на освоение профессиональных компетенций.

Рефлексивно-регуляционный компонент проявляется в способности соотнесения студентом «Я-реального» и «Я-потенциального», что позволяет обеспечивать соотношение с остальными компонентами субъектности. Данный компонент проявляется через такие профессионально значимые качества как рефлексивность, самоорганизованность и самоконтроль.

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста реализуется через способность грамотно построить свое коммуникативное поведение, обеспечивающее взаимный контакт и конструктивные взаимоотношения, а также предупреждающее нежелательные конфликтные ситуации. Коммуникативный компонент выражается через такие профессионально значимые качества как толерантность, общительность и неконфликтность.

Для изучения каждого названного компонента и входящих в их состав профессионально значимых личностных качеств был осуществлен подбор диагностического инструментария.

Диагностика профессиональной субъектности студента-лингвиста требует применения системного подхода в части определения диагностического инструментария, что обусловлено системной природой изучаемого интегративного образования (Таблица 4).

Таблица 4 - Диагностический инструментарий для изучения профессиональной субъектности студента-лингвиста

Наименование компонента	Профессионально значимые личностные качества	Методика диагностики
Когнитивно-операционный	Критическое мышление	Тест на определение уровня критического мышления, разработанный Оксфордским университетом
Мотивационно-деятельностный	Активность Целеустремленность Мотивация к овладению профессией	Шкала оптимизма и активности (Н. Водопьянова, М. Штейн); Методика «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов», шкала «Целеустремленность» (Н.Е. Стамбулова); Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.Н. Ильина)
Рефлексивно-регуляционный	Рефлексивность Самоконтроль Самоорганизация	Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции»; Шкала «Оценивание результатов» для диагностики рефлексивности; Шкала «Программирование» для диагностики самоконтроля; Шкала «Самостоятельность» для диагностики самоорганизации
Коммуникативный	Общительность Неконфликтность Толерантность	Методика «Потребность в общении» Ю.М. Орлова; Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте»; Тест на определение степени толерантности В.В. Бойко

Для оценивания когнитивно-операционального компонента профессиональной субъектности студента-лингвиста, который проявляется через наличие такого профессионально значимого качества как критическое мышление, возникает необходимость подобрать диагностический материал для измерения вышеуказанного профессионального качества.

В своей статье «Тесты критического мышления» Е.В. Волков подробно анализирует существующий на данный момент диагностический материал, который возможно использовать для измерения критического мышления. По мнению автора, крайне сложно найти тесты критического мышления на русском языке. Это вызвано тем, что проблема развития критического мышления стала актуальной в России только в 1990-х годах, в то время как в зарубежной системе образования уже с 1960-х годов возник интерес к развитию критического мышления школьников, а потом и студентов [33, с. 11].

Среди небольшого количества тестов критического мышления на русском языке можно выделить диагностический материал, разработанный Ю.Ф. Гуциным и его коллегами (И.И. Ильясов, Н.В. Смирнова). Данный диагностический комплекс включает в себя три коротких теста для разных возрастов - от младших школьников до 9-тиклассников. Они включают от 12 до 19 заданий и позволяют, по мысли автора, оценить ряд умений и определить уровень развития критического мышления - начальный, средний или высокий. Однако, данный диагностический материал не актуален для нашего исследования, так как мы диагностируем критическое мышление не школьников, а студентов [46].

В нашем исследовании мы использовали тест на определение уровня критического мышления, разработанный Оксфордским университетом и администрируемый Службой Кембриджских вступительных испытаний. Тест состоит из двух частей: в первой части необходимо выбрать правильный вариант ответа на предложенный вопрос (максимально 50 баллов), а во второй части написать эссе на заданную тему. Согласно описанию, представленному к тесту, первая часть диагностирует навыки решения проблем, навыки кри-

тического мышления, включая понимание аргументации и рассуждений с использованием повседневного языка. Вторая часть теста диагностирует умение четко и лаконично организовывать идеи и эффективно передавать их в письменной форме. Нам представилось логичным в исследовании использовать первую часть теста для определения уровня критического мышления студентов.

Изучив зарубежный опыт диагностики уровня развития критического мышления студентов, мы обнаружили, что прохождение этого теста является необходимым для поступления на многие программы бакалавриата и магистратуры. Например, Служба Кембриджских вступительных испытаний предлагает пройти пробные варианты тестирования на оценивание навыков мышления студентам, планирующим поступление по направлениям: гуманитарные науки, философия и лингвистика, психология и лингвистика, экспериментальная психология, психология и философия и др. На сайте этого подразделения также выложены варианты этих тестов с ключами за последнее десятилетие. Следует отметить, что Служба Кембриджских вступительных испытаний, специальное подразделение, отвечающее за разработку и проведение вступительных испытаний, было создано в 2004 году в связи с тем, что с 2001 года для поступления на ряд направлений бакалавриата в Кембриджский университет стало обязательным прохождение теста на оценку навыков мышления. С 2011 года это подразделение начинает администрирование тестов и Оксфордского университета.

Мы убеждены, что данный диагностический материал является наиболее актуальным для нашего исследования, так как мы диагностируем студентов, хорошо владеющих английским языком [210].

Для диагностики сформированности мотивационно-деятельностного компонента профессиональной субъектности студента-лингвиста нам необходимо подобрать диагностический материал для измерения таких профессиональных качеств как активность (оптимизм), целеустремленность, мотивация.

Н.А. Уточкин, анализируя подходы к изучению оптимизма в отечественной психологической науке, отмечает, что этот аспект пока еще недостаточно изучен. В советской психологии оптимизм изучался больше в рамках социологии (Ю.Р. Вишневский, В.А. Ядов и др.) [165, с. 210].

На наш взгляд, интересным является точка зрения Л.М. Рудиной, в соответствии с которой значение оптимизма в достижении цели приравнивается к значению таланта или мотива [136, с. 47].

Из последних работ отечественной психологии известны исследования Т.О. Гордеевой, Д.А. Леонтьева. В частности, авторы изучали оптимистическое мышление как одну из составляющих личностного потенциала [39; 96].

Исходя из понятия динамической функциональной структуры личности, которое предложил К.К. Платонов, оптимизм представляет собой устойчивую характеристику личности, тесно связанную с ее направленностью и установками [121, с. 176].

Теоретический анализ научной литературы позволяет охарактеризовать оптимизм как личностное качество, выражающееся в уверенной жизненной позиции и ориентировании на благополучное разрешение проблемных ситуаций.

Оптимизм как профессионально значимое качество, отражающее систему позитивных установок мировосприятия, проявляется в использовании адаптивных моделей поведения и демонстрации устойчивости к психологическому стрессу.

Системная характеристика оптимизма предполагает его глубокую и разноплановую диагностику. Важной составляющей данного качества личности представляется активность преобразующего поведения, которое способствует позитивной социальной адаптации.

Для диагностики такого профессионально значимого качества, как активность использовалась методика «Шкала оптимизма и активности» (Н.Е. Водопьянова, М. Штейн) [31].

Данный диагностический материал позволяет идентифицировать жизненные установки и активность преобразующего поведения в таких сферах жизнедеятельности как образование, профессиональная карьера, социальная адаптация и др.

Целеустремленность представляется нам еще одним профессионально значимым качеством студента-лингвиста, которое проявляется, как способность личности ставить конкретные, реальные цели и задачи деятельности. Соответственно, признаками несформированности данного качества могут являться: неспособность определять перспективную цель, неумение разбивать цель на задачи и подзадачи, недостаточная активность в достижении поставленной цели в условиях профессионального обучения и далее в профессии.

В ходе поиска диагностического материала для изучения данного профессионально значимого качества студента-лингвиста мы обнаружили методику «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов», разработанную Н.Е. Стамбуловой. Данная методика представляет собой подборку тестов, с помощью которых можно оценить уровень развития различных волевых качеств, среди которых представлена целеустремленность [73].

В структуре профессиональной субъектности студента-лингвиста нами выделен мотивационно-деятельностный компонент, который включает такое профессионально значимое качество как мотивированность. Мы полагаем, что отсутствие мотивации к обучению, к освоению умений и навыков по конкретной специальности может значительно снизить результативность учебной деятельности студента, что в свою очередь отразится и на становлении профессиональной субъектности будущего лингвиста.

Мы согласны с А.Г. Маклаковым в понимании мотива как причины, лежащей в основе акта деятельности субъекта [102, с. 157].

И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как частный вид мотивации, стимулирующий учебную деятельность субъекта. К факторам, стимулирующим учебную мотивацию, можно отнести специфику организации обра-

зовательного процесса, личностные особенности студента, личностные особенности преподавателя, специфику учебного предмета [66, с. 13].

В процессе поиска диагностического материала для измерения уровня учебной мотивации студентов были изучены такие методики как: опросник мотивации достижений Т. Элерса; методики «Направленность на отметку» и «Направленность на приобретение знаний», разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой; методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской.

Наиболее подходящим диагностическим материалом для измерения учебной мотивации студентов в нашем исследовании нам представляется опросник Т.Н. Ильиной - «Мотивация обучения в вузе». Данная методика позволяет диагностировать учебно-профессиональную мотивацию с позиций «образование для приобретения знаний», «образование для овладения профессией» и «образование для получения диплома» [72].

Уровень сформированности рефлексивно-регуляционного компонента профессиональной субъектности студента-лингвиста, который включает в себя способности студента к рефлексии и саморегуляции поведения и деятельности, определяется по критериям сформированности таких профессионально значимых качеств как рефлексивность, самоконтроль, самоорганизация.

Для оценивания данного комплекса профессионально значимых качеств наиболее подходящим нам видится опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции» [109].

Теоретический конструкт, лежащий в основании данной методики, базируется на идее о том, что стиль саморегуляции субъекта выражается в способах управления внешней и внутренней активностью с целью достижения поставленных задач.

Критерием эффективности саморегуляции автор методики рассматривает развитость двух уровней осознанной регуляции. К первому уровню саморегуляции, выражающемуся в проявлении индивидуальных особенностей,

автор относит такие показатели как моделирование, планирование, программирование и оценку результатов. Ко второму уровню - уровню стилевых особенностей - автор относит гибкость и самостоятельность [109, с. 7].

С помощью этой методики можно решать практические задачи по выявлению и диагностике как различных отдельных регуляторных процессов, так и определить уровень развитости общей саморегуляции [109, с. 124].

Для определения уровня сформированности рефлексивно-регуляционного компонента профессиональной субъектности студента-лингвиста логичным представляется использовать шкалу «Оценивание результатов» (по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой) для диагностики рефлексивности, шкалу «Самостоятельность» - для диагностики самоорганизации и шкалу «Программирование» - для диагностики самоконтроля.

С целью измерения коммуникативного компонента профессиональной субъектности студента-лингвиста нами был подобран диагностический материал для определения уровня выраженности таких профессионально значимых качеств как толерантность, общительность, неконфликтность.

Общительность как профессионально значимое качество студента-лингвиста проявляется в стремлении к коммуникации, в стремлении субъекта идентифицироваться с определённой социальной группой, в желании взаимодействовать с социумом и вступать в совместную деятельность.

Диагностика сформированности общительности студентов-лингвистов осуществлялась с помощью методики «Потребность в общении» Ю.М. Орлова [56]. Автор выделяет низкую, среднюю и высокую степень общительности. Высокий уровень характеризуется готовностью вступить в коммуникацию по любой тематике, способностью выразить свою точку зрения по самым щепетильным вопросам. Средний уровень предполагает большую сдержанность субъекта, инициацию коммуникации только в ситуациях необходимости, умение четко формулировать свою позицию без лишних эмоций. Низкий уровень общительности предполагает относительную за-

мкнутость, немногословность, дистанцирование от коллективных обсуждений [56].

Для диагностики такого профессионально значимого качества, как неконфликтность использовался опросник К. Томаса «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (адаптация Н.В. Гришиной). Данная методика позволяет определить способность субъекта выйти из конфликта определенным образом. Присвоенный субъекту стиль урегулирования конфликтной ситуации позволяет говорить о его приверженности к тактике продуктивного или деструктивного поведения в конфликте. Деструктивное поведение предполагает акцент субъекта на достижение своих целей любым путем, а продуктивное поведение выражается в кооперации с оппонентом для нахождения альтернативного решения. Автор выделяет такие способы урегулирования конфликтов как сотрудничество, соревнование, приспособление, компромисс, избегание [78].

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. По мнению автора, наиболее конструктивной стратегией выхода из конфликта является тактика сотрудничества. При использовании тактики сотрудничества конфликт искореняется и превращается в продуктивную совместную деятельность [78].

Для измерения толерантности нами была выбрана методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко [169].

Коммуникативная толерантность автором определяется как личностное качество субъекта, которое предполагает определённую степень терпимости субъекта по отношению к неприемлемому поведению другого субъекта.

Данная характеристика личности относится к стержневым качествам субъекта и степень обладания толерантностью во многом влияет на способ-

ность субъекта к самоконтролю и самокоррекции. Стержневой характер толерантности выражается в согласованности этого качества личности с ансамблем нравственных, характерологических и интеллектуальных качеств индивида [169].

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко, призвана определить, в какой мере субъект способен проявлять терпимость к другим людям в деловом и межличностном общении. Испытуемому предлагаются суждения, с которыми он должен согласиться или нет. Мера согласия с суждениями от 0 до 3. Максимальный балл 135, который соответствует низкому уровню толерантности [169].

Описанные выше методики позволяют диагностировать проявления профессиональной субъектности студента-лингвиста.

При изучении и описании профессиональной субъектности студента-лингвиста мы столкнулись с многомерностью данного феномена. Структурная характеристика профессиональной субъектности студента-лингвиста выделяет значительное количество показателей ее сформированности, что соответственно приводит к необходимости использования отдельной шкалы для измерения конкретного показателя. В результате диагностики качеств стал доступен большой объем статистических данных, требующих классификации и приведения к единой шкале с целью получения данных о каждом компоненте профессиональной субъектности.

Для проведения такого рода многомерной статистической процедуры используется кластерный анализ, который позволяет сжать большие массивы данных и упорядочить изучаемые объекты в сравнительно однородные группы по нескольким признакам.

Кластерный анализ комплекса признаков профессиональной субъектности студентов-лингвистов позволил выявить следующие уровни сформированности профессиональной субъектности: потенциально-ситуативный (низкий); функционально-конструктивный (средний); креативно-продуктивный (высокий).

Креативно-продуктивный уровень (высокий) сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста характеризуется сформированностью всех структурных компонентов профессиональной субъектности на уровне выше среднего. Испытуемые, демонстрирующие креативно-продуктивный уровень профессиональной субъектности, обладают развитым критическим мышлением, высоким уровнем рефлексивности, готовностью к эффективному решению профессиональных задач, способностью брать на себя ответственность, обладают стремлением к эмоционально-волевому самоконтролю в общении и деятельности.

Функционально-конструктивный уровень (средний) сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста проявляется в достаточно стойкой мотивированности к приобретению профессиональных знаний, способности к выявлению причинно-следственных отношений между продуктивностью своей деятельности и результативностью образовательного процесса, в способности идентифицировать и исправлять допущенные в работе ошибки.

Потенциально-ситуативный уровень (низкий) сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста выражается в отсутствии стойкой мотивации к приобретению профессии и последующей реализации себя как профессионала, слабом уровне владения учебно-познавательными стратегиями в процессе обучения, проявляющимся в неспособности продуктивно работать с информацией, в неустойчивости профессионально значимых качеств лингвиста, в неумении ставить цели и достигать их, в боязни брать на себя ответственность.

Студенты проявляют закрытость в общении, отсутствие стремления к расширению контактов, низкую восприимчивость к обучению и накоплению опыта, низкую способность адаптироваться к новой информации, неспособность извлекать пользу из прошлого опыта. У студентов отсутствует стремление к достижению своих целей и прогностические способности. Объем общения и взаимных симпатий сужен вследствие недостаточного владения

инструментами коммуникации, неумения выбрать адекватную форму взаимодействия и неспособности разрешать конфликтные ситуации.

Таким образом, для изучения сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста в нашем исследовании определены критерии: когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный, коммуникативный.

Каждый из перечисленных критериев сформированности профессиональной субъектности подвергался диагностике, затем полученные многомерные данные подвергались кластерному анализу и упорядочивались в сравнительно однородные группы, свидетельствующие об уровне сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста.

Каждый уровень – потенциально-ситуативный (низкий), функционально-конструктивный (средний), креативно-продуктивный (высокий) – характеризуется качественным своеобразием и целостностью конституирующих его компонентов, каковыми являются профессионально значимые личностные качества (критическое мышление, активность, целеустремленность, мотивация к овладению профессией, рефлексивность, самоконтроль, самоорганизация, общительность, неконфликтность, толерантность).

## **2.2 Опытно-экспериментальная работа по амплификации профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления**

Опросы российских работодателей показывают, что выпускники высших учебных заведений не готовы к трудовой деятельности. Работодатели не отрицают, что молодые специалисты владеют важными навыками для осуществления профессиональной деятельности, но им не хватает ключевых компетенций, чтобы успешно справиться с задачами, возникающими на рабочем месте.

Постепенно приходит осознание того, что знания сами по себе не являются гарантом успешной и эффективной деятельности в современном обществе, поэтому диплом с отличием уже не считается единственным показателем продуктивности будущего сотрудника [145; 147].

По мнению И.А. Щегловой, необходимо формировать так называемые «навыки XXI века», которые позволят адекватно ориентироваться в непрерывном информационном потоке современности и оценивать достоверность источника информации, анализировать качество аргументации, формулировать выводы и принимать правильные решения. Автор полагает, что именно критическое мышление ассоциируется с полезными навыками, призванными помочь людям успешно справляться с задачами XXI века [152; 186].

И.А. Щеглова в своих выводах опирается на результаты международных сравнительных исследований: PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), TIMSS (Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования) и PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста). Участие в подобных масштабных исследовательских проектах позволяет странам провести между странами участниками сравнение полученных результатов, выявить изменения, происходящие в системах образования, а также оценить эффективность образовательной политики [186, с. 199].

На протяжении нескольких лет международного мониторинга было установлено, что школьники одних стран (Россия, Литва) по сравнению со сверстниками других стран (Сингапур, Япония, Финляндия, Эстония) показывают более низкие результаты по тесту PISA, оценивающего практические знания и умения, и сравнительно неплохие результаты по TIMSS – исследованию, измеряющее фактические знания учащихся в соответствии со школьной программой.

Анализ результатов международных исследований говорит о том, что школьники с невысокими результатами по тесту PISA в среднем уделяют больше внимания заучиванию материала и в меньшей степени опираются на

знания, полученные на практике. Именно поэтому методологи в сфере образования рекомендуют перенести акцент с подходов, ориентированных на формирование традиционных навыков (заучивание материала, списывание с доски), на формирование когнитивных навыков (решение проблем, критическое мышление, работа в команде) [150].

Современные российские государственные образовательные стандарты всех уровней нацелены на достижение предметных, межпредметных и личностных результатов учащихся. Ведущими являются требования, ориентированные не только на достижение предметных образовательных результатов, но и на формирование всесторонне развитой личности учащихся и овладение ими универсальными способами учебной деятельности. Формирование совокупности универсальных учебных действий должно обеспечивать компетенции «научить учиться» и «мыслить критически» [146; 151].

Для мышления человека всегда были присущи критические установки. В философии критические аргументы встречались ещё со времён Древней Греции в платоновских диалогах. Систематическая критика концепции Платона была продолжена Аристотелем. Христианская философия поздней Античности и Средневековья в значительной мере была сконцентрирована на критике языческой философии. В философии Нового времени критика выступает системным компонентом философской теории. И. Кант представил своеобразную интерпретацию понятия «критического мышления» и применил его к определению границ познавательных способностей человека. В XX веке критика становится несущим элементом философской конструкции, что ярко продемонстрировано в критическом рационализме К. Поппера [126].

В истории философии существуют несколько примеров философских систем, в которых философия тесно связана с критическим мышлением. Прежде всего, к числу таких систем следует отнести критическую философию И. Канта и критический рационализм К. Поппера. Критика рассматривается И. Кантом как предварительный этап, необходимый для дальнейшего построения единственно истинной метафизики, а вот К. Поппер под критиче-

ским мышлением и критической традицией понимает ядро всякого рационального мышления [126].

О критическом мышлении писали таких известные психологи как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский. Л.С. Выготский определяет критическое мышление как один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

С точки зрения Дж. А. Брауса и Д. Вуда критическое мышление - это разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критическое мышление, по мнению Д. Халперн, - это направленное мышление. Автор отмечает, что критическое мышление отличается взвешенностью, логичностью, целенаправленностью и использованием таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата [171]. Р.Х. Джонсон, профессор педагогической психологии, подчеркивает, что критическое мышление позволяет человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения [202].

Психологами предложены вариативные определения критического мышления, однако во всех этих определениях прослеживается мысль о том, что критическое мышление обладает оценочным и рефлексивным свойством.

В конце XX в. Джон Дьюи перевел критическое мышление в сферу педагогики, внедрив критическое мышление в педагогический процесс, сделав его философско-педагогической концепцией. Он был одним из пионеров среди американских педагогов, которые настаивали на необходимости целенаправленно развивать критическое мышление, перестроив образовательные программы вузов и школ. Д. Дьюи определял критическое мышление как активное детальное изучение мнения и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит [194].

В 1937 г. в США вышла книга Э. Глейзера «Эксперимент по развитию критического мышления», в которой американский педагог впервые изложил

набор определённых интеллектуальных умений критического мышления [200].

Американский педагог Р. Эннис предложил свое видение готовности личности критически мыслить, которое он выразил через необходимость четко формулировать мысли, уметь их обосновать, уважать мнение оппонента [198].

В концепции Р. Пола критическое мышление определяется как размышление о мышлении, которое выражается в саморефлексии над собственной мыслительной деятельностью и приводит к результату - формированию навыков корректной оценки мыслительных процессов [206].

Автор, формулируя данное понимание критического мышления, впервые конкретизирует рефлексивную природу мышления, проявляющуюся в осознанности мышления и в способности личности контролировать ход мышления с целью улучшения его качества.

Автор не умаляет значения морального аспекта мышления и полагает, что необходимо стремиться к качественному мышлению, но оно не будет таковым, если не будет следовать принципам этичности [206].

Вот как характеризует М. Мейсон концепцию Р. Пола: «Для Р. Пола неотъемлемой чертой критического мышления является диалог с теми, кто придерживается иных взглядов и позиций, принадлежит к иной культуре, кто по-другому смотрит на мир» [204].

Анализируя понимание критического мышления в западных исследованиях, В.П. Муякина делает вывод о том, что критическое мышление – это многостороннее явление, которое предполагает рефлексивность мышления, этичность мышления, готовность к коммуникации с оппонентом как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни, а также является инструментом развития морально-нравственной, эмоционально-волевой и когнитивно-познавательной сфер личности [113, с. 87].

Опираясь на мнение Н.Ю. Туласыновой в том, что критическое мышление является сложным интегративным качеством личности, которое обес-

печивает процессы самопознания, самообразования, самореализации субъекта, необходимо подчеркнуть профессиональную и личностную значимость данного качества субъекта [161, с. 18]

В нашем исследовании критическое мышление представлено как профессионально значимое качество студента-лингвиста, проявляющееся через способности субъекта применять когнитивные и метакогнитивные познавательные стратегии в образовательной и профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что посредством развития критического мышления можно эффективно влиять на процесс амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста и, в частности, на комплекс профессионально значимых качеств, необходимых для овладения профессией лингвиста.

Обоснованием необходимости развития критического мышления как профессионально значимого качества служит ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969), в котором критическое мышление выдвинуто на первый план и отнесено в группу универсальных компетенций.

Переводческая деятельность лингвиста предполагает анализ текста и его интерпретацию из одной языковой системы в другую, что также требует от переводчика владения критическим мышлением.

Акцентируя внимание на необходимости развития критического мышления, мы обратились к опыту американской школы.

Как уже упоминалось выше, в данном исследовании была использована технология развития критического мышления через чтение и письмо. Авторы данной технологии – американские педагоги Дж. Стил, К. Мередит и Ч. Темпл. Стадийность структуры технологии совпадает с закономерными этапами когнитивной деятельности личности [112, с. 33].

Следует отметить, что авторы технологии развития критического мышления через чтение и письмо при определении критического мышления опирались на точку зрения Карла Поппера и ссылались на важнейшие положения его книги «Открытое общество и его враги» (1945). В этой работе автор про-

тивопоставляет «открытое» и «закрытое» общество друг другу и заключает, что «открытому» обществу присущ критический рационализм [126, с. 213].

Для «закрытого» общества характерны: неизменность законов, господство общества над личностью, личная безответственность (коллективизм), идейный догматизм, противопоставление остальному миру.

Для «открытого» общества характерны: рационально-критическая установка, возможность целесообразно и сознательно управлять социальным развитием и формировать государственные институты сообразно реальным потребностям людей.

Сам Поппер указывал на определенные недостатки западной демократии, не позволяющие ей называться «открытым» обществом, хотя, по мнению Поппера, западная демократия завершает переход к «открытому» обществу.

Теория «открытого» общества, согласно определению К. Поппера, описывает такую социальную структуру, которая ни за кем не признает монопольного права на истину. Такое общество объединяет самых разных людей с самыми разными точками зрения и различными интересами и полагает, что должны существовать институты, защищающие права людей и позволяющие им жить в мире и согласии. Популярность идеи «открытого» общества в наши дни усиливает значимость педагогических инноваций, связанных с этой идеей. Идея развития открытого критического мышления, возможность формирования навыков критического мышления нашли свое отражение в технологии развития критического мышления через чтение и письмо Дж. Стил, К. Мередит и Ч. Темпл.

Критическое мышление в понимании авторов этой технологии предполагает сформированность следующих рациональных способностей:

- умение работать с информацией: сбор информации, «активное чтение», анализ качества информации;
- рассмотрение ситуации (учебной задачи, проблемы) в целом, а не отдельных ее моментов;

- выявление проблемы, ее четкое определение, выяснение ее причины и последствий, построение логических выводов;

- выработка собственной позиции по изучаемой проблеме, умение найти альтернативы, умение изменить свое мнение в зависимости от очевидного и т.д.

Дж. Стил, К. Мередит и Ч. Темпл дают следующее определение критическому мышлению: «Думать критически 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 вскрывая 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 есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [159, с. 23].

Достоинство технологии развития критического мышления через чтение и письмо по отношению к другим педагогическим подходам и технологиям, ориентированным на развитие обучающихся, в ее открытости.

Технология помогает овладеть способами работы с информацией, вдумчивого чтения, структурирования материала, умением задавать вопросы, постановки и решения проблем, рефлексивного письма, методами групповой работы, умением аргументировано вести дискуссию.

Структура технологии развития критического мышления через чтение и письмо состоит из трех технологических этапов: вызов, осмысление, рефлексия.

На этапе вызова ставится задача не только заинтересовать и мотивировать обучающихся, но и также активизировать уже имеющийся опыт субъек-

тов. На данном этапе студенты вспоминают уже известную им информацию по изучаемой теме и формулируют вопросы.

На этапе осмысления содержания обучающиеся должны ознакомиться с новой информацией посредством вдумчивого чтения, в ходе которого необходимо делать пометки на полях или вести записи по мере осмысления нового материала. Преподавателю на данном этапе рекомендуется предложить обучающимся различные методы активного чтения.

На заключительном этапе – этапе рефлексии - обучающимся предлагается анализировать полученную информацию, сравнивать ее с полученной информацией на этапе вызова, и сделать выводы. Каждый из этих этапов предполагает использование определенных методических приемов. Однако авторы оговариваются, что возможно использование и других комбинаций методических приемов на перечисленных этапах данной технологии. Основным требованием является сохранение технологического алгоритма «Вызов-Осмысление-Рефлексия» [61, с. 23].

Приведем несколько примеров педагогических приемов, которые предлагают авторы технологии. Прием «Таблица МПИ» предлагается авторами к использованию на этапе вызова. Данный прием призван стимулировать аналитические способности учащихся в процессе работы с информацией. Ученикам необходимо распределить информацию, которую они прочитали в таблице по графам «Минус-Плюс-Интересно». На стадии осмысления предлагается использовать прием «Бортовой журнал». Обучающиеся записывают в «бортовой журнал» свои предположения о том, в каком ключе будет рассмотрена новая тема занятия до подробного изучения материала урока, а по окончании урока записывают то, что фактически изучили, далее сравнивают полученное. На стадии рефлексии рекомендован к использованию прием «Общее - Уникальное», который призван развивать способности сравнительной оценки. Обучающимся необходимо кратко охарактеризовать общие и различные черты сравниваемых объектов. Следует отметить, что авторами

технологии предлагается достаточно обширный список педагогических приемов для каждого технологического этапа.

Авторы технологии, предлагая определенную комбинацию педагогических приемов на каждом технологическом этапе, оговаривают, что данное распределение несет исключительно рекомендательный характер. Основным требованием для функционирования технологии является сохранение технологических этапов, а комплекс педагогических приемов может быть трансформирован с учетом выполнения задач технологических этапов.

Особенностью рассматриваемой технологии является ее направленность на формирование навыков работы с письменной информацией: работа с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала.

Данная технология является надпредметной, то есть возможность ее применения не ограничивается определенной учебной дисциплиной. В нашем исследовании реализация данной технологии осуществлялась в рамках преподавания дисциплины «Практический курс английского языка» для студентов-лингвистов, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Теоретическая и прикладная лингвистика».

Принимая во внимание то, что профессиональная деятельность лингвистов заключается в умении построить адекватный акт коммуникации, умении работать как с письменной, так и с устной информацией, нам видится необходимым модифицировать данную технологию с учетом профессиональных притязаний будущих лингвистов.

Поэтому в адаптированном варианте технологии развития критического мышления нами был сохранен технологический алгоритм «Вызов-Осмысление-Рефлексия», а при выборе методических приемов мы руководствовались образовательным стандартом по лингвистическому направлению подготовки, ориентируясь на специфику будущей профессиональной деятельности студентов-лингвистов.

Специфика профессиональной деятельности лингвиста заключается в:

- a. обеспечении межкультурного общения в различных профессиональных сферах;
- b. выполнении функций посредника в сфере межкультурной коммуникации;
- c. использовании видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта;
- d. участии в деловых переговорах, конференциях, симпозиумах, семинарах с использованием нескольких рабочих языков;
- e. применении тактик разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации;
- f. выполнении экспертного лингвистического анализа звучащей речи и письменных текстов в производственно-практических целях;
- g. выявлении и критическом анализе конкретных проблем межкультурной коммуникации, влияющих на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов, обучения иностранным языкам;
- h. участии в проведении эмпирических исследований проблемных ситуаций и диссонансов в сфере межкультурной коммуникации и др. [167, с. 3].

Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности лингвиста, акцент в опытно-экспериментальной работе делался на развитии устной речевой деятельности для усиления коммуникативных способностей. Соответственно, адаптируя технологию развития критического мышления через чтение и письмо, мы ориентировались на педагогические приемы, активизирующие устную речевую деятельность студентов-лингвистов и их коммуникативную компетенцию.

При выборе форм организации деятельности студентов, логичным представилось остановиться на парных и групповых формах, что также обусловлено необходимостью развивать коммуникативные способности буду-

щих лингвистов. По мнению Ханны Арендт, критическое мышление есть мышление социальное, что означает невозможность развивать критическое мышление вне коммуникации, так как адекватность любой точки зрения проверяется, когда ею делятся с другими. В диалоге, в обсуждении студенты обмениваются аргументацией, тем самым детализируя проблему и ее понимание, способствуя закреплению своей собственной позиции во взаимодействии.

Преимуществами групповых форм обучения являются: развитие адекватной самооценки, толерантности, понимания других людей и их потребностей; приоритетное внимание к освоению навыков сотрудничества, а не конкуренции; развитие умений слушания и коммуникации [9, с. 10].

Д. Клустер выделяет следующие параметры критического мышления:

1. Критическое мышление есть мышление самостоятельное.
2. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления.
3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и выяснения проблем, которые нужно решить.
4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.
5. Критическое мышление есть мышление социальное [81].

В.Н. Брюшинкин, Е.Е Ивунина, В.П Москвин связывают развитие критического мышления с умением логично строить аргументированный ответ и оценивать качество аргументации оппонента [25; 70; 110].

Опираясь на точку зрения Д. Клустера и Ханны Арендт в понимании критического мышления, мы полагаем, что именно групповые формы работы, направленные на решение проблемных ситуаций через диалогизацию и полилогизацию, позволяющие тренировать умение аргументированно высказывать свою точку зрения, будут способствовать развитию критического мышления студентов-лингвистов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

На первом этапе адаптированного варианта технологии развития критического мышления – на этапе вызова – стимулировалась актуализация личностного знаниевого опыта студентов по тематике занятия и координировались цели по изучению нового учебного материала. На данном этапе были использованы такие приемы как «Ментальная карта» («mind map»), «Ассоциации», «Предикция».

Прием «Ассоциации» основан на способности субъектов по-разному воспринимать информацию. Преподаватель предлагает студентам закрыть глаза и подумать, с чем у них ассоциируется то или иное слово, словосочетание, которое зачитывает преподаватель вслух. Затем студенты делятся своими ассоциациями и анализируют выявленную разницу в восприятии информации.

Прием «Предикция» (от латинского «praedicta» - предсказания) основан на прогностической характеристике критического мышления. Преподаватель предлагает студентам спрогнозировать варианты дальнейшего развития предложенной темы занятия. Прогнозирование может быть выполнено через формулирование вопросов по теме занятия и предполагаемых на них ответов.

Прием «Ментальная карта» – графический способ фиксирования информации в иерархиях. Данный прием использовался на начальном этапе занятия, когда преподаватель, озвучив тему, начинает вместе со студентами систематизировать уже имеющиеся знания по теме и раскладывать информацию по ячейкам в иерархии. Прием «ментальная карта» широко используется в преподавании иностранных языков, так как позволяет удобно разгруппировать лексические единицы в ассоциативные группы, указав смысловые связи между этими группами. Нами этот прием активно использовался для систематизации уже известной лексики по теме.

Стадия осмысления – содержательный этап работы, в ходе которого происходит направленное и осмысленное ознакомление студентов с новой информацией. Процесс изучения нового материала происходит посредством организации деятельности студентов, направленной на детальный анализ но-

вого материала и рассмотрение вопроса с разных сторон. Новый материал представлен на занятии как комплекс текстового, аудио и видео материалов по вновь изучаемой теме.

На стадии осмысления использовались такие приемы как «Диаграмма концептов» («concept mapping»), «Мозговой штурм».

На этапе осмысления студентам предлагалось решить личностно-ориентированную проблемную ситуацию по теме занятия. Для этого группа разделялась на две подгруппы, в которых коллективно организовывался мозговой штурм, готовился возможный вариант решения поставленной задачи. В ходе мозгового штурма активно использовался прием «Диаграмма концептов» (карта, которая отображает связи между концептами) – инструмент управления личными знаниями, позволяющий наилучшим образом конспектировать полученную информацию. Студенты в процессе обсуждения проблемы фиксировали ход своего мышления в диаграмме концептов, графически показывая взаимоотношения возникающих идей и мыслей.

На этапе рефлексии были использованы такие приемы как «Проблемная дискуссия», «Многоуровневая каскадная карта знаний», «Устное эссе».

Мы согласны с С.Б. Гришиной в том, что система дидактических средств, ориентированных на процесс формирования профессиональной субъектности студентов представляется как совокупность педагогических учебно-профессиональных ситуаций, которые предлагаются студентам для анализа и их последующего адекватного решения в студенческой группе совместно с преподавателем [42, с. 13].

В нашем исследовании прием «Дискуссия» усложнялся тем, что студентам предлагалось в ходе каждой дискуссии решать проблемно-ориентированную ситуацию профессиональной направленности, поэтому было принято решение назвать данный прием «Проблемная дискуссия».

В процессе дискуссии, когда студенты презентовали свой вариант решения проблемы и выслушивали аргументированную критику оппонентов, был использован прием «Многоуровневая каскадная карта знаний», в кото-

рую фиксировалась необходимая информация. Данный прием полезен в определении места полученного знания в рамках изучения всей дисциплины, то есть в комплексе всех тем изучаемого материала в рамках данной дисциплины за определенный временной период.

Прием «Устное эссе» предполагает форму выражения своей позиции по заданной проблематике. Этот прием логично использовать на завершающем этапе рефлексии, когда каждый студент способен сделать субъективный вывод по обсуждаемой проблемной ситуации.

Безусловно, все эти приемы – «Ментальная карта», «Диаграмма концептов», «Многоуровневая каскадная карта знаний» – относятся к онтологическим моделям визуализации информации (визуальные когнитивные карты), но они представляют разные корреляционные отношения частей знаний по отношению друг к другу.

Ментальная карта позволяет показать древовидное иерархическое отношение частей информации, что помогает студентам в группировке лексических единиц, семантически подчиненных друг другу по принципу от общего к частному и пониманию отраслевых концептов изучаемого предмета.

Диаграмма концептов представляет собой описание сложного абстрактного концепта в категориальных блоках со специальными взаимоотношениями, служит для описания качественной информации и активно используется для решения проблемных вопросов и предвосхищения обстоятельств. В преподавании иностранного языка этот прием визуализации знаний возможно использовать на практике в процессе решения проблемных задач студентами в ходе дискуссии на иностранном языке, то есть осуществить анализ учебной темы или ситуации с помощью предустановленного аналитического каркаса. Следует пояснить, что данный прием логично использовать в языковой группе студентов с достаточным уровнем владения иностранным языком и не на первичном этапе изучения темы, а после систематизации лексического материала по теме, при условии достаточного владения профессиональной терминологией и лексико-грамматических структур.

Многоуровневая каскадная карта знаний позволяет представлять информацию в двух, трех и более уровнях каскадной диаграммы, то есть показывать иерархические связи, а также представлять знания в разных плоскостях. Данный прием визуализации информации является одним из популярнейших среди различных способов инфографики и наиболее актуальным способом структурирования информации, алгоритмизации учебных занятий.

В изучении иностранного языка применение данного приема наиболее интересно на заключительном этапе изучения блока тем, которые разведены на такие плоскости как лексика, грамматика, говорение и в то же время сохраняется преемственность тематического алгоритма изучаемого блока, то есть многоуровневая каскадная карта знаний позволяет взглянуть на комплекс взаимосвязанных блоков знаний рефлексивно.

Рассмотренные онтологические модели визуализации информации позволяют алгоритмизировать значительное количество информации в логические и понятные структуры, таким образом, позволяя представлять в виде карт и схем, а не только в виде привычной линейной информации, знаний гуманитарного лингвистического профиля.

Следует подчеркнуть, что в ходе педагогического эксперимента на формирующем этапе не были использованы все запланированные приемы развития критического мышления, например, такой прием как «Таблица аргументов». Этот прием предполагал письменное заполнение таблицы по критериям «что я уже знал» и «что я узнал нового». Студенты неохотно заполняли эту таблицу, направленную на рефлексирование над изученным материалом, поэтому этот прием был заменен на устную рефлексию (устное эссе).

Проанализируем адаптированный вариант технологии развития критического мышления с точки зрения реализации учебно-познавательных стратегий овладения иностранным языком.

На технологическом этапе «Вызов» реализуются когнитивные стратегии концептуализации:

- идентификация значимых признаков;

- установление корреляционных зависимостей;
- категоризация по значимым признакам.

На данном технологическом этапе также реализуются метакогнитивные стратегии планирования интеллектуальной деятельности и предвосхищения.

Метакогнитивная стратегия планирования интеллектуальной деятельности заключается в определении целей интеллектуальной деятельности, средств их достижения и продумывании последовательности действий. Метакогнитивная стратегия предвосхищения проявляется в прогнозировании возможных изменений и в учете последствий принимаемого решения.

На технологическом этапе «Осмысление» реализуется когнитивная стратегия интерпретации, которая заключается в истолковании смысла, сущности наблюдаемых явлений, а также когнитивная стратегия вывода умозаключения путем логической индукции или дедукции.

К метакогнитивным стратегиям, реализуемым на данном технологическом этапе можно отнести:

- идентификация проблемы: осознание субъектом решаемой проблемы;
- постановка вопроса о характере учебных задач и материалов, прогнозирование и анализ трудностей;
- саморегулирование интеллектуального поведения: объективная оценка качества отдельных действий;
- самоуправление: осознание собственной ответственности за прогнозируемые результаты.

На технологическом этапе «Рефлексия» реализуются такие когнитивные стратегии как обобщение, систематизация и критическая оценка. К метакогнитивным стратегиям, реализуемым на этом этапе, можно отнести стратегию рефлексии, которая реализуется через анализ хода собственных мыслей, аргументирование интеллектуальных поступков, пересмотр мнения в результате осознания допущенных ошибок.

Таким образом, необходимость реализации когнитивных и меткогнитивных познавательных стратегий овладения иностранным языком в преподавании дисциплины «Практический курс английского языка» обусловлена требованиями ФГОС ВО, ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и главной целью методики преподавания иностранных языков – формирование коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов.

### **2.3 Оценка эффективности процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления**

Эффективность процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления определялась путем сравнения результатов диагностики, полученных в экспериментальной и контрольной группах на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования.

Анализ ФГОС ВО по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940) и ФГОС ВО (3++) по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат) (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969) позволил выделить достаточный, на наш взгляд, набор профессионально значимых качеств, составляющих профессиональную субъектность студента-лингвиста.

Для диагностики *когнитивно-операционального компонента* профессиональной субъектности студента-лингвиста, который представлен в нашем исследовании как сформированность критического мышления, нами использовался тест на определение уровня критического мышления, разработанный Оксфордским университетом и администрируемый Службой Кембриджских вступительных испытаний (Приложение 1) [210]. Заключение об уровне развития критического мышления делалось с учетом следующих норматив-

ных показателей в баллах: низкий уровень (0–17); средний уровень (18–34); высокий уровень (35–50). Результаты диагностики критического мышления представлены в диаграммах на рисунке 2.



Рисунок 2 – Динамика в развитии критического мышления у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Полученные данные демонстрируют, что в контрольной группе испытуемых наблюдается незначительный рост (1%) количества студентов, демонстрирующий высокий уровень критического мышления и незначительное уменьшение (4%) количества студентов с низким уровнем критического мышления, что соответственно выражается в росте (3%) количества студентов со средним уровнем критического мышления.

В экспериментальной группе испытуемых зафиксировано увеличение количества студентов с высоким уровнем критического мышления на 8% и уменьшение количества студентов с низким уровнем критического мышле-

ния на 6%, вместе с чем произошло уменьшение количества студентов со средним уровнем критического мышления на 4%.

Для статистического подтверждения значимости полученных данных, указывающих на увеличение количества студентов с высоким уровнем критического мышления в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок (independent two-sample test). Данный критерий позволяет оценить различия между двумя выборками по уровню какого-либо признака, причем количество испытуемых в выборках может быть разным.

Автоматический расчет t-критерия Стьюдента производился на портале «Psychol-ok» в разделе «Математические методы обработки данных».

Результаты расчетов подтверждают, что полученные данные находятся в зоне значимости, то есть различия в уровнях выборок можно считать существенными.

Можно констатировать, что уровень критического мышления в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе на результативно-оценочном этапе эксперимента.

Следует отметить, что уровень критического мышления в данных группах до применения адаптированного варианта технологии развития критического мышления в образовательном процессе также осуществлялся и статистически просчитывался.

Для статистического подтверждения значимости данных был также использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок (independent two-sample test).

Данные расчеты подтверждают, что полученные результаты находятся в зоне незначимости, то есть различия в уровне критического мышления в выборках можно считать несущественными. Соответственно, различия в уровнях критического мышления в экспериментальной группе и в контрольной группе студентов на организационно-диагностическом этапе исследования несущественны.

Следующим этапом статистического подтверждения значимости полученных данных является статистический расчет разницы в уровне критического мышления студентов в экспериментальной группе до эксперимента и после. Для сравнения двух зависимых выборок между собой по уровню выраженности какого-либо признака был использован t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (dependent two-sample t-test). Данный критерий предназначен для сравнения выборок с попарно сопряженными вариантами (например, до и после опыта).

Расчеты были сделаны автоматически на портале «Psychol-ok» в разделе «Математические методы обработки данных». Результаты расчетов находятся в зоне значимости, то есть различия в уровнях критического мышления студентов в экспериментальной группе «до» и «после» эксперимента можно считать существенными.

Показатели после эксперимента превышают значения показателей до него. Полученные данные позволяют утверждать, что уровень критического мышления у студентов в экспериментальной группе значимо вырос после применения адаптированного варианта технологии развития критического мышления в образовательном процессе.

Следует отметить, что статистические расчеты проводились также и по нахождению значимости между разностями в уровнях критического мышления студентов в контрольной группе на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых выборок (dependent two-sample t-test). Полученные данные находятся в зоне незначимости, то есть различия в уровне критического мышления студентов в контрольной группе на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах эксперимента можно считать несущественными.

Статистические расчеты уровня критического мышления студентов в контрольной и экспериментальной группах на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования позволя-

ют заключить, что в экспериментальной группе испытуемых зафиксирован значимый рост уровня критического мышления, а в контрольной группе такой динамики не наблюдается (Таблица 5).

Таблица 5 – Оценка значимости различий в динамике развития критического мышления студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах в ходе исследования

Сравниваемые группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ)		Эмпирические значения t-критерия	Уровень статисти- ческой значи- мости (p)	Значимость изменений
ЭГ (на начальном этапе исследова- ния)	ЭГ (на заключитель- ном этапе иссле- дования)	$T_{\text{эмп}}=12,9$	$> T_{\text{кр}}=2,6$ ( $p \leq 0.01$ )	Значимо
КГ (на начальном этапе исследова- ния)	КГ (на заключитель- ном этапе иссле- дования)	$T_{\text{эмп}} = 1,1$	$< T_{\text{кр}}=2,6$ ( $p \leq 0.01$ )	Не значимо
ЭГ (на начальном этапе исследова- ния)	КГ (на начальном этапе исследова- ния)	$T_{\text{эмп}} = 1,8$	$< T_{\text{кр}}(0.01) = 2,58$	Не значимо
ЭГ (на заключитель- ном этапе иссле- дования)	КГ (на заключитель- ном этапе иссле- дования)	$T_{\text{эмп}} = 3,3$	$> T_{\text{кр}}(0,01) = 2,58$	Значимо

*Мотивационно-деятельностный компонент* профессиональной субъектности студента-лингвиста проявляется через сформированность таких профессионально значимых качеств как активность (оптимизм), целеустремленность и мотивированность. Обратимся к динамике их развития в ходе исследования.

Для оценивания активности использовался такой диагностический инструмент как «Шкала оптимизма и активности» (Н. Водопьянова, М. Штейн) [31]. Шкала позволяет оценить степень выраженности двух переменных - оптимизма и активности (энергичности) личности. В нашей экспериментальной работе диагностировалась только переменная «активность» по градации:

низкий уровень (0-16 баллов), средний уровень (17-24 балла), высокий уровень (25-36 баллов).

Результаты диагностики активности студентов-лингвистов представлены в диаграммах на рисунке 3.

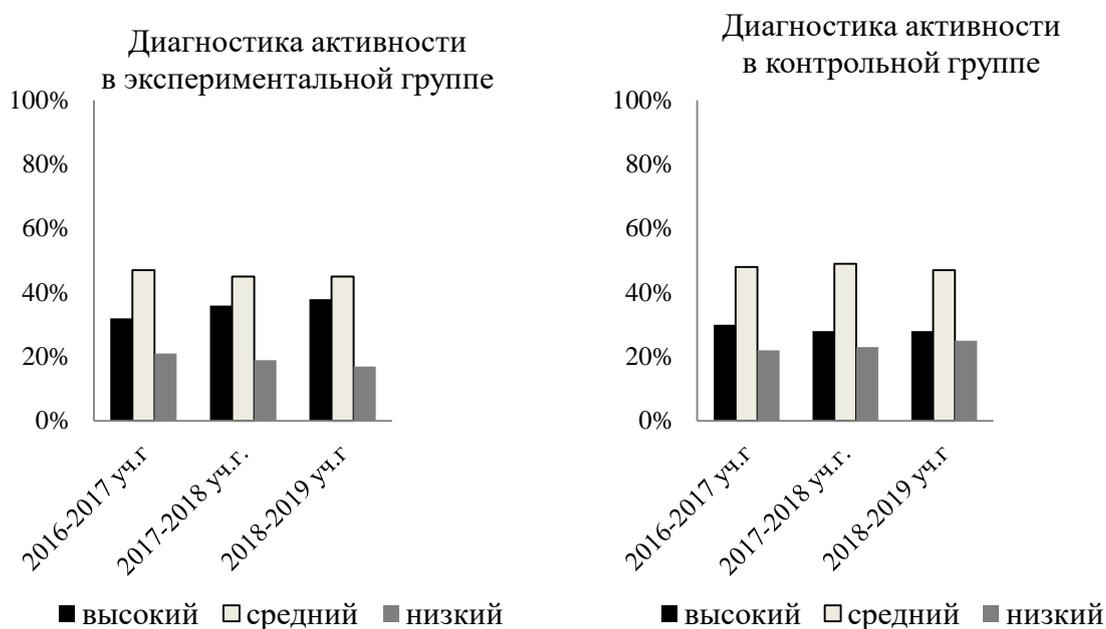


Рисунок 3 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Активность» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Как видно из диаграммы, в экспериментальной группе испытуемых наблюдается устойчивая динамика роста количества студентов, обладающих высоким уровнем активности (с 32% до 38%) и спад количества студентов с низким уровнем активности (с 21% до 17%). В контрольной группе можно зафиксировать снижение количества студентов с высоким показателем активности на 2% и увеличение количества студентов с низким показателем активности на 3%.

Результаты диагностики целеустремленности студентов-лингвистов представлены в следующих диаграммах (Рисунок 4).

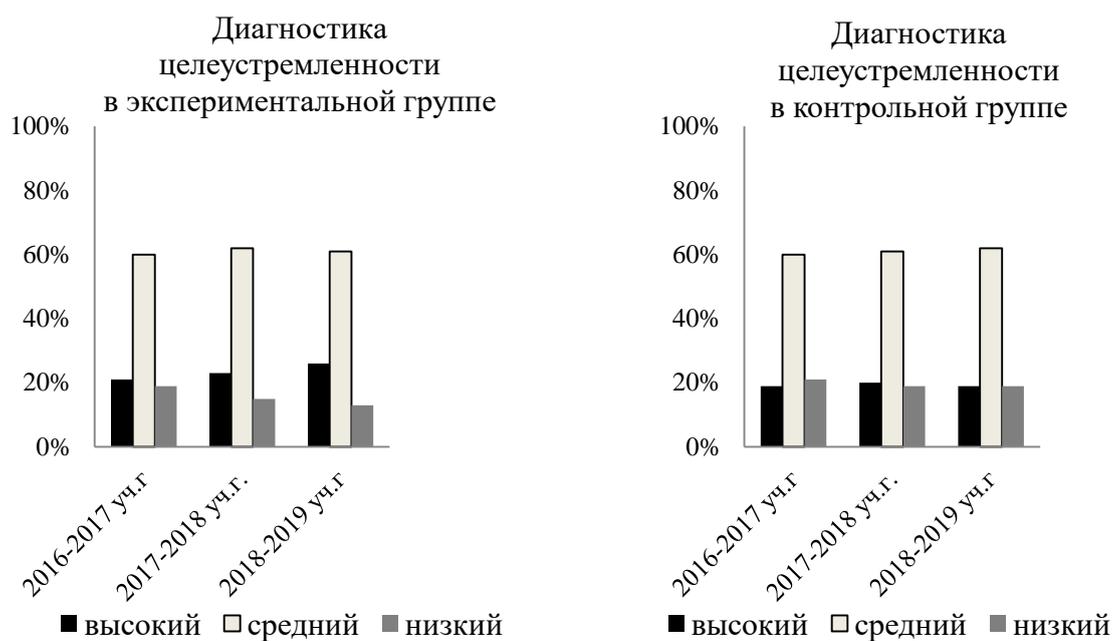


Рисунок 4 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Целеустремленность» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Диагностика целеустремленности осуществлялась при помощи методики «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов», разработанной Н.Е. Стамбуловой [139]. Данная методика представляет собой подборку тестов, с помощью которых можно оценить уровень развития таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость и упорство, смелость и решительность, инициативность и самостоятельность, самообладание и выдержка. Заключение об уровне развития каждого волевого качества делается с учетом следующих нормативных показателей в баллах: 0 - 19 - низкий уровень; 20 - 30 - средний уровень; 31 - 40 - высокий уровень.

Полученные данные показывают, что в экспериментальной группе увеличивается количество студентов с высоким уровнем целеустремленности с 21% до 26%. Рост количества студентов со средним показателем целеустремленности всего 1%. Это компенсируется уменьшением количества студентов с низким показателем активности с 19% до 13%.

В контрольной группе рост количества студентов со средним показателем активности составляет 2% и на это же количество процентов наблюдается уменьшение количества студентов с низким показателем активности.

Результаты, характеризующие динамику развития мотивации студентов к овладению профессией, отражены на рисунке 5.

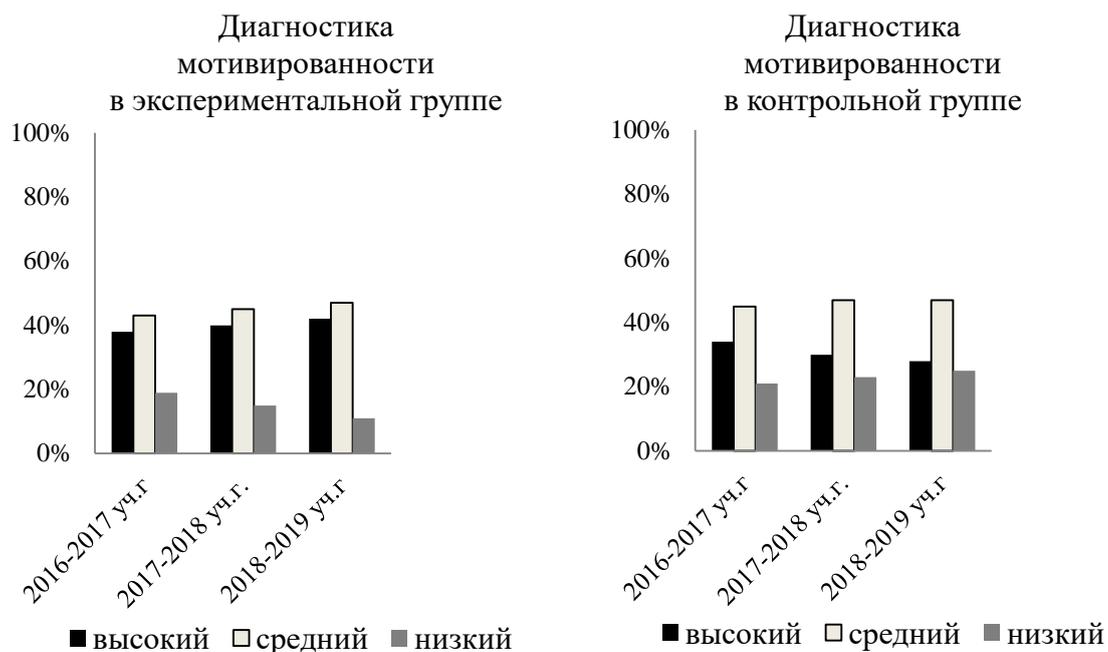


Рисунок 5 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Мотивированность» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Для диагностики мотивации студентов к овладению профессией использовалась методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе». Данная методика предполагает качественную интерпретацию мотивации к обучению в вузе по шкалам: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома» [72]. В рамках нашего исследования актуальным представляется диагностировать мотивацию студентов по шкале «овладение профессией», в соответствии с которой выделяется низкий уровень мотивации (0-3 балла), средний уровень (4-6 баллов) и высокий уровень (7-10 баллов).

Полученные данные показывают, что в контрольной группе испытуемых происходит спад количества студентов, демонстрирующих высокий уровень мотивации к овладению профессией на 6% и рост количества студентов с низкой мотивацией на 4%. В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика в группе студентов с высокой мотивацией (с 38% до 42%) и отрицательная динамика в группе студентов с низкой мотивацией (с 19% до 11%).

*Рефлексивно-регуляционный компонент* профессиональной субъектности студента-лингвиста проявляется через сформированность таких профессионально значимых качеств как рефлексивность, самоконтроль и самоорганизация.

Для оценивания данного комплекса использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции»: шкала «Оценивание результатов» для диагностики рефлексивности; шкала «Самостоятельность» для диагностики самоорганизации и шкала «Программирование» для диагностики самоконтроля [109].

Согласно нормативным данным по уровню развитости процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств, выделенных автором, шкала «Оценивание результатов» демонстрирует низкий (1-3 балла), средний (4-6 баллов) и высокий (7-9 баллов) уровень развитости данного личностно-регуляторного свойства. Результаты диагностики рефлексивности студентов-лингвистов представлены в диаграммах на рисунке 6.

Как видно из диаграммы, в экспериментальной группе прослеживается стабильный рост количества студентов с 33 % до 43%, демонстрирующих средний уровень рефлексивности и с 13 % до 17 % в подгруппе с высокими показателями рефлексивности. Контрольная группа демонстрирует стабильность показателя в подгруппе с низким проявлением рефлексивности и рост в 1 % в подгруппе с высоким уровнем рефлексивности.

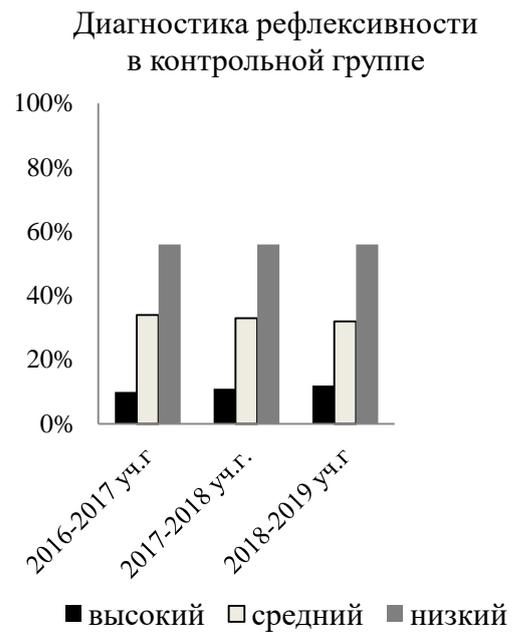
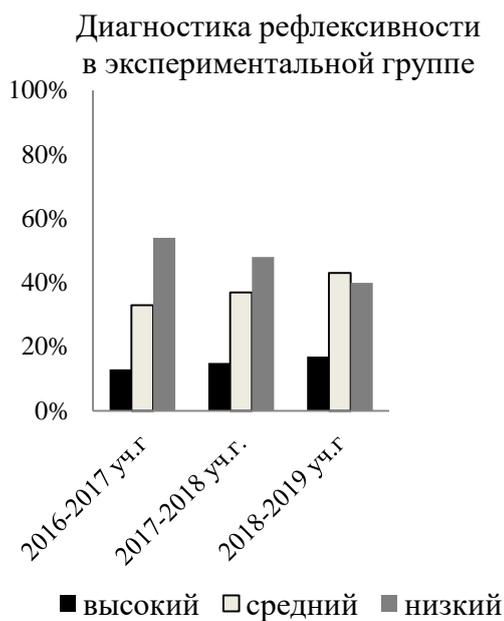


Рисунок 6 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Рефлексивность» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Результаты диагностики самоорганизации студентов по шкале «Самостоятельность» (опросник В.И. Моросановой) представлены в следующих диаграммах (Рисунок 7).

Согласно нормативным данным, выделенным автором, шкала «Самостоятельность» выявляет низкий (1-3 балла), средний (4-6 баллов) и высокий (7-9 баллов) уровень развитости данного личностно-регуляторного свойства.

Как видно из полученных данных, в экспериментальной группе наблюдается устойчивый рост количества испытуемых в подгруппах с высокими показателями (с 13% до 17%) и со средними показателями (с 47% до 57%). В контрольной группе рост количества испытуемых в подгруппе с высоким показателем составляет с 12% до 14%, а в подгруппе со средним показателем составляет с 46% до 48%.

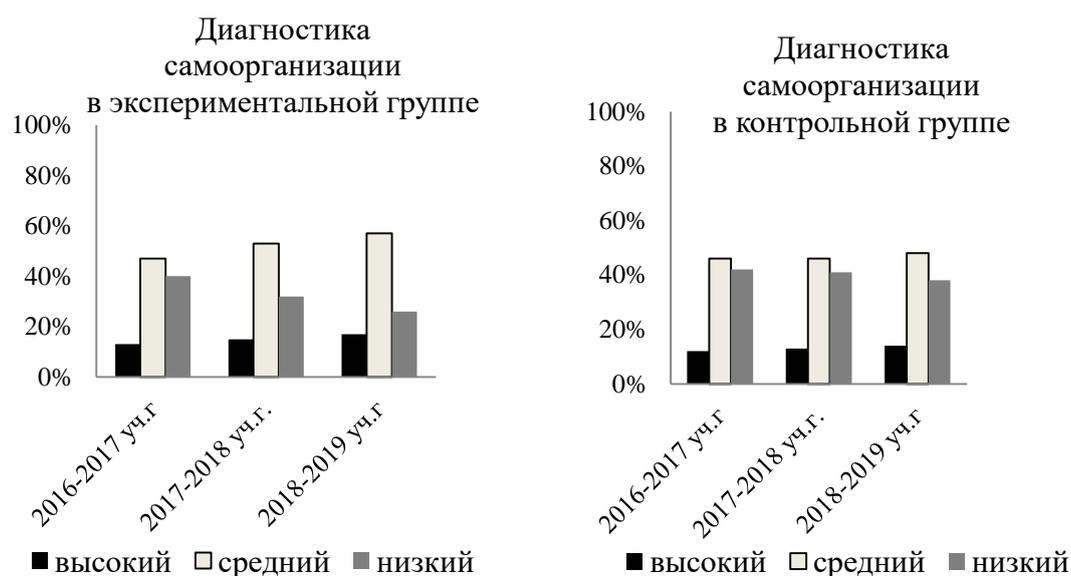


Рисунок 7 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Самоорганизация» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Результаты диагностики самоконтроля студентов по шкале «Программирование» (опросник В.И. Моросановой) представлены в следующих диаграммах (Рисунок 8).

Согласно нормативным данным, выделенным автором, шкала «Программирование» выявляет низкий (1-4 балла), средний (5-7 баллов) и высокий (8-9 баллов) уровень развитости данного личностно-регуляторного свойства.

Полученные данные показывают, что в экспериментальной группе наблюдается устойчивый рост количества испытуемых в подгруппах с высокими показателями (с 9% до 13%) и со средними показателями (с 49% до 55%). В контрольной группе рост количества испытуемых в подгруппе с высоким показателем составляет с 7% до 9%, а в подгруппе со средним показателем рост равен нулю.

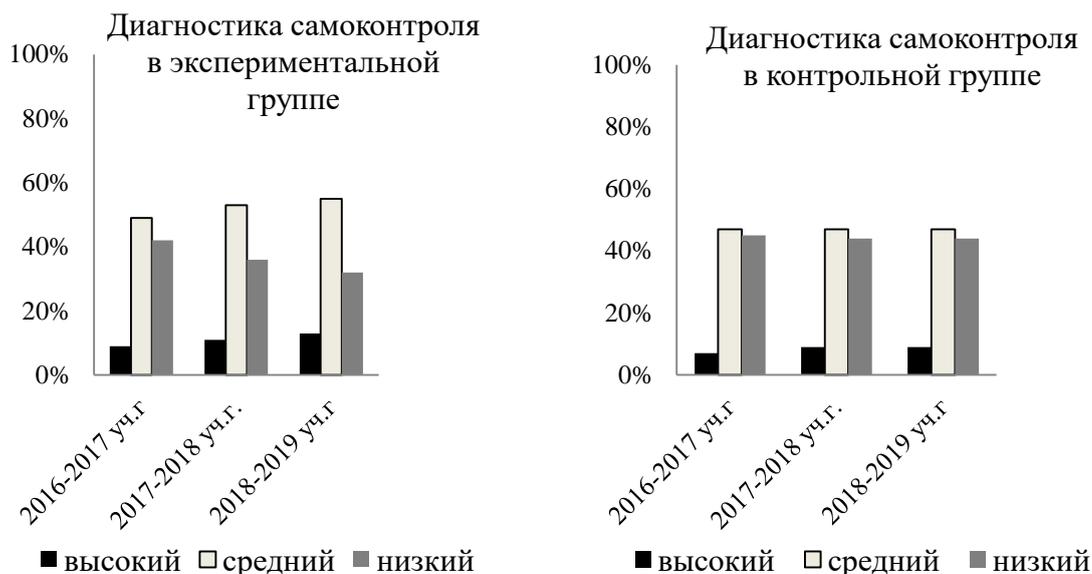


Рисунок 8 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Самоконтроль» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Рассмотрим динамику развития профессионально значимых качеств студента-лингвиста, которые составляют *коммуникативный компонент* профессиональной субъектности, а именно - общительность, неконфликтность, толерантность.

Диагностика общительности осуществлялась посредством методики «Потребность в общении», разработанной Ю.М. Орловым. Использование данной методики позволило нам дать количественную и качественную характеристику сформированности профессионально значимого качества «Общительность» у студентов контрольной и экспериментальной групп. Испытуемым предлагалось согласиться или не согласиться с 33 предложенными утверждениями данной методики. После обработки полученных данных следовала их классификация по уровням: низкая степень общительности (0-10 баллов); средняя степень общительности (11-22 балла); высокая степень общительности (23-33 балла) [56].

Результаты диагностики общительности у студентов-лингвистов в экспериментальной и в контрольной группах указывают на разную динамику в развитии данного профессионально значимого качества (Рисунок 9).

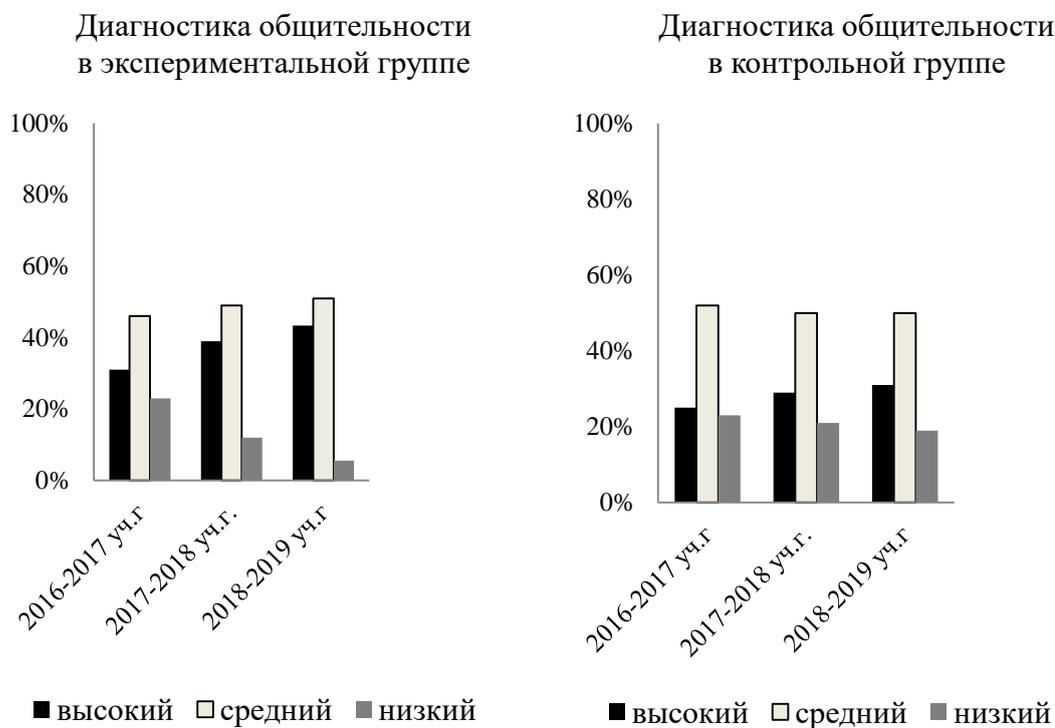


Рисунок 9 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Общительность» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

В экспериментальной группе прослеживается увеличение количества испытуемых со средним и высоким уровнем общительности и уменьшение количества респондентов, демонстрирующих низкий показатель этого качества. В контрольной группе отмечено уменьшение респондентов, демонстрирующих средний уровень общительности, и незначительное увеличение в группе студентов, демонстрирующих высокий уровень проявления данного профессионально значимого качества.

Профессионально значимое качество «Неконфликтность» диагностировалось при помощи методики «Стратегия и тактика поведения в конфликт-

ной ситуации» К. Томаса [78]. В ней выделяется пять способов реагирования на конфликты по шкалам «соперничество», «приспособление», «компромисс», «избегание», «сотрудничество».

Оптимальной стратегией в конфликте признана стратегия «сотрудничество», при которой субъект активно участвует в разрешении конфликта в единстве с оппонентом. Соответственно, неконфликтность измерялась по шкале «сотрудничество» (Рисунок 10).

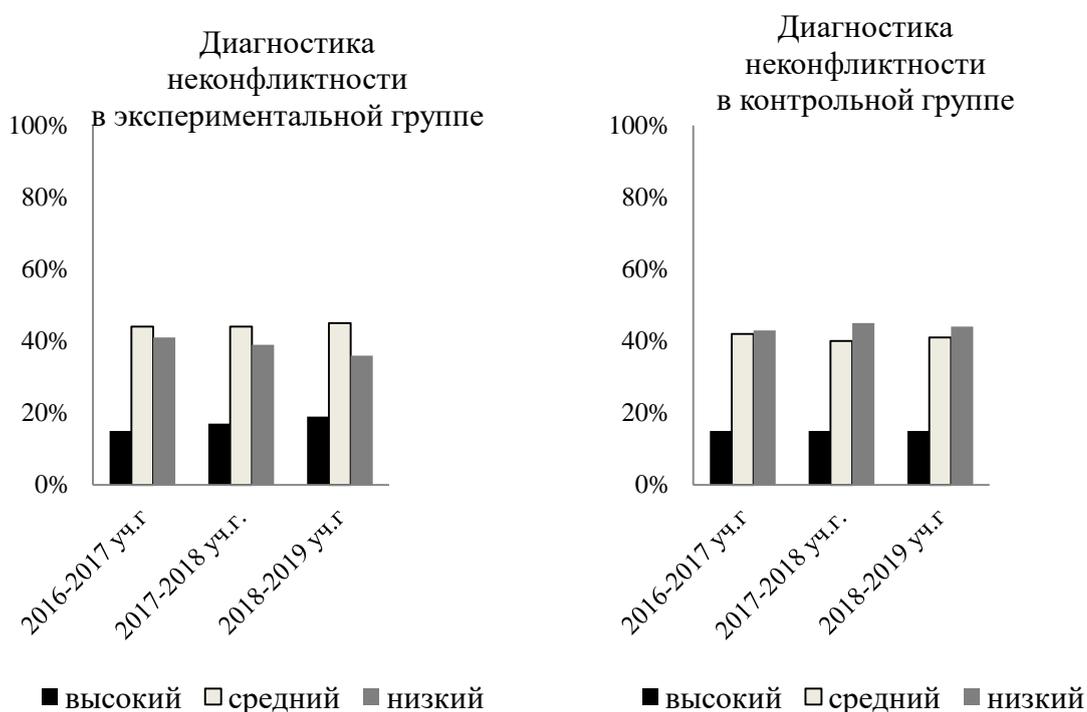


Рисунок 10 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Неконфликтность» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Полученные результаты показывают, что в экспериментальной группе наблюдается рост количества студентов с высоким показателем диагностируемого качества с 15% до 19%, в то время как в контрольной группе такой динамики не наблюдается. Более того, в экспериментальной группе зафиксировано уменьшение количества студентов, демонстрирующих низкий показатель неконфликтности, с 41 % до 36 %, что в свою очередь обуславливает

положительную динамику в группе испытуемых, демонстрирующих среднюю степень данного профессионально значимого качества.

Для измерения толерантности мы использовали тест В.В. Бойко [169]. Данное профессионально значимое качество является систематизирующей характеристикой, поскольку с ней согласуются и составляют некий психологический ансамбль многие другие качества субъекта, поэтому особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о способности личности к самоконтролю и самокоррекции.

Данная методика призвана определить, в какой мере испытуемый способен проявлять принятие других людей в деловом и межличностном общении. Испытуемому предлагаются суждения, с которыми он должен согласиться или нет. Мера согласия с суждениями от 0 до 3 баллов. Максимальный балл 135. Следует обратить внимание, что градация уровней следующая: высокая степень коммуникативной толерантности (1-45 баллов), средняя (46-85 баллов), низкая (86-125 баллов), крайне низкая (126-135 баллов). Результаты диагностики данного качества изображены на диаграмме (Рисунок 11).

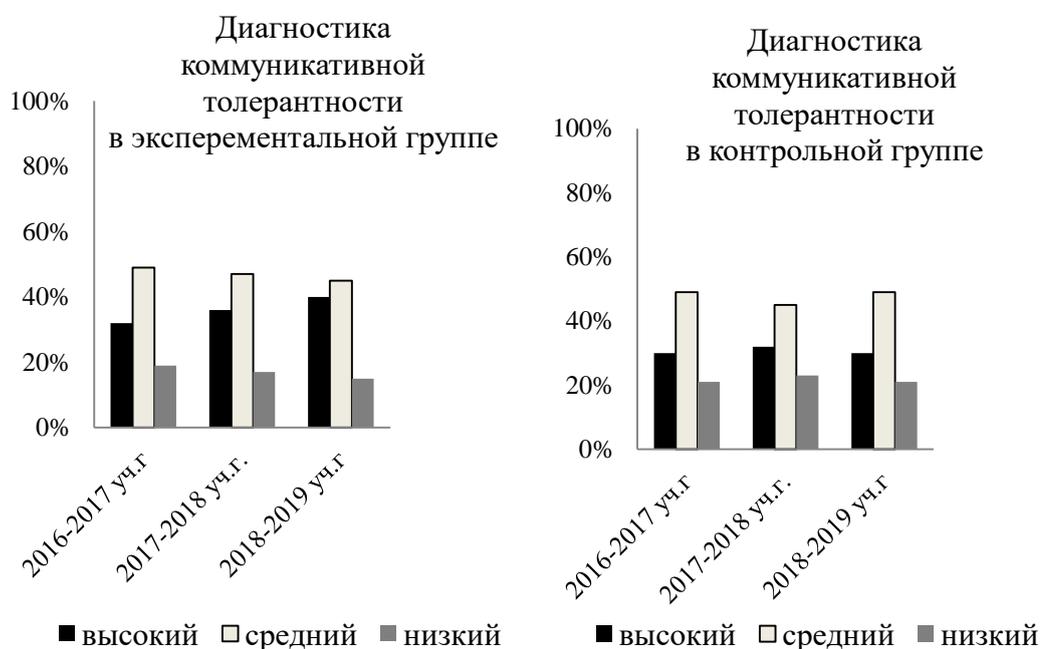


Рисунок 11 – Динамика в развитии профессионально значимого качества «Коммуникативная толерантность» у студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах

Полученные данные позволяют констатировать, что относительно малое количество студентов в обеих группах демонстрируют высокую степень толерантности. Однако в экспериментальной группе зафиксирована постепенная динамика увеличения количества студентов с высоким показателем данного качества (с 32% до 40%) и уменьшения количества студентов с низким показателем коммуникативной толерантности (с 19% до 15%).

Следующим этапом статистических расчетов стало определение корреляционного соотношения между развитием критического мышления и других профессионально значимых качеств, составляющих профессиональную субъектность студента-лингвиста. Выполнение таких расчётов, на наш взгляд, является важным, поскольку позволяет еще одним способом (наряду с выявлением положительной динамики в развитии всех компонентов профессиональной субъектности студента-лингвиста после применения технологии развития критического мышления) доказать, что целенаправленное влияние на развитие критического мышления способствует активизации и других профессионально значимых качеств, составляющих профессиональную субъектность студента-лингвиста.

Корреляционный анализ осуществлялся в Microsoft Excel. В ходе вычислений определяется теснота линейной корреляционной связи между двумя заданными переменными, которая выражается в коэффициенте линейной корреляции. Линейный коэффициент корреляции указывает на наличие связи между переменными и принимает значения от  $-1$  до  $+1$ . Интерпретация значимости коэффициента корреляции определяется по шкале Чеддока (Таблица 6).

Таблица 6 – Интерпретация значимости коэффициента корреляции по шкале Чеддока

Количественная мера тесноты связи	Качественная характеристика силы связи
0,1 - 0,3	Слабая
0,3 - 0,5	Умеренная
0,5 - 0,7	Заметная
0,7 - 0,9	Высокая
0,9 - 0,99	Весьма высокая

Корреляционный анализ зависимости между активностью и критическим мышлением показал, что эти две переменные имеют умеренную корреляционную зависимость ( $r = 0,365$ ), близкую к слабой (Рисунок 12).

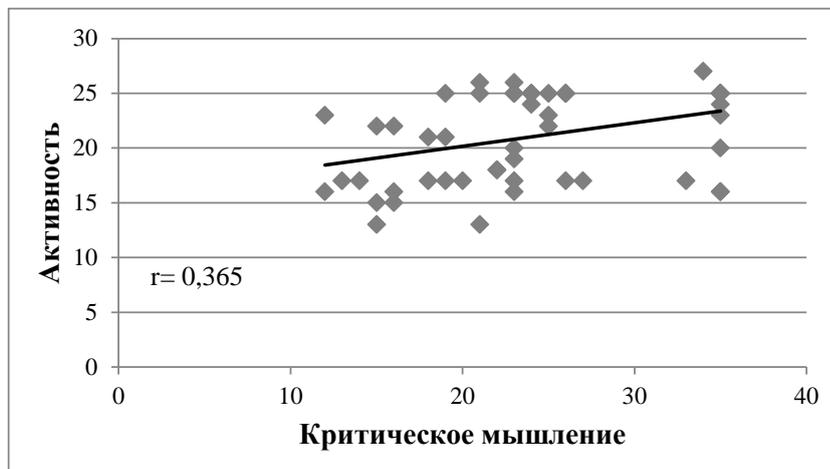


Рисунок 12 – Корреляционное поле зависимости между активностью и критическим мышлением

Выявление корреляции между целеустремленностью и критическим мышлением указывает на заметную корреляцию ( $r = 0,501$ ), что отражено в следующей диаграмме (Рисунок 13).

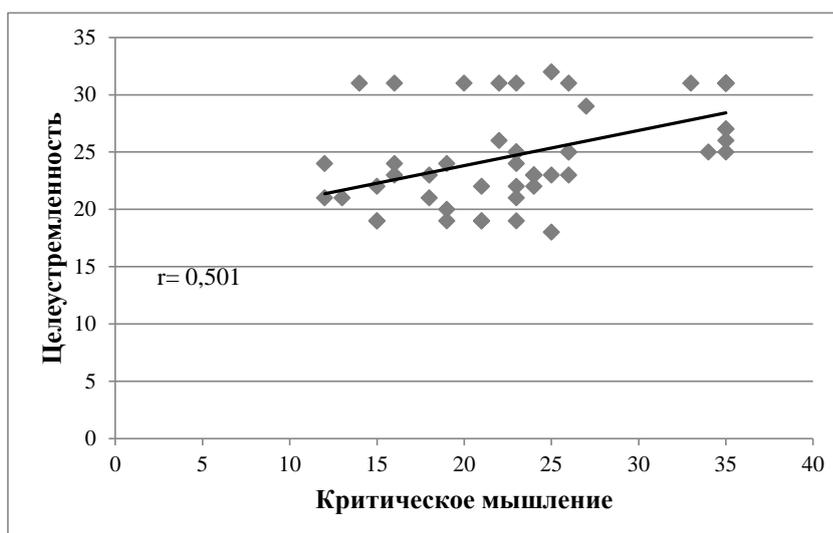


Рисунок 13 – Корреляционное поле зависимости между целеустремленностью и критическим мышлением

Корреляция между мотивацией к овладению профессией и критическим мышлением менее выражена ( $r = 0,427$ ), чем с целеустремленностью, но также оценивается как умеренная (Рисунок 14).

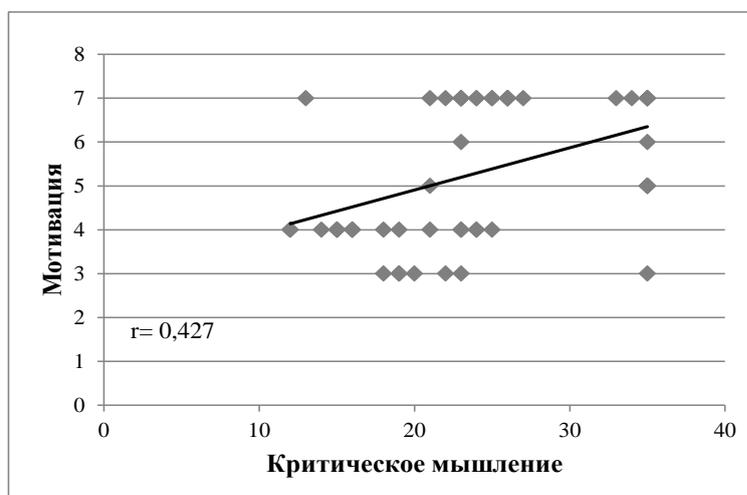


Рисунок 14 – Корреляционное поле зависимости между мотивацией и критическим мышлением

Рассмотрим корреляционную зависимость с качествами, составляющими рефлексивно-регуляционный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста.

Корреляцию самоконтроля с критическим мышлением можно охарактеризовать как заметную по силе связи ( $r = 0,502$ ), граничащую с умеренной (Рисунок 15).

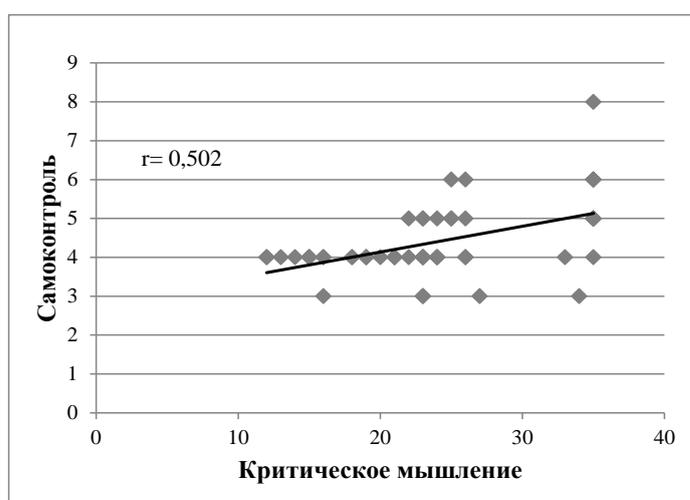


Рисунок 15 – Корреляционное поле зависимости между самоконтролем и критическим мышлением

Корреляционная зависимость между качеством «Самоорганизация» и критическим мышлением более заметная ( $r= 0,567$ ), чем с самоконтролем (Рисунок 16).

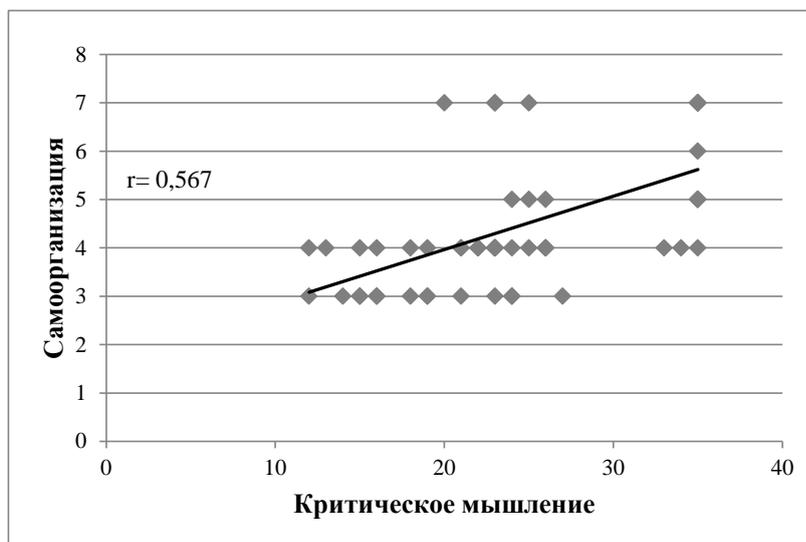


Рисунок 16 – Корреляционное поле зависимости между качеством «Самоорганизация» и критическим мышлением

Корреляционная зависимость между рефлексивностью и критическим мышлением оценивается как заметная по силе связи ( $r= 0,559$ ), стремящаяся к высокой (Рисунок 17).

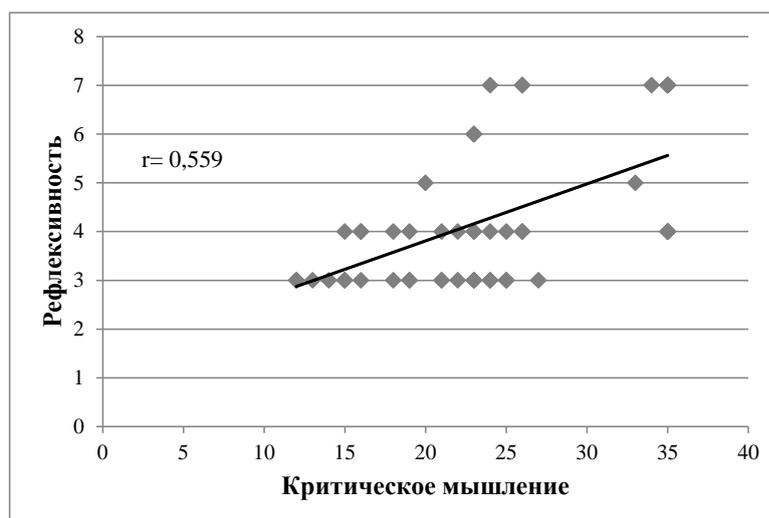


Рисунок 17 – Корреляционное поле зависимости между рефлексивностью и критическим мышлением

Обратимся к корреляционному анализу составляющих коммуникативного компонента профессиональной субъектности студента-лингвиста и критического мышления. Было выявлено, что качество «Общительность» слабо коррелирует ( $r= 0,217$ ) с критическим мышлением (Рисунок 18).

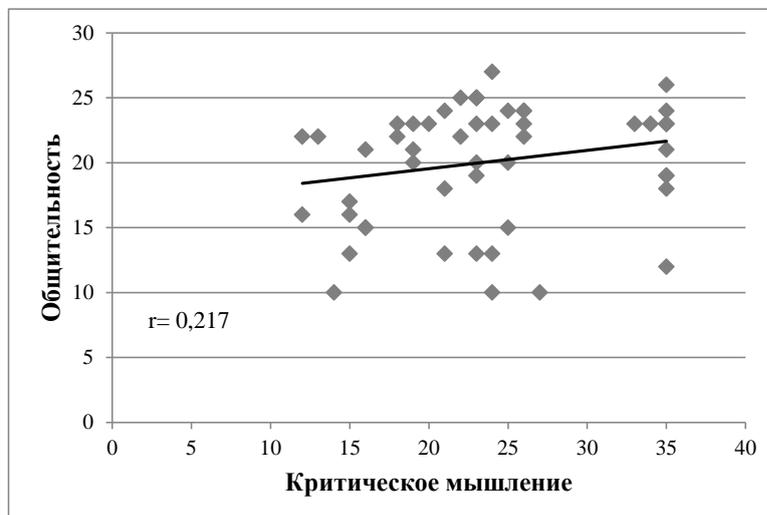


Рисунок 18 – Корреляционное поле зависимости между общительностью и критическим мышлением

Выявление корреляции между качеством «Неконфликтность» и критическое мышление ( $r= 0,368$ ) указывает на умеренную силу связи (Рисунок 19).

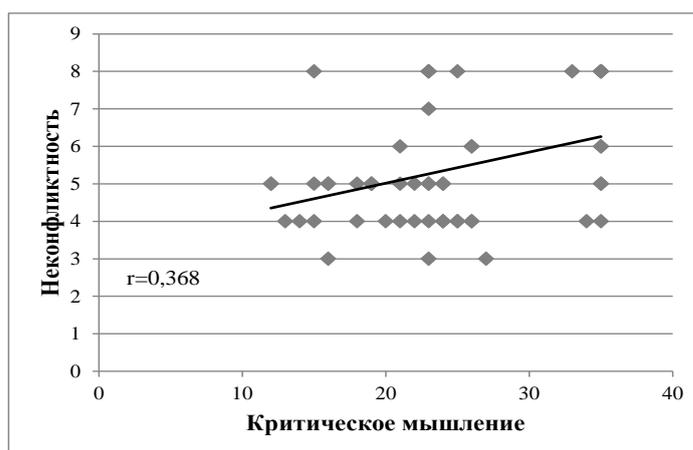


Рисунок 19 – Корреляционное поле зависимости между качеством «Неконфликтность» и критическим мышлением

Обращаем особое внимание на то, что если во всех предыдущих корреляционных парах наблюдалась прямая корреляционная зависимость, что предполагает при увеличении одной переменной обязательное увеличение второй переменной, то в ситуации выявления корреляции между толерантностью и критическим мышлением наблюдалась обратная корреляционная зависимость ( $r = -0,338$ ) (Рисунок 20).

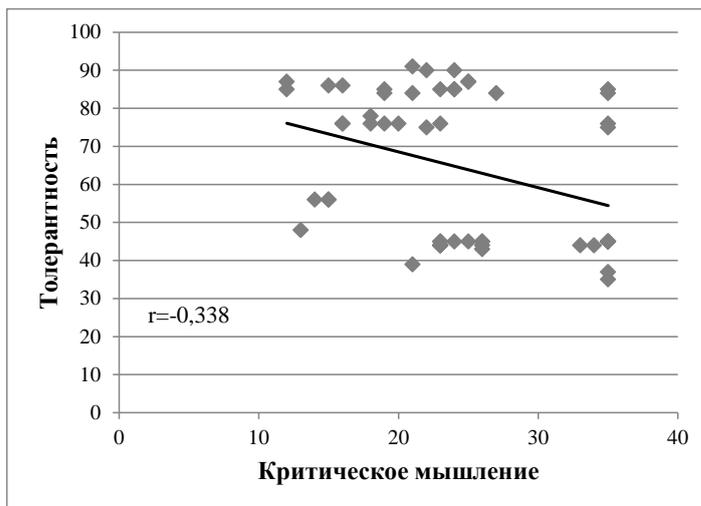


Рисунок 20 – Корреляционное поле зависимости между качеством «Толерантность» и критическим мышлением

Таким образом, выявление корреляции между компонентами профессиональной субъектности студента-лингвиста и критическим мышлением показало, что сила связи между ними неравнозначная (Таблица 7).

Как видно из таблицы, заметные корреляционные связи критическое мышление имеет с такими профессионально значимыми качествами студента-лингвиста как рефлексивность, целеустремленность, самоорганизация и самоконтроль. Следовательно, наиболее тесная корреляционная взаимосвязь критического мышления проявляется с рефлексивно-регуляционным компонентом профессиональной субъектности студента-лингвиста, что во многом объясняется рефлексивной природой критического мышления.

Таблица 7 – Сила связи между профессионально значимыми качествами студента-лингвиста и уровнем развития критического мышления

Наименование компонента профессиональной субъектности	Профессионально значимые качества	Коэффициенты корреляции с соответствующей погрешностью	Качественная характеристика силы связи
1	2	3	4
Мотивационно-деятельностный	Активность	$r = 0,365$	положительная умеренная
	Целеустремленность	$r = 0,501$	положительная заметная
	Мотивация	$r = 0,427$	положительная умеренная
Рефлексивно-регуляционный	Рефлексивность	$r = 0,559$	положительная заметная
	Самоконтроль	$r = 0,502$	положительная заметная
	Самоорганизация	$r = 0,567$	положительная заметная
Коммуникативный	Общительность	$r = 0,217$	положительная слабая
	Неконфликтность	$r = 0,368$	положительная умеренная
	Толерантность	$r = - 0,338$	отрицательная умеренная

Умеренно-заметную корреляционную взаимосвязь можно пронаблюдать между критическим мышлением и мотивационно-деятельностным компонентом профессиональной субъектности, в которую входят такие профессиональные качества как активность, целеустремленность, мотивация к овладению профессией, что объясняется деятельностной природой критического мышления.

Умеренную корреляционную взаимосвязь критического мышления и коммуникативного компонента профессиональной субъектности можно объяснить возможностью функционирования и развития любого типа мышления исключительно в речи (во внутренней или внешней).

При анализе и прогнозировании психолого-педагогических явлений исследователь довольно часто сталкивается с многомерностью их описания. В

этих ситуациях применяются методы многомерной статистики. И в нашем исследовании при диагностике критического мышления и других профессионально значимых качеств как компонентов профессиональной субъектности студентов-лингвистов было получено множество разнородных результатов.

Для упорядочивания всех данных диагностики о сформированности компонентов профессиональной субъектности был применен кластерный анализ. Метод иерархического агломеративного кластерного анализа в SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) позволил построить дендрограмму взаимосвязи компонентов профессиональной субъектности с целью приведения к единой шкале измерения профессиональной субъектности студентов-лингвистов. На рисунке 21 приведен скриншот рабочей страницы в программе SPSS Statistics (Рисунок 21).

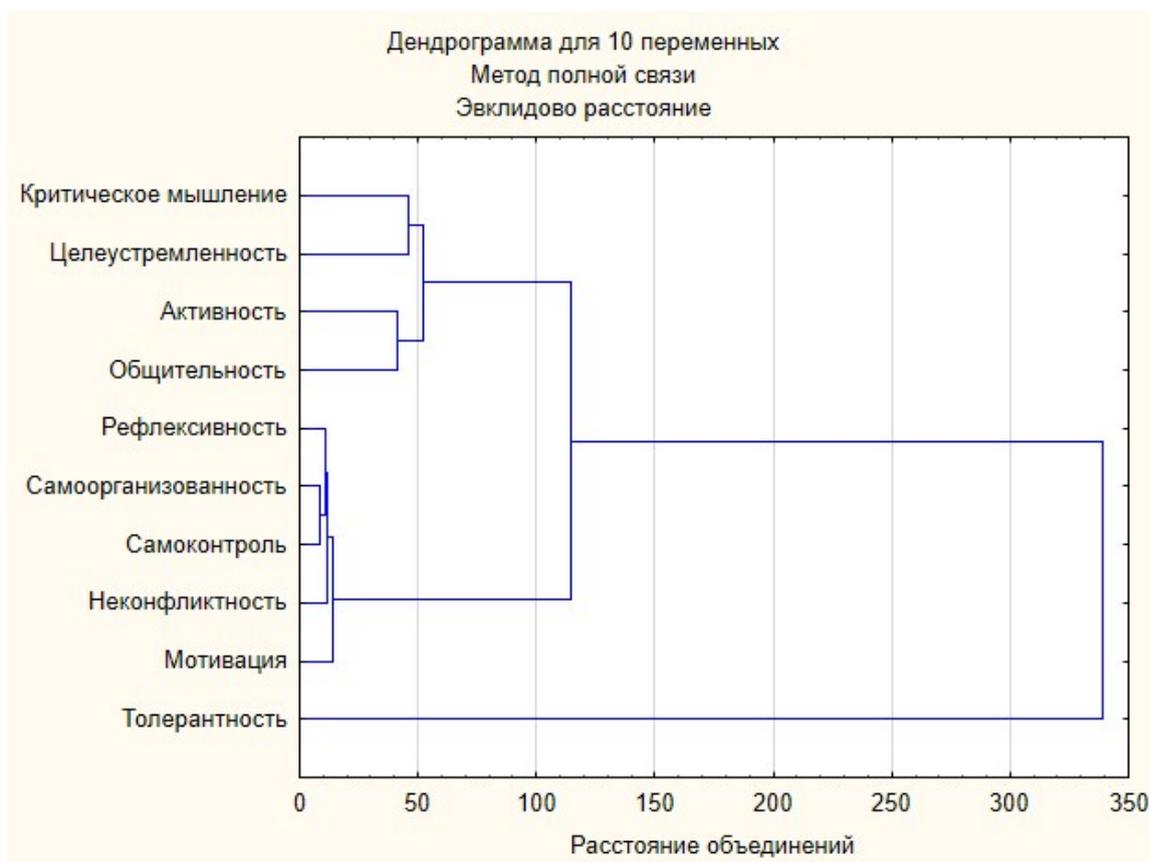


Рисунок 21 – Диаграмма взаимосвязи компонентов профессиональной субъектности студента-лингвиста на основе результатов кластерного анализа в SPSS Statistics

Как видно из диаграммы, в первый кластер объединены рефлексивность, самоорганизация, самоконтроль, неконфликтность и мотивация на овладение профессией. Второй кластер составляют критическое мышление, целеустремленность, активность и общительность. В третий кластер отнесена коммуникативная толерантность.

Кластерный анализ позволил определить шкалу оценки профессиональной субъектности от максимального значения в 342 балла до минимального значения в 0 баллов. Соответственно, можно выделить уровни сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста: потенциально-ситуативный (низкий: 0-52 балла), функционально-конструктивный (средний: 53-120 баллов), креативно-продуктивный (высокий: 121-342 балла).

Диагностика профессиональной субъектности студентов осуществлялась на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования. Полученные результаты отражены в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение респондентов по уровням сформированности профессиональной субъектности в экспериментальной и контрольной группах

Уровни развития профессиональной субъектности	Начальный срез 2016-2017 уч.				Итоговый срез 2018-2019 уч. год			
	ЭГ (103 чел.)		КГ (107 чел.)		ЭГ (103 чел.)		КГ (107 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Креативно-продуктивный (высокий)	23	22,3	25	23,4	39	37,9	29	27,1
Функционально-конструктивный (средний)	57	55,4	60	56,0	52	50,5	61	57,0
Потенциально-ситуативный (низкий)	23	22,3	22	20,6	12	11,6	17	15,9

Креативно-продуктивный (высокий) уровень сформированности профессиональной субъектности на организационно-диагностическом этапе исследования был зафиксирован в экспериментальной группе у 22,3% студентов-лингвистов, а в контрольной – у 23,4% испытуемых. На результативно-оценочном этапе исследования мы зафиксировали увеличение количества студентов с креативно-продуктивным уровнем сформированности профессиональной субъектности в экспериментальной группе до 37,9%, а в контрольной – до 27,1% респондентов.

Функционально-конструктивный (средний) уровень сформированности профессиональной субъектности на организационно-диагностическом этапе исследования наблюдался у 55,4% будущих лингвистов из экспериментальной группы и у 56% респондентов контрольной группы. Итоговый срез показал уменьшение количества испытуемых экспериментальной группы с функционально-конструктивным уровнем сформированности профессиональной субъектности до 50,5%, а в контрольной группе респондентов зафиксирован рост количества студентов с данным уровнем профессиональной субъектности на 1% (Рисунок 22).

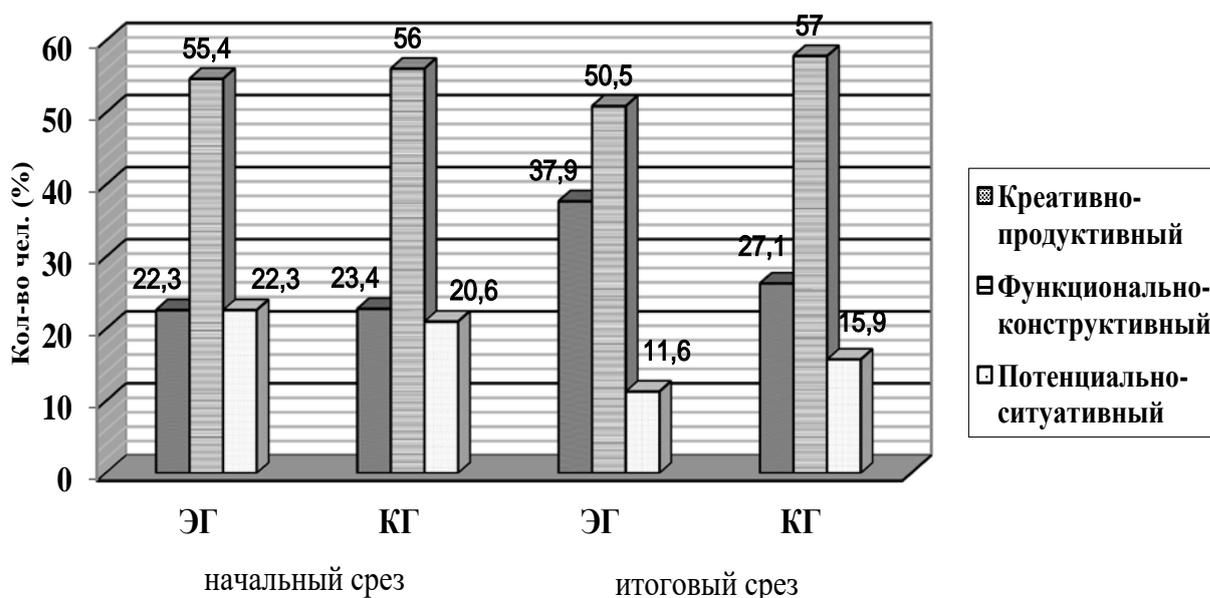


Рисунок 22 – Динамика процесса амплификации профессиональной субъектности у студентов-лингвистов до и после эксперимента

Потенциально-ситуативный (низкий) уровень сформированности профессиональной субъектности на организационно-диагностическом этапе исследования был зафиксирован у 22,3% студентов экспериментальной группы и у 20,6% респондентов контрольной группы. В ходе опытно-экспериментальной работы количество испытуемых с потенциально-ситуативным уровнем сформированности профессиональной субъектности в экспериментальной группе уменьшилось до 11,6%. Количество студентов с низким уровнем профессиональной субъектности в контрольной группе снизилось до 15,9% (Рисунок 22).

Статистическое обоснование значимости полученных данных рассчитывалось с помощью t-критерия Стьюдента (independent two-sample test) на портале «Psychol-ok» в разделе «Математические методы обработки данных». Данный критерий позволяет оценить различия между двумя выборками по уровню какого-либо признака, причем количество испытуемых в выборках может быть разным. На организационно-диагностическом этапе исследования, когда осуществлялась первичная диагностика профессиональной субъектности студентов в контрольной и экспериментальной группах, получены результаты о незначительной разнице между ними, что свидетельствует об относительно равном характере исходных данных.

На результативно-оценочном этапе исследования, когда осуществлялась повторная диагностика профессиональной субъектности студентов в контрольной и экспериментальной группах, для статистической проверки полученных данных также использован t-критерий Стьюдента (independent two-sample test), который был рассчитан автоматически на портале «Psychol-ok» в разделе «Математические методы обработки данных».

Результаты полученных данных на результативно-оценочном этапе исследования указывают на существенные различия между двумя выборками.

Аналогичные расчеты были проведены для определения разницы в уровне сформированности профессиональной субъектности студентов контрольной группы на организационно-диагностическом и результативно-

оценочном этапах исследования с применением t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (dependent two-sample t-test).

Различия в уровнях сформированности профессиональной субъектности студентов в контрольной группе на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования оказались незначимыми.

При статистической проверке значимости различий в уровнях сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования было выявлено, что результаты диагностики попадают в зону значимости.

Статистическое обоснование полученных данных позволяет утверждать, что констатируемые изменения значимы и не носят случайный характер (Таблица 9).

Таблица 9 – Оценка значимости различий в уровнях сформированности профессиональной субъектности студентов-лингвистов в контрольной и экспериментальной группах на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования

Сравниваемые группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ)		Эмпирические значения t-критерия	Уровень статисти- ческой зна- чимости (p)	Значимость изменений
ЭГ (на начальном эта- пе исследования)	ЭГ (на заключитель- ном этапе исследо- вания)	$T_{\text{эмп}} = 12,1$	$> T_{\text{кр}} = 2,61$ ( $p \leq 0.01$ )	Значимо
КГ (на начальном эта- пе исследования)	КГ (на заключитель- ном этапе исследо- вания)	$T_{\text{эмп}} = 0,4$	$< T_{\text{кр}} = 2,61$ ( $p \leq 0.01$ )	Не значимо
ЭГ (на начальном эта- пе исследования)	КГ (на начальном эта- пе исследования)	$T_{\text{эмп}} = 0,7$	$< T_{\text{кр}}(0.01) =$ $2,58$	Не значимо
ЭГ (на заключитель- ном этапе исследо- вания)	КГ (на заключитель- ном этапе исследо- вания)	$T_{\text{эмп}} = 4,8$	$> T_{\text{кр}}(0,01) =$ $2,58$	Значимо

Сопоставление итоговых результатов уровней сформированности профессиональной субъектности студентов-лингвистов позволяет констатировать значительную положительную динамику в экспериментальной группе испытуемых.

Полученные данные подтверждают, что адаптированная технология развития критического мышления, спроектированная диссертантом и апробированная в образовательном процессе вуза, обеспечивает позитивную динамику в развитии всех компонентов профессиональной субъектности студента-лингвиста. Следовательно, спроектированная модель амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе доказала свою эффективность.

### **Выводы по второй главе**

В данном исследовании профессиональная субъектность представлена как интегративное личностное образование, обуславливающее наличие у субъекта качеств, значимых для конкретной профессиональной деятельности и связанных с активно-преобразующими способностями, которые проявляются в осознанном и деятельностном отношении к обучению в вузе и овладению будущей профессии.

Следовательно, профессиональная субъектность студента-лингвиста включает в себя комплекс профессионально значимых качеств, обеспечивающих способность к проектированию, построению, осуществлению активности по преобразованию действительности и интерпретации результатов деятельности.

Обобщение имеющихся научных данных позволило выделить и описать феноменологические проявления профессиональной субъектности студента-лингвиста, что явилось основанием для определения ее нескольких

компонентов: когнитивно-операционального, мотивационно-деятельностного, рефлексивно-регуляционного, коммуникативного.

Когнитивно-операциональный компонент проявляется при реализации основных познавательных функций – восприятия, памяти, внимания, мышления и др. Данный компонент включает в себя комплекс умений и знаний по профессии, которые осваиваются студентами. Содержание этого комплекса знаний и умений обуславливается группой компетенций, прописанных в ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969). Проявление данного компонента представляется таким профессионально значимым качеством как критичность мышления.

Мотивационно-деятельностный компонент проявляется в сформированности устойчивого мотива к профессиональной деятельности, в наличии стремления к достижению профессиональных целей. Данный компонент выражается через такие профессионально значимые качества, как активность, целеустремленность и мотивированность к освоению профессией.

Рефлексивно-регуляционный компонент проявляется в способности соотнесения студентом «Я-реального» и «Я-потенциального», что позволяет увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта. Данный компонент проявляется у студента через такие профессионально значимые качества, как рефлексивность и самоконтроль.

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студента-лингвиста реализуется через способность грамотно построить свое коммуникативное поведение, обеспечивающее взаимный контакт и конструктивные взаимоотношения, а также предупреждающее нежелательные конфликтные ситуации. Коммуникативный компонент выражается через толерантность, общительность, тактичность и неконфликтность.

Для диагностики каждого отдельного профессионально значимого качества студента-лингвиста подобран адекватный диагностический инструментарий в соответствии с многомерностью данного феномена.

Вследствие того, что структурная характеристика профессиональной субъектности студента-лингвиста характеризуется значительным количеством показателей ее сформированности, и возникает необходимость использовать отдельные шкалы для измерения конкретного показателя, получается большой объем статистических данных, требующих классификации и приведения к единой шкале.

Для проведения такого рода многомерной статистической процедуры использовался кластерный анализ, который позволяет сжать большие массивы данных и упорядочить изучаемые объекты в сравнительно однородные группы по нескольким признакам.

Кластерный анализ изучаемых компонентов профессиональной субъектности студентов-лингвистов позволил выявить следующие уровни ее сформированности: потенциально-ситуативный (низкий); функционально-конструктивный (средний); креативно-продуктивный (высокий).

Креативно-продуктивный уровень (высокий) сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста характеризуется сформированностью всех структурных компонентов профессиональной субъектности на уровне выше среднего. Испытуемые, демонстрирующие креативно-продуктивный уровень профессиональной субъектности, обладают развитым критическим мышлением, высоким уровнем рефлексивности, готовностью к эффективному решению профессиональных задач, способностью брать на себя ответственность, обладают стремлением к эмоционально-волевому самоконтролю в общении и деятельности.

Функционально-конструктивный уровень (средний) сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста проявляется в достаточно стойкой мотивированности к приобретению профессиональных знаний, способности к выявлению причинно-следственных отношений между продуктивностью своей деятельности и результативностью образовательного процесса, в способности идентифицировать и исправлять допущенные в работе ошибки.

Потенциально-ситуативный уровень (низкий) сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста выражается в отсутствии стойкой мотивации к приобретению профессии и последующей реализации себя как профессионала, слабом уровне владения учебно-познавательными стратегиями в процессе обучения, проявляют себя в неспособности продуктивно работать с информацией, в неустойчивом проявлении профессионально значимых качеств лингвиста, в неумении ставить цели и достигать их, в боязни брать на себя ответственность. Студенты проявляют закрытость в общении, отсутствие стремления к расширению контактов, низкую восприимчивость к обучению и накоплению опыта, низкую способность адаптироваться к новой информации, неспособность извлекать пользу из прошлого опыта. У студентов отсутствуют стремление к достижению своих профессиональных целей и прогностические способности. Объем общения и взаимных симпатий сужен вследствие недостаточного владения инструментами коммуникации, неумения выбрать адекватную форму взаимодействия и неспособность разрешать конфликтные ситуации.

Мы полагаем, что технология развития критического мышления является инструментом амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста, которая представляется интегративным образованием, выражающимся через сформированность комплекса профессиональных качеств, необходимых для овладения профессией лингвиста.

В данном исследовании критическое мышление рассматривается как профессионально значимое качество студента-лингвиста, проявляющееся через способности субъекта применять когнитивные и метакогнитивные познавательные стратегии в образовательной и практической деятельности.

Обоснованием критического мышления как профессионально-значимого качества служит ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969), в котором критическое мышление вынесено на первый план и отнесено в группу универсальных компетенций.

Более того, переводческая деятельность будущего лингвиста предполагает анализ текста и его интерпретацию из одной языковой системы в другую, что требует от переводчика развитости критического мышления.

С целью амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов принято решение использовать технологию развития критического мышления через чтение и письмо.

Данная технология является надпредметной, то есть возможность ее применения не ограничивается определенной учебной дисциплиной. В нашем исследовании применение технологии развития критического мышления осуществлялось в рамках преподавания дисциплины «Практический курс английского языка».

Авторы технологии предлагают определенную комбинацию педагогических приемов на каждом технологическом этапе, но оговаривают, что данное распределение несет исключительно рекомендательный характер. Основным требованием для результативности применения технологии является сохранение технологических этапов, а комплекс педагогических приемов может быть трансформирован с учетом выполнения задач технологических этапов, что и было предпринято в данном исследовании.

В адаптированном варианте технологии нами был сохранен технологический алгоритм «Вызов-Осмысление-Рефлексия», а при выборе методических приемов мы руководствовались образовательным стандартом по лингвистическому направлению подготовки, ориентируясь на систему дидактических средств, способствующих амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов.

Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности лингвиста, был сделан акцент на развитии устной речевой деятельности для активного формирования коммуникативных способностей. Соответственно, адаптируя технологию развития критического мышления через чтение и письмо, мы ориентировались на педагогические приемы, которые активизи-

руют устную речевую деятельность студентов-лингвистов и усиливают коммуникативную компетенцию.

В процессе внедрения адаптированного варианта технологии развития критического мышления в образовательный процесс осуществлялась реализация учебно-познавательных стратегий овладения иностранным языком. На технологическом этапе «Вызов» реализовались когнитивные стратегии концептуализации: идентификация значимых признаков; установление корреляционных зависимостей; категоризация по значимым признакам.

На технологическом этапе «Вызов» также реализовались метакогнитивные стратегии: планирование интеллектуальной деятельности и предвосхищение.

Метакогнитивная стратегия планирования интеллектуальной деятельности заключается в определении целей интеллектуальной деятельности, средств их достижения и продумывании последовательности действий. Метакогнитивная стратегия предвосхищения проявляется в прогнозировании возможных изменений и в учете последствий принимаемого решения.

На технологическом этапе «Осмысление» реализовывалась когнитивная стратегия интерпретации, которая заключается в истолковании смысла, сущности наблюдаемых явлений, а также когнитивная стратегия вывода умозаключения путем логической индукции или дедукции.

К метакогнитивным стратегиям, реализуемым на технологическом этапе «Осмысление», можно отнести:

- идентификация проблемы: осознание субъектом решаемой проблемы;
- постановка вопроса о характере учебных задач и материалов, прогнозирование и анализ трудностей;
- саморегулирование интеллектуального поведения: объективная оценка качества отдельных действий;
- самоуправление: осознание собственной ответственности за прогнозируемые результаты.

На технологическом этапе «Рефлексия» реализуются такие когнитивные стратегии как обобщение, систематизация и критическая оценка. К метакогнитивным стратегиям, реализуемым на этом этапе можно отнести стратегию рефлексии, которая реализуется через анализ хода собственных мыслей, аргументирование интеллектуальных поступков, пересмотр мнения в результате осознания допущенных ошибок.

Необходимость реализации когнитивных и меткогнитивных познавательных стратегий овладения иностранным языком в преподавании дисциплины «Практический курс английского языка» обусловлена требованиями ФГОС ВО, ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и главной целью методики преподавания иностранных языков – формирование коммуникативной компетенции.

Результативность экспериментальной работы по амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления определялась путем сравнительного анализа полученных замеров уровня сформированности компонентов профессиональной субъектности на организационно-диагностическом и результативно-оценочном этапах исследования.

Сопоставление итоговых результатов уровней сформированности профессиональной субъектности студентов-лингвистов позволяет констатировать значительную положительную динамику в экспериментальной группе испытуемых.

Полученные данные подтверждают, что адаптированная технология развития критического мышления, спроектированная автором и апробированная в образовательной среде вуза, обеспечивает позитивную динамику в развитии всех компонентов профессиональной субъектности студента-лингвиста. Следовательно, спроектированная модель амплификации профессиональной субъектности студента-лингвиста посредством технологии развития критического мышления доказала свою эффективность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях современного рынка труда работодатели выставляют достаточно высокие требования к молодым профессионалам. Опросы показывают, что выпускники высших учебных заведений не готовы в полной мере к трудовой деятельности. Работодатели не отрицают, что молодые специалисты владеют важными навыками для осуществления профессиональной деятельности, но им не хватает ключевых компетенций, чтобы успешно справиться с задачами, возникающими на рабочем месте.

Признание того, что знания сами по себе не являются гарантом успешной и эффективной профессиональной деятельности в современном обществе, указывает на необходимость формировать так называемые «навыки XXI века», которые позволят адекватно ориентироваться в непрерывном информационном потоке современности, оценивать достоверность источника информации, анализировать качество аргументации, формулировать выводы и принимать правильные решения.

Организация процесса присвоения студентами лично-значимых смыслов и профессиональных ценностей, осознание ориентиров своего профессионального становления и путей дальнейшей реализации личностного потенциала является первостепенной целью профессионального образования. Реализация данной ключевой задачи высшего образования способствует формированию у студентов навыков ориентирования в профессиональной среде, готовности молодого поколения к интеграции в меняющуюся систему профессиональных требований и выработке умения модифицировать комплекс профессиональных знаний.

Сложившаяся ситуация актуализирует проблему амплификации профессиональной субъектности студентов, то есть интегральной характеристики личности, проявляющейся в способности определять значимые профессиональные цели, ориентироваться в способах получения образования, осозна-

вать допущенные ошибки и проектировать дальнейшие профессиональные перспективы.

Высокий уровень сформированности профессиональной субъектности является важной предпосылкой профессионально-личностного развития студента и выражается в ответственном отношении к деятельности и последующим ее результатам, в активной профессиональной самореализации и способности преобразовывать и совершенствовать себя в деятельности. Таким образом, амплификация профессиональной субъектности в процессе обучения в вузе оказывает приоритетное влияние на профессиональное становление студентов, на их профессиональную социализацию.

Принимая во внимание характер профессиональной деятельности студентов-лингвистов и требования ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940), ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 969), предложена структурная характеристика профессиональной субъектности студентов-лингвистов, спроектирована и практически апробирована модель амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе.

В ходе проведенного исследования были решены его основные задачи, подтверждена выдвинутая гипотеза, что позволило сделать следующие обобщающие **выводы**:

1. Амплификация профессиональной субъектности студентов-лингвистов является актуальной проблемой для современного профессионального образования, целью которого является подготовка компетентных специалистов, обладающих стремлением и навыком саморазвития и самосовершенствования в избранной профессии. Интеграция системно-деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического, компетентностного и когнитивно-коммуникативного подходов обеспечила экспериментальную возможность реализации процесса амплификации профессио-

нальной субъектности у студентов-лингвистов уже на вузовском этапе профессиональной подготовки, обеспечивающей устойчивое стремление будущих лингвистов к успешной профессиональной самореализации путем адекватного оценивания своих личностных качеств, развития рефлексивных и прогностических способностей, в том числе способностей к конструктивному целеполаганию и планированию, выработки умений самостоятельно решать профессиональные задачи.

2. Профессиональная субъектность будущего лингвиста определяется как целостная интегральная характеристика личности, состоящая из нескольких взаимосвязанных компонентов (когнитивно-операционального, мотивационно-деятельностного, рефлексивно-регуляционного, коммуникативного) и характеризующаяся на этапе обучения в вузе проявлением в образовательной деятельности внутренне детерминированной активности с целью дальнейшего профессионально-личностного саморазвития и обеспечения будущих профессиональных достижений.

3. Модель амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе, включающая в себя концептуально-методологический, процессуально-деятельностный и критериально-результативный блоки, получила свое экспериментальное обоснование. Реализация разработанной модели обусловила: повышение эффективности профессиональной подготовки будущих лингвистов путем формирования стремления к саморазвитию и самосовершенствованию; овладение студентами учебно-познавательными стратегиями обработки информации, способами профессионального прогнозирования и целеполагания; обогащение профессионально-значимого субъектного опыта; развитие и актуализацию профессионально-значимых характеристик, обеспечивающих достижение профессиональной самореализации.

4. В ходе исследования были выявлены критерии и уровни сформированности профессиональной субъектности студента-лингвиста: потенциал-

но-ситуативный (низкий); функционально-конструктивный (средний); креативно-продуктивный (высокий). Применение в опытно-экспериментальной работе комплекса диагностических методик позволило отследить динамику процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе и зафиксировать положительные изменения по всем показателям.

5. Для эффективности процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе необходимо обеспечить комплекс следующих педагогических условий: *психолого-педагогические* (личностно-ориентированный подход по отношению к познавательным потребностям студентов; субъект-субъектный тип отношений и коллективное сотрудничество среди участников учебного процесса; обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов, актуализации их личностного опыта, его осознания; фасилитация учебного процесса); *дидактические* (организация образовательной деятельности, направленная на практику развития критического мышления студентов через создание субъект-субъектных отношений; включение в содержание дисциплины «Практический курс английского языка» аутентичного языкового материала с заданиями и упражнениями, проблемного характера, направленных на отработку мыслительных умений и критического мышления; создание диалоговой и полилоговой проблемно-ориентированной среды, направленной на мотивацию к будущей профессии, рефлексию и самооценку результатов работы; применение интерактивных форм учебной деятельности в комплексе технологии развития критического мышления; использование системы педагогических проблемно-ориентированных и коммуникативно-ориентированных иноязычных ситуаций с учетом профессиональных притязаний студентов); *организационно-педагогические* (малый количественный состав учебной группы; длительная продолжительность эксперимента; практико-прикладной характер занятия;

наличие диагностических методик определения уровня профессиональной субъектности студентов-лингвистов).

6. Реализация выделенного комплекса педагогических условий с целью организации эффективного процесса амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов предполагает: трансформацию содержания учебной дисциплины «Практический курс английского языка» (профессиональное ориентирование содержания дисциплины: использование текстов, аудиозаписей, видеозаписей на профессиональную тематику проблемного характера); трансформацию функциональной роли преподавателя (переход от трансляции знаний к фасилитации учебного процесса, преобладание демократического стиля общения); дидактическую трансформацию процесса преподавания дисциплины «Практический курс английского языка» (диалогизация и полилогизация учебного процесса, создание проблемной образовательной среды, использование интерактивных методов, применение адаптированного варианта технологии развития критического мышления с учетом специфики профессиональной деятельности студентов).

7. Корреляционный анализ уровней сформированности компонентов профессиональной субъектности студента-лингвиста с уровнем развития критического мышления показал, что наиболее тесную корреляционную взаимосвязь критическое мышление проявляет с рефлексивно-регуляционным компонентом профессиональной субъектности студента-лингвиста, что объясняется рефлексивной природой критического мышления.

Умеренно-заметную корреляционную взаимосвязь можно пронаблюдать между критическим мышлением и мотивационно-деятельностным компонентом профессиональной субъектности, в которую входят такие профессиональные качества как активность, целеустремленность, мотивация к овладению профессией, что объясняется деятельностной природой критического мышления.

Полученные данные подтверждают, что адаптированный вариант технологии развития критического мышления, спроектированный автором и

апробированный в образовательном процессе вуза, обеспечивает позитивную динамику в развитии всех компонентов профессиональной субъектности студента-лингвиста. Следовательно, предложенная в данном исследовании модель амплификации профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством технологии развития критического мышления в процессе обучения в вузе доказала свою эффективность.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянов, Л.Я. В поисках своей идеи. В 2 частях. Часть 2. Статьи и очерки / Л. Я. Аверьянов. – Москва : Русский гуманитарный Интернет-университет, 2002. – 296 с. - ISBN: 5990008112. – Текст : непосредственный.
2. Азимов, Э. Г. Теория и практика обучения языкам : современный словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Фонд Русский мир, 2018. – 493 с. - ISBN 978-5-88337-701-2. – Текст : непосредственный.
3. Акимова О. Б. Педагогическая акмеология : коллективная монография / под. ред. О. Б. Акимовой. - Екатеринбург : ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2012. - 251 с. - Текст : непосредственный.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 288 с. – ISBN 5-272-00315-2. – Текст : непосредственный.
5. Андреева, И. Г. Профессиональная субъектность будущих юристов как объект изучения и развития / И. Г. Андреева. – Текст : непосредственный // Вестник ТГУ. – 2009. - № 7 (75). - С. 186-191.
6. Андреева, Л. А. Дидактические игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Андреева Людмила Александровна. - Брянск, 1999. - 18 с. – Текст : непосредственный.
7. Андронова, О. В. Формирование критического мышления учащихся при обучении математике в основной школе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Андронова Ольга Викторовна ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. - Ярославль, 2010. - 245 с. – Текст : непосредственный.

8. Апакова, Л. В. Динамика личностных качеств студента-лингвиста в процессе развития компетентности в межкультурном общении : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Апакова Лилия Валерьевна ; Казан. гос. ун-т. - Казань, 2009. - 21 с. – Текст : непосредственный.
9. Арендт, Х. Жизнь ума / А. Ханна ; перевод с английского Д. В. Складнева. – Санкт-Петербург : ИМХО-ПРЕСС, 2014. - 519 с. - ISBN 978-5-9905267-6-1 (в пер.). – Текст : непосредственный.
10. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
11. Бабич, О. М. Формирование учебно-профессиональной субъектности будущих офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Бабич Ольга Митрофановна ; Кур. гос. ун-т. - Курск, 2012. - 23 с. – Текст : непосредственный.
12. Бабосов, Е.М. Общая социология / Е. М. Бабосов, А. В. Васильев, А. К. Мамедов. – Якутск : СМИК-Мастер. Полиграфия, 2014. - 403 с. - ISBN 978-5-905573-20-0. – Текст : непосредственный.
13. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с. – Текст : непосредственный.
14. Беккер, И. Л. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И. Л. Беккер, В. Н. Журавчик. – Текст : электронный // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. - 2009. - № 12(16). - С. 132 – 140. -

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-sotsialnaya-i-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения 18.09.2020).

15. Беленкова, Ю. С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку / Ю. С. Беленкова. – Текст : непосредственный // Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки. - 2014. - №1 (21). – С. 36-42.

16. Белкин, А. С. Педагогический мониторинг образовательного процесса вуза / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, С. Н. Силина. – Шадринск : ШГПИ, 1998. - 47 с. - ISBN 5-87818-088-X. – Текст : непосредственный.

17. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. - 2010. - №5. - С.9-15.

18. Бим, И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы : проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 2007. - 168 с. - ISBN 978-5-09-017251-6. – Текст : непосредственный.

19. Богданович, Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Богданович Наталья Викторовна ; Институт психологии РАН. - Москва, 2004. - 19 с. – Текст : непосредственный.

20. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – Москва : Наука, 1998. – 165 с. - ISBN 5-89349-105-x. – Текст : непосредственный.

21. Болотов, В. А. Российская система качества оценки образования: главные уроки / И. А. Вальдман, Г. С. Ковалева, М. А. Пинская. - Текст : непосредственный // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 86–121.

22. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: Булат, 2000. - 351 с. - ISBN 5-86340-090-0. - Текст : непосредственный.
23. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондырева. – Москва : МПСИ, 2005. - 348 с. - ISBN 5-89502-750-4. - Текст : непосредственный.
24. Бордовский, Т. А. Управление качеством образовательного процесса / Т. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 359 с. ISBN: 5-8064-0457-9. - Текст : непосредственный.
25. Брюшинкин, В. Н. Критическое мышление и аргументация / В. Н. Брюшинкин. - Текст (визуальный) : непосредственный // Критическое мышление, логика, аргументация : сборник статей. – Калининград : изд-во КГУ, 2003. - 172 с. - ISBN 5-88874-482-4.
26. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 685 с. - ISBN 978-5-94723-387-2. – Текст : непосредственный.
27. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика : учебное пособие для преподавателей и студентов пед. вузов / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Мирос, 2002. – 173 с. - ISBN 5-7084-0231-8. – Текст : непосредственный.
28. Варлакова, Ю. Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Варлакова Юлия Рафикатовна ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2013. - 23 с. – Текст : непосредственный.
29. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков. - Текст : электронный // Психология. Журнал ВШЭ. -

2014. - №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polisubektnoe-vzaimodeystvie-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 19.09.2020).

30. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011. - 287 с. - ISBN 978-5-98704-604-3. – Текст : непосредственный.

31. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. - ISBN 978-5-388-00542-7. – Текст : непосредственный.

32. Вознесенская, Ю. Международное исследование PISA и проблемы развития высшего образования / Ю. Вознесенская, О. Карпенко, М. Бершадская. – Текст : непосредственный // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. – 2007. – № 5. – С. 38–47.

33. Волков, Е. В. Тесты критического мышления: вводный обзор / Е. Н. Волков. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика : ежеквартальный научно-практический журнал. – 2015. – №3. - 2015. – С. 5-23.

34. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога. Теория и практика : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Волкова Елена Николаевна ; Психологический институт РАО. - Москва, 1998. - 308 с. – Текст : непосредственный.

35. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 414 с. - ISBN 5-87604-123-8. – Текст : непосредственный.

36. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды / Л.С. Выготский. - Москва: Институт Практической Психологии, 1996. - 512 с. - ISBN 5-89395-001-1. – Текст : непосредственный.

37. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / Под ред. А. И. Подольского. - Москва : Институт практической психологии, 1998, - 480 с. ISBN 5-89395-052-6. – Текст : непосредственный.

38. Горбунов, А. А. Формирование субъектности подростков в лично ориентированном образовании : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горбунов Алексей Алексеевич ; Воронежский гос. ун-т.- Воронеж, 2005. - 22 с. – Текст : непосредственный. – Текст : непосредственный.

39. Гордеева, Т. О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. - Текст : непосредственный. - Москва, 2011. - С. 131-177.

40. Грифцова, И. Н. Идеи критического мышления сквозь призму историко-философской мысли / И. Н. Грифцова, Г. В. Сориная. - Текст (визуальный) : непосредственный // Демократия в России и Европе : философское измерение : Сборник материалов Международной конференции (1-2 января 2003 г.) / Под. ред. В. Н. Брюшнина. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – С. 65-80.

41. Гришенкова, Е. Г. Амплификация универсальности как интегративной характеристики профессиональной компетентности будущего специалиста-лингвиста в техническом вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гришенкова Екатерина Георгиевна ; Ульян. гос. ун-т. - Ульяновск, 2012. - 26 с. – Текст : непосредственный.

42. Гришина, С. Б. Формирование субъектности студентов на начальном этапе профессиональной подготовки: на примере обучения иностранному языку : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гришина Светлана Борисовна ; Волгогр. гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2005. - 24 с. – Текст : непосредственный.

43. Гульянц, С. М. Сущность лично ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций / С. М.

Гульянц. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. - 2009. - №2. - С.40-51.

44. Гутник, И. Ю. Зачем нужна педагогическая диагностика? / И. Ю. Гутник. – Текст : непосредственный // Учитель на все времена : материалы XXXII Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : НОУ «Экспресс», 2011. - С. 183–187.

45. Гушин, Ю.Ф. Тест оценки критического мышления (КМ) для 9-тиклассников [Электронный ресурс] / Ю.Ф. Гушин. – Режим доступа: <http://psyhoinfo.ru/test-ocenki-kriticheskogo-myshleniya-km-dlya-9-tiklasnikov>

46. Гущина, Г. А. Рефлексивно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Гущина Галина Анатольевна; [Место защиты: Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта]. - Калининград, 2011. - 45 с.

47. Давыдова, Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : монография / Л. Н. Давыдова. – Астрахань : Астраханский университет, 2005. – 210 с. - ISBN 5-88200-859-X. – Текст : непосредственный.

48. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А. Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Педагогические технологии. – 2007. – № 4. – С. 10–24.

49. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Педагогика. - 2003. - №4. - С. 21-26.

50. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – Москва, 2000. - 391 с. - ISBN 5-7729-0054-4. – Текст : непосредственный.

51. Джафарпурмонфаред, С. А. Педагогические основы развития критического мышления у будущего учителя : специальность 13.00.01 «Об-

щая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Джафарпурмонфаред Саид Ахмад. - Душанбе, 2012. – 24 с. - Текст : непосредственный.

52. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А.Н Джурицкий. - 2. изд., испр. и доп. - М.: Владос, 2004. - 239 с. - ISBN 5-691-01200-2. - Текст : непосредственный.

53. Дудина, М. М. Основы психолого-педагогической диагностики: учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. - Екатеринбург: РГППУ, 2016. - 190 с. - ISBN: 978-5-8050-0611-2. - Текст : непосредственный.

54. Евдокимова, М .Г. Когнитивные и метакогнитивные стратегии овладения иностранным языком / М.Г. Евдокимова. - Текст : непосредственный // Современные тенденции развития системы образования : сборник трудов Международной научно-практической конференции. - Чебоксары: Среда, 2018. - 384 с. - С. 331-333. - Текст : непосредственный.

55. Ейгер, Г. В. Язык и личность: учебное пособие / Г. В. Ейгер, И. А. Рапопорт ; Харьк. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Харьков : ХГУ, 1991. - с. 79. - Текст : непосредственный.

56. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001 - 554 с. - ISBN 5-272-00115-X. - Текст : непосредственный.

57. Епанчинцева, Г. А. Мышление и его роль в познании мира: когнитивный и деятельностный подходы / Г. А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская. – Текст : электронный // Вестник. Наука и практика. – URL: <http://xn--e1aaifpcds8ay4h.com.ua/pages/view/733> (дата обращения 19.09.2020).

58. Жандильдинова А. М. Коммуникативный и когнитивный подход в обучении английского языка для студентов высших учебных заведений / А. М. Жандильдинова, А. Е. Ниязова. – Текст : электронный // Символ науки. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyu-i-kognitivnyu->

podhod-v-obucheniy-angliyskogo-yazyka-dlya-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy (дата обращения: 18.09.2020).

59. Жижина, И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Жижина Инна Владимировна. – Санкт-Петербург, 2000. - 19 с. - Текст : непосредственный.

60. Завьялов, В.Ю. Элементарный учебник дианализа / В.Ю. Завьялов. – М.: Издательство РАМН, 2004. – 420 с. ISBN: 5-93239-054-9. - Текст : непосредственный.

61. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. - 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2011 - 222 с. - ISBN 978-5-09-019218-7. - Текст : непосредственный.

62. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – Москва : РГГУ, 2007. – 559с. - ISBN 978-5-7281-0905-1. - Текст : непосредственный.

63. Заляев, А. Р. Социально-профессиональные стратегии студентов медицинских специальностей : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Заляев Артур Рустемович; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2017. - 24 с. - Текст : непосредственный.

64. Звягинцева, В. В. Подходы к профессиональной социализации студентов (по материалам иностранных источников) / В. В. Звягинцева. - Текст : непосредственный // Власть. – 2013. - № 3. – С. 126-129.

65. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк. - Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

66. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. - Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. - 2009. - №2. – С. 7-13.
67. Иваненко, Н. Н. Социально-педагогические аспекты профессионализации личности будущего педагога как составляющего элемента процесса социализации / Н. Н. Иваненко, Л. В. Харина. – Текст : электронный // Молодой ученый. — 2016. — №19. — С. 401-404. — URL: <https://moluch.ru/archive/123/34094/> (дата обращения 19.09.2020).
68. Иванченко, О. С. Профессиональная социализация молодых ученых в современном российском обществе : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Иванченко Ольга Сергеевна ; Краснодар. ун-т МВД России. - Краснодар, 2015. - 27 с. - Текст : непосредственный.
69. Ивунина, Е. Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление» / Е. Е. Ивунина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2009. — № 11 (11). — С. 170-174.
70. Ивунина, Е. Е. Специфика риторического аргумента в процессе аргументации / Е. Е. Ивунина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 43 (177). — С. 242-245.
71. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова. — Текст : непосредственный // General and professional education. – 2012. - № 1. – С. 8-14. - ISSN: 2084-1469
72. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. - 508 с. - ISBN 978-5-459-00574-5. - Текст : непосредственный.
73. Ильин, Е. П. Психология воли / Е.П. Ильин. - 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009 - 364 с. - ISBN 978-5-388-00269-3. - Текст : непосредственный.

74. Исаков, М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Исаков Максим Владимирович ; Рос. гос. гуманитар. ун-т. – Москва, 2008. - 28 с. - Текст : непосредственный.

75. Казачкова, Т. Б. Инновационность полисубъектного взаимодействия в образовании [Электронный ресурс] / Т.Б. Казачкова // Официальный сайт учреждения ФГБНУ «ИСРО РАО». – Режим доступа: [http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep\\_pedagogical/konf\\_lerner/Kazachkova\\_T.B..pdf](http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Kazachkova_T.B..pdf)

76. Камалетдинова, Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Камалетдинова Елена Владимировна ; Пед. акад. последипломного образования. – Москва, 2008. - 29 с. - Текст : непосредственный.

77. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – Москва : Эксмо, 2007. – 734 с. - ISBN 978-5-699-14702-1. - Текст (визуальный) : непосредственный.

78. Карелин, А. А. Психологические тесты / А. А. Карелин. – Москва : Владос, 1999. – Т.2. - 247 с. - ISBN 5-691-00340-2. - Текст : непосредственный.

79. Кислякова, М.А. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике / М.А. Кислякова. - Текст : непосредственный. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - №4. - 2011. - С. 79–89.

80. Кларин, М. В. Развитие критического и творческого мышления / М.В. Кларин. - Текст : непосредственный // Школьные технологии. - 2004. - № 2. - С. 3-10.
81. Клустер, Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер. - Текст : электронный // Русский язык. – 2002. - №29. – Режим доступа: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902>
82. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ : Cambridge University Press, 2001. - 223 с. - ISBN 5-86789-143-7. - Текст : непосредственный.
83. Колясникова, Л. В. Организационные условия подготовки педагогов профессиональной школы к диагностике результатов обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Колясникова Людмила Викторовна ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. - 25 с. - Текст : непосредственный.
84. Коноплянский, Д. А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза / Д.А. Коноплянский. – Текст : электронный // Вестник КемГУ. - 2015. - №4-2 (64). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obrazovatel'nogo-prostranstva-i-ee-rol-v-obespechenii-konkurentosposobnosti-vypusknika-vuza> (дата обращения: 19.09.2020).
85. Коржуев, А. Как формировать критическое мышление? / А. Коржуев, В. Попков, Е. Рязанова // Высшее образование в России. 2001. №5. – С.55-58. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-formirovat-kriticheskoe-myshlenie> (дата обращения: 04.04.2021).
86. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н.

Ф. Коряковцева. – Москва : АРКТИ, 2002. - 173 с. - ISBN 5-89415-244-5. - Текст : непосредственный.

87. Котенко, В. В. Методика развития критического мышления школьников в процессе обучения базовому курсу информатики / В. В. Котенко, Д. А. Шаров. - Текст : непосредственный // Математика и информатика. Наука и образование. - 2001. - Вып.1. - С. 235-241.

88. Кочетов, Л. И. Всеобщее управление на основе качества : учебное пособие / Ю. С. Карабасов, Л. И. Кочетов, В. П. Соловьев, Л. А. Дубровина. - Москва : ИД МИСиС, 2003. - 145 с. - Текст : электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1240291> (дата обращения: 27.02.2021).

89. Красноперова, А. Г. Профессионально-трудова социализация в образовательном процессе комплекса / А. Г. Красноперова. - Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. - 2008. - № 2. - С. 77-78.

90. Краснощеченко, И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Краснощеченко Ирина Петровна ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. - Москва, 2012. - 46 с. - Текст : непосредственный.

91. Крутых, Е. В. Субъектность в профессиональном становлении студентов / Е. В. Крутых. - Текст : электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2010. - №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-v-professionalnom-stanovlenii-studentov> (дата обращения: 19.09.2020).

92. Крыжановская, Л. Г. Здоровьесберегающее образовательное пространство как фактор оптимизации личностного развития студентов колледжа : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Крыжановская Любовь Григорьевна ; Оренбург. гос. ун-т. - Оренбург, 2006. - 21 с. - Текст : непосредственный.

93. Куприянчик, Т. В. Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Куприянчик Татьяна Владимировна ; Краснояр. пед. ин-т. - Красноярск, 1991. - 18 с. - Текст : непосредственный.
94. Курбанова, Ф. А. Педагогические условия развития критического мышления школьников / Ф. А. Курбанова. - Текст : непосредственный // Наука. Образование. Личность. – 2013. - №1. – С. 81-87.
95. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие для студентов вузов по направлению и спец. "Психология", "Клин. психология" / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2004. – 345 с. - ISBN 5-89357-153-3. - Текст : непосредственный.
96. Леонтьев, Д. А. Позитивная психология повестка дня нового столетия // Психология. Журнал ВШЭ. - 2012. – Т. 9. - №4. – С. 36-58. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnaya-psihologiya-povestka-dnya-novogo-stoletiya> (дата обращения: 05.04.2021).
97. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Владос, 2010. – 646 с. - ISBN 978-5-691-01654-7. - Текст : непосредственный.
98. Лопарева, Т. А. Познавательные стратегии и их роль в процессе обучения грамматической стороне говорения / Т. А. Лопарева. - Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы III Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. - С. 144-146. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3914/> (дата обращения: 19.09.2020).
99. Лукьянова, М. И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды : монография / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : УИПКПРО, 2004. - 440 с. - ISBN 978-5-7432-0499-3. – Текст : непосредственный.

100. Мавзютова, И. П. Здоровьесберегающее образовательное пространство медицинского колледжа как условие подготовки конкурентоспособных специалистов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мавзютова Ирина Павловна ; Ин-т среднего профессионального образования РАО. - Казань, 2003. - 19 с. - Текст : непосредственный.

101. Майборода, С. В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков / С. В. Майборода. - Текст : непосредственный // Педагогика высшей школы. - 2016. - №1. - С. 66-68.

102. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001 — 592 с. - ISBN 5-272-00062-5. - Текст : непосредственный.

103. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с. - ISBN 5-09-001744-1. - Текст : непосредственный.

104. Менщикова, И. А. Мотивационно-смысловое содержание профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Менщикова Ирина Александровна ; Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль, 2015. - 26 с. - Текст : непосредственный.

105. Мерзликина, Н. И. Конструирование учебных текстов, способствующих формированию критического мышления у студентов / Н. И. Мерзликина. - Текст : непосредственный // Вопросы гуманитарных наук. - 2007. - №2. - С. 259-261.

106. Мигачева, М. В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации / М. В. Мигачева. - Текст : непосредственный // Вестник Самарского гос. ун-та. - 2007. - № 1(51). - С. 95-100.

107. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? / Р. К. Миньяр-Белоручев. - Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 1. - С. 2–5.
108. Миронов, Г. А. Формирование профессиональной субъектности будущих психологов : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Миронов Геннадий Анатольевич ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 2010. - 25 с. - Текст : непосредственный.
109. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – Москва : Наука, 1998. - 191 с. - ISBN 5-02-008275-0. - Текст : непосредственный.
110. Москвин, В. П. Риторика и теория аргументации : учебник для вузов / В. П. Москвин. — 3-е изд., пер. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 725 с. - Текст : непосредственный.
111. Мушкирова, А. Н. Формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мушкирова Анна Николаевна ; Бурят. гос. ун-т. - Улан-Удэ, 2015. - 25 с. - Текст : непосредственный.
112. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление // Методист. - 2002 - № 2 - С. 30 - 35.
113. Муякина, В. П. Критическое мышление: генезис и эволюция понятия в воззрениях западных исследователей / В. П. Муякина. - Текст : непосредственный // Наука. Инновации. Технологии. - 2010. - №67. - С.86-89.
114. Назмутдинов, В. Я. Компетентностный подход в обучении / В. Я. Назмутдинов, Г. Р. Юсупова. - Текст : непосредственный // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. - 2013. - №1. - С. 181-184.

115. Недосека, Л. А. Развитие субъектности студентов в процессе обучения иностранному языку : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Недосека Людмила Анатольевна ; Рост. гос. пед. ун-т. - Ростов-на-Дону, 2005. - 20 с. - Текст : непосредственный.
116. Ольховая, Т. А. Становление субъектности студента университета : монография / Т. А. Ольховая. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. - 186 с. - ISBN 5-7410-0559-8. - Текст : непосредственный.
117. Парамонова, Л.А. Теория А.В. Запорожца об амплификации детского развития и ее вклад в обновление современных подходов к развитию ребенка / Л.А. Парамонова // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы. – Москва, 2016. С. 152-156.
118. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. - 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. - ISBN 5-09-000707-1. - Текст : непосредственный.
119. Перинская, Н. А. Социальная идентичность как результат профессиональной социализации / Н. А. Перинская. - Текст : непосредственный // Социологический сборник. – Москва, 1998. - . Вып. 4. - С.36-40.
120. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : РИ-МИС, 2008. - 436 с. - ISBN 978-5-9650-0045-6. - Текст : непосредственный.
121. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 256 с. - Текст : непосредственный.
122. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. – Москва : КСП+, 2003. - 430 с. - ISBN 5-89692-073-3. - Текст : непосредственный.
123. Плигин, А. А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени докто-

ра психологических наук / Плигин Андрей Анатольевич ; Моск. псих.-соц. ин-т. - Москва, 2009. - 55 с. - Текст : непосредственный.

124. Плотинский, Ю. М. Общество знаний и развитие когнитивного подхода // Вестник Московского университета. - Серия 18. Социология и политология. - 2010. - №1. - С. 45-61 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-znaniy-i-razvitiye-kognitivnogo-podhoda> (дата обращения: 05.04.2021).

125. Погребова, Н. Б. Образовательное пространство лица как условие развития исследовательской функции педагога : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Погребова Надежда Борисовна ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. - Пятигорск, 2006. - 21 с. - Текст : непосредственный.

126. Поппер, К.Р. Открытое общество и его враги / К. Поппер; Пер. с англ. под ред. В.Н. Садовского. – Москва: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 525 с. - ISBN 5-85042-065-7. - Текст (визуальный) : непосредственный.

127. Поршнева, Е. Р. Роль профессиональной ориентации в повышении эффективности обучения переводчиков-профессионалов / Е. Р. Поршнева. - Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. - 2003. - № 1. - С. 66 - 76.

128. Прокументова, Г. Н. Классический университет - инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова [и др.]. – Томск : ТомГУ, 2008. - 260 с. - ISBN 5-94261-254-0. - Текст : непосредственный.

129. Прокофьева, Т. В. Становление субъектности подростка в учебной деятельности : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Прокофьева Татьяна Владимировна ; Волгоградский гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2001. - 19 с. - Текст : непосредственный.

130. Радинова, Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радинова, А. П. Тряпицына. - Текст : непосредственный // Человек и образование. - 2006. - №4-5. – С. 7-14.
131. Рапацевич, Е. С. Педагогика : большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с. - ISBN 985-443-481-8. - Текст : непосредственный.
132. Рахуба, Л. Ф. Акме-подход и его целесообразность в изучении понятия «конкурентоспособный специалист» / Л. Ф. Рахуба. - Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 4 (106). – С. 85-88.
133. Роготнева, Н. С. Развитие личностных качеств как условие становления профессиональной компетентности будущих лингвистов / Н. С. Роготнева. - Текст : непосредственный // Новое слово в методике. - 2011. - № 5. - С. 269-272.
134. Роджерс, К. Вопросы, которые я бы задал, если был бы учителем / К. Роджерс. - Текст : непосредственный // Семья и школа. - 1987. - № 10. - С. 22-24.
135. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Питер, 2009. – 705 с. - ISBN 978-5-459-01141-8. - Текст : непосредственный.
136. Рудина, Л. М. Формирование конструктивного мышления как повышение адаптивности индивида в современном мире / Л. М. Рудина. – Москва : МосГУ, 2013 – 89с. - Текст : непосредственный.
137. Садырин В. В. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия: коллективная монография / В. В. Садырин, Н. О. Яковлева, Л. В. Трубайчук, З. И. Тюмасева. – Челябинск : ЧелГПУ, 2013. – 293 с. - ISBN 978-5-85716-992-6. - Текст : непосредственный.
138. Самойлов, Л. П. Стратегии и принципы взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе: субъект-субъектный подход / Л.П. Са-

мойлов. - Текст : непосредственный // Известия ВолгГТУ. - 2009. -№ 10 (58) - С. 146-148.

139. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. - 150 с. - ISBN 5-88234-061-6. - Текст : непосредственный.

140. Сиденко, А. С. Педагогический эксперимент: теоретические основания практической деятельности. Часть 1 / А. С. Сиденко. - Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2015. - №6. – С. 61-73.

141. Смелзер, Н. Социология : учебное пособие для студентов вузов : пер. с англ. / Н. Смелзер. – Москва : Феникс, 1998. - 685 с. - ISBN 5-7113-0109-8. - Текст : непосредственный.

142. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы : учебное пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации преподавателей / С. Д. Смирнов. - 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. - 422 с. - ISBN 978-5-7038-3948-5. - Текст : непосредственный.

143. Соломатин, А. М. Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов / А. М. Соломатин. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 4 (12). – С. 106-118.

144. Сори́на, Г. В. Критическое мышление : история и современный статус / Г. В. Сори́на. - Текст (визуальный) : непосредственный // Вестник Московского университета. - Серия 7: Философия. - №6. – 2003. – С. 97-110.

145. Сохранов, В.В. Изучение сформированности готовности личности к профессиональному самоопределению в информационном поле деятельности / Н.А. Лупанова, Е.Н. Нужина, В.В. Сохранов-Преображенский // Психолого-педагогические аспекты самоорганизации личности в процессе образования: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2019. – С. 3-14.

146. Сохранов, В.В. Смысловая саморегуляционная идентификация студентов как фактор построения их индивидуальной личностной траектории профессионально значимого развития / В.В. Сохранов-Преображенский // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: материалы Международной научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2020. – С. 13-17.

147. Сохранов, В.В. Смысловые аспекты самоорганизации личности в процессе образования / В.В. Сохранов-Преображенский // Психолого-педагогические аспекты самоорганизации личности в процессе образования: материалы V Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2019. – С. 3-8.

148. Старикова, Л. Д. Методология педагогического исследования: учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. - 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2017 - 348 с. - ISBN 978-5-534-02889-8. - Текст : непосредственный.

149. Старостина Н.Н. Амплификация профессиональной субъектности студентов-лингвистов в процессе обучения / М.И. Лукьянова, Н.Н. Старостина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29695> (дата обращения: 14.04.2020)

150. Старостина, Н. Н. О влиянии критического мышления на качество освоения иностранного языка для специальных целей / Н. Н. Старостина, Е. П. Соснина. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – Том 21. - № 67. – С. 29-37. - ISSN 2413-9645.

151. Старостина, Н.Н. Динамика развития критического мышления студентов [Текст] / Н.Н. Старостина // Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи: Материалы II Всероссийской с международным участием научно-

практической конференции / Под общ. ред. Р. Е. Барабанова. – М.: МИТУ-МАСИ, 2018. – 363 с. – С. 87-91.

152. Старостина, Н.Н. Лонгитюдное исследование динамики развития критического мышления студентов-лингвистов: оценка отложенного экспериментального эффекта / Е.П. Соснина, Н.Н. Старостина // Современные наукоемкие технологии. - 2020. - № 5. - С. 226-231.

153. Старостина, Н.Н. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка [Текст] / Г.Н. Гмызина, М.И. Лукьянова, Н.Н. Старостина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Том 8. - Выпуск 2 (30). – С. 104-111.

154. Степанов, В. М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Степанов Валерий Матвеевич. - Иркутск, 1999. - 23 с.

155. Суродина, О. В. Развитие человековедческой компетентности педагога в системе повышения квалификации : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Суродина Ольга Владимировна; [Место защиты: Ульянов. гос. ун-т]. - Ульяновск, 2014. - 30 с.

156. Сухова, Л. В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор / Л. В. Сухова. - Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2007 – № 5. – С. 15-18.

157. Сыромятников, И В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации : специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Сыромятников Игорь Васильевич ; Воен. ун-т МО РФ. - Москва, 2007. - 43 с. - Текст : непосредственный.

158. Тард, Г. Законы подражания / Г. Тард. – Москва : Академический проект, 2011. - 302 с. - ISBN 978-5-8291-1329-2. - Текст : непосредственный.
159. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление - углубленная методика. Пос. 4 - М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.
160. Тоистева, О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистева. - Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. - 2013. - №2. – С. 198-202.
161. Туласынова, Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в обучении иностранному языку / Н. Ю. Туласынова. - Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 193–198.
162. Тулмин, С. Человеческое понимание / С. Тулмин. – Москва : Прогресс, 1984. – 327с. - Текст : непосредственный.
163. Тумшайс, О. С. Субъектность в системе психологических условий личностно-профессионального развития студентов вуза : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Тушмайс Ольга Сергеевна ; Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва, 2006. - 23 с. - Текст : непосредственный.
164. Узтурк, Ф. Основы формирования критического мышления в обучении английскому языку в школах нового типа : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фатих Узтурк ; НИИ ПНАОТ. - Душанбе, 2016. - 22 с. - Текст : непосредственный.
165. Уточкин, Н. А. Оптимизм как научная проблема в структуре гуманитарного знания / Н. А. Уточкин. - Текст : непосредственный // Известия воронежского государственного педагогического университета. - 2017. - № 1 (274). - С. 210-212.
166. Учадзе, Л. Г. Субъектность как фактор профессиональной успешности менеджеров : специальность 19.00.01 «Общая психология, пси-

хология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Учадзе Лидия Геннадьевна ; Ин-т образовательных технологий. - Сочи, 2010. - 26 с. - Текст : непосредственный.

167. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика (бакалавриат). – Текст : электронный // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [сайт]. - 2014. - 12 с. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf) (дата обращения: 20.09.2020).

168. ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика (бакалавриат). – Текст : электронный // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [сайт]. – 2020. – 18 с. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_V\\_3\\_31082020.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_V_3_31082020.pdf) (дата обращения: 20.09.2020).

169. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Институт Психотерапии, 2002. – 488 с. - ISBN 5-89939-086-7. - Текст : непосредственный.

170. Филатова, Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л. О. Филатова. - Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2005. - №7. - С. 9-11.

171. Халперн, Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн ; [Пер. с англ. Н. Мальгина и др.]. – 4-е междунар. изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. - 503 с. - ISBN 5-314-00122-5. - Текст : непосредственный.

172. Харитоновна, Ф. П. Поликультурное образовательное пространство региона и образовательная среда / Ф. Н. Харитоновна. - Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. - 2013. - №5. – С. 126-137.

173. Хизбуллина, Р. Р. Обучение в вузе как процесс социализации: методологический аспект / Р. Р. Хизбуллина. – Текст : электронный // Молодой ученый. - 2014. - №5. - С. 445-447. - URL: [//moluch.ru /archive/64/9832/](http://moluch.ru/archive/64/9832/) (дата обращения: 20.09.2020).

174. Хохлова, Л. В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хохлова Людмила Васильевна ; Ур. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2004. - 23 с. - Текст : непосредственный.

175. Черницова, А. В. Профессионально значимые качества лингвиста-переводчика в структуре информационной культуры специалиста / А. В. Черницова. - Текст : непосредственный // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2007. - № 50. - С. 71-77.

176. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков. - Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

177. Шакирова, Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология / Д. М. Шакирова. - Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. - 2006. - № 9(4). - С. 284-292.

178. Шакирова, Д. У. Информационно-познавательная деятельность как средство становления субъектности будущего бакалавра системного анализа и управления : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шакирова Джамиля Уруспаевна ; Оренбург. гос. пед. ун-т. - Оренбург, 2017. - 24 с. - Текст : непосредственный.

179. Шамионов, Р. М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психо-

логических наук / Шамионов Раиль Мунирович ; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. - Ярославль, 2002. - 46 с. - Текст : непосредственный.

180. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : монография / А. Н. Шамов ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Нижегородский гос. лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова". - Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. - 277 с. : ил.; 25 см.; ISBN 5-85839-132-X (В пер.). - Текст : непосредственный.

181. Шилова, М. И. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников / М. И. Шилова. - Текст : непосредственный // Классный руководитель. - 2000. - №6. - С. 1-19.

182. Шиянов, Е. Н. Педагогика: общая теория образования : учебное пособие / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь : СКСИ, 2007. - 634 с. - ISBN 978-5-9079-11-8. - Текст : непосредственный.

183. Шумакова, А. В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования : монография / А. В. Шумакова. – Ставрополь : СтаврГПИ, 2007. - 242 с. - ISBN 978-5-91090-039-8. - Текст : непосредственный.

184. Шуман, А. Н. Современная логика: теория и практика / А. Н. Шуман. – Мн.: Экономпресс, 2004. – 416 с. - ISBN 985-6479-35-5. - Текст (визуальный) : непосредственный.

185. Шумская, Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Шумская Любовь Ивановна ; С.-Петерб. гос. ун-т. - Санкт-Петербург, 2005. - 50 с. - Текст : непосредственный.

186. Щеглова, И. А. О роли критического мышления в зарубежных образовательных системах / И. А. Щеглова. - Текст : непосредственный // Наука и школа. - 2018. - №6. - С.198-200.

187. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному : теорет. основы / А. В. Щепилова. - Москва, 2003. - 486 с. : ил.; 21 см.; ISBN 5-7936-0077-9 (пер.). - Текст : непосредственный.
188. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – Москва : АСТ, 2006. - 746 с. - ISBN 5-17-039816-6. - Текст : непосредственный.
189. Юсупова Т. Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку / Т. Г. Юсупова. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2014. - №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-kognitivno-kommunikativnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 18.09.2020).
190. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Издание 2-е. – Москва : Сентябрь, 2000. – 112 с. – ISBN 5-88753-007-3. - Текст : непосредственный.
191. Becker, H. S. Boys in White. Student culture in medical school / H. S. Becker, B. Geer, E. C. Hughes, A. L. Strauss. – Chicago : University of Chicago Press, 1961. – 472 p. – ISBN 0-87855-622-2. – Text : direct.
192. Clausen, J. A. Socialization and Society / J. A. Clausen. – Boston : Little, Brown and Company, 1968. – 400 p. – Text : direct.
193. Danziger, K. Socialization / K. Danziger. – Harmondsworth : Penguin Books, 1971. - 175 p. – Text : direct.
194. Dewey, J. How we think / J. Dewey. – Boston : Heath, 1910. - 104 p. – Text : direct.
195. Dickinson, L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson // Studies in Second Language Acquisition. -1989. – Vol. 11. - № 1. - P. 104-105. – Text : direct.

196. Ehrman, M. Adult Language Learning Strategies in an Intensive Training Setting / M. Ehrman, R. Oxford. – Text : direct // ML Journal. - 1990. - Vol. 74. - № 3.
197. Ellis, D. An Active Thinker. - New York : Pantheon Books, 1999. – Text : direct.
198. Ennis, R. H. Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research / R.H. Ennis. – Text : direct // Educational Researcher. – 1989. – Vol. 18. - № 3. – P. 4–10.
199. Gambier, Y. Profil du traducteur pour écrans. Formation des traducteurs / Y. Gambier. – Text : direct // Actes du colloque international, Rennes 2. Direction : Gouadec D. La Maison du Dictionnaire. - 2001. - P. 91-94.
200. Glaser, E. M. An experiment in the development of critical thinking / E. M. Glaser. – Text : direct // Contributions to Education. Teachers College. Bureau of Publications. - 1972. - № 843. - P. 181-199.
201. Hoy, W. The Bureaucratic Socialization of Student Teachers / W. Hoy, R. Rees. – Text : direct // Journal of Teacher Education. - 1977. - № 28 (1). - P. 23-26.
202. Johnson, R. H. Some observations about teaching critical thinking [Text] / R. H. Johnson. – Text : direct // CT News. Critical Thinking Project. - California State University, Sacramento. – 1985. - Vol. 4. - № 1.
203. Kendall, P. L. The student physician: introductory studies in the sociology of medical education / R. K. Merton, G. G. Reader, P. L. Kendall. – Cambridge : Harvard University Press, 1957. – 342 p. - ISBN: 9780674846166. - Text : direct.
204. Mason, M. Critical Thinking and Learning / M. Mason. – Oxford : Blackwell Publishing, 2008. – 143 p. - ISBN 978-1-4051-8107-5. - Text : direct.
205. Oxford, R. L. Language learning strategies: What every teacher should know / R. L. Oxford. – Boston : Heinle ELT, 1990. – 342 p. - ISBN: 0838428622, ISBN: 9780838428627. - Text : direct.

206. Paul, R. W. California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations / R. W. Paul, L. Elder, T. Bartell. – California : Foundation for Critical Thinking, 1997. – 184 p. - Text : direct.
207. Rubin, J. Can Strategy Improve Listening Comprehension / I. Thompson, J. Rubin. - Text : direct // Foreign Language Annuals. - 1996. – vol. 29. - № 3. - P. 331 - 342.
208. Russel, B. Analysis of Mind / B. Russell. - New York : Dover Publications Inc., 2005. - 186 p. - ISBN 0486445518, ISBN 9780486445519. - Text : direct.
209. Starostina, N. N. The Role of Critical Thinking in Professional Development of Linguists / N. N. Starostina, E. P. Sosnina // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives : Lecture Notes in Networks and Systems, Springer, Cham. - 2020. – vol. 131. – pp. 770-777. - ISBN 978-3-030-47414-0 (Print).
210. Thinking Skills Assessment Oxford. - Text : electronic // Cambridge Assessment Admissions Testing. – 2017. – URL: <https://www.admissionstesting.org/Images/493639-tsa-oxford-2017-section-1.pdf> (accessed: 20.03.2021).
211. Wentworth, W. M. Context and understanding: an inquiry into socialization theory / W. M. Wentworth. – New York ; Oxford : Elsevier, 1980. – 183 p. - ISBN 0-444-99073-9. - Text : direct.

**Тест на определение уровня критического мышления,  
разработанный Оксфордским университетом и администрируемый  
Службой Кембриджских вступительных испытаний (фрагмент)**



**Thinking Skills Assessment Oxford**

**4502/11**

**Thursday 2 November 2017**

**1 hour 30 minutes**

**SECTION 1**

**Thinking Skills Assessment**

**INSTRUCTION TO CANDIDATES**



Please read this page carefully, but do not open the question paper until you are told that you may do so.

This paper is Section 1 of 2. Your supervisor will collect this question paper and answer sheet before giving out Section 2.

A separate answer sheet is provided for this section. Please check you have one.  
You also require a soft pencil and an eraser.

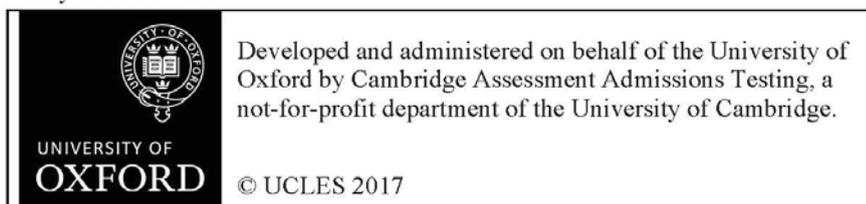
Please complete the answer sheet with your:

- TSA candidate number
- Centre number
- Date of birth
- Name

Speed as well as accuracy is important in this section. *Work quickly, or you may not finish the paper.* There are no penalties for incorrect responses, only points for correct answers, so you should attempt all 50 questions. All questions are worth one mark.

Answer on the sheet provided. Questions ask you to show your choice between five options. Choose the one option you consider correct and record your choice on the separate answer sheet. If you make a mistake, erase thoroughly and try again.

Any rough work should be done on this question paper. No extra paper is allowed. Dictionaries and calculators may NOT be used.



**Please wait to be told you may begin before turning this page.**

*This paper consists of 31 printed pages and 5 blank pages.*

PV4

- 1 Leaders of enemy countries are often described by our own political leaders and by the media as “mad”. But some of the features that we associate with madness can be useful assets in a political leader. Self-absorption, obsession, addiction to risk-taking and frenzied creativity all apply to some leaders agreed to have been “great”, as well as to those described as “mad”. People without some of those characteristics would be unlikely either to seek power or to be successful. The label “mad” is cynically used as a way of dehumanising and discrediting leaders of countries with whom we are in dispute.

Which one of the following best expresses the main conclusion of the above passage?

- A People who seek power do so for their personal aggrandisement.
- B There is agreement on which leaders are “great” or “mad”.
- C A definition of a successful leader is one who can obtain and hold power.
- D Political leaders have personality traits not normally found in the general population.
- E The use of the word “mad” is a propaganda tool rather than a genuine description.

- 2 A café owner makes 50 mini pizzas and 50 flapjacks for sale during the day. The pizzas are sold for \$2.00 each and the flapjacks are sold for \$1.00 each. However, by the end of lunchtime there are 10 mini pizzas still unsold and 15 flapjacks unsold, so the price of each is halved for the afternoon. At the end of the day there are still 2 mini pizzas and 1 flapjack left which are given away free to the last customer.

If the original 50 mini pizzas and 50 flapjacks had a combined production cost of \$30.00, how much profit is made on the sale of the mini pizzas and flapjacks for the day?

- A \$100.00
- B \$102.50
- C \$115.00
- D \$120.00
- E \$130.00

- 3 The decline in voter turnout at elections is chiefly explained by the decline in voting by younger people. Older people are much more likely to vote. If this trend continues, we will reach a point at which no government can be said to have a mandate to govern as the number of voters will be too small to indicate the wishes of the majority. We need, therefore, to find an alternative to conventional elections so that the wishes of the people can be heard.

Which one of the following best expresses the flaw in the above argument?

- A There may be problems in using alternatives such as internet and postal voting.
- B Young people may be more likely to join a pressure group than to vote in an election.
- C All European countries have seen a decline in voter turnout.
- D Elections are used in all democratic countries as a way of choosing a government.
- E People who are young now may become more likely to vote as they get older.

- 4 In today's 24/7 media environment, public figures have the ability to influence the behaviour of millions of young people, for better and for worse. There are celebrities who don't give in to social pressures and are in the news because of good deeds which have a positive influence on young people, such as giving to charity. However, there are others who glamorise destructive behaviour such as drinking, smoking, swearing and sexual promiscuity, giving young people the impression that this is socially acceptable or even desirable. Although many celebrities maintain that they do not wish to be regarded as role models, it seems that this attitude is not only unrealistic but also irresponsible, as their behaviour will undoubtedly be imitated.

Which one of the following can be drawn as a conclusion from the above passage?

- A We are living in an age of celebrity culture.
- B Celebrities should act responsibly because they are role models whether they like it or not.
- C Less media coverage of celebrities would stop young people imitating their role models.
- D Parents should monitor what their children are being exposed to in the media.
- E Celebrities should not be regarded as role models.

### Перевод фрагмента на русский язык

Оценка навыков мышления  
Тест Оксфордского  
университета



Служба Кембриджских  
вступительных испытаний

4502/11

Четверг, 2-е ноября 2017

1 час 30 минут

Секция 1

Оценка навыков мышления

Инструкция для кандидатов



Пожалуйста, внимательно прочтите эту страницу, но не открывайте опросник, пока вам не скажут, что вы можете это сделать.

Это первая часть теста. Ваш руководитель соберет опросник и заполненный бланк ответов первой части теста прежде чем раздаст вторую часть теста.

Для этого раздела предусмотрен отдельный бланк ответов. Пожалуйста, проверьте, есть ли он у вас. Вам также понадобятся мягкий карандаш и ластик.

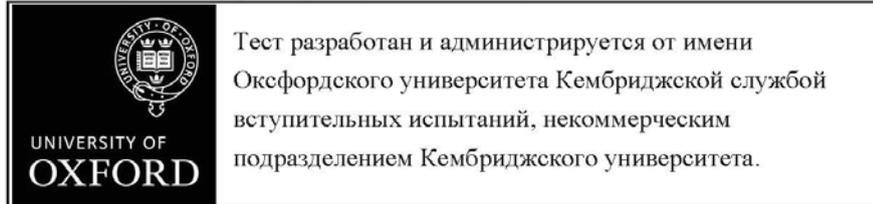
Пожалуйста, заполните бланк ответов следующими данными:

- Номер кандидата
- Номер центра
- Дата рождения
- ФИО

В этом разделе важна не только точность, но и скорость. *Работайте быстро, иначе вы можете не закончить тест до конца.* Нет никаких штрафов за неправильные ответы, только баллы за правильные ответы, поэтому вам необходимо дать ответы на все 50 вопросов. Каждый вопрос оценивается в 1 балл.

В каждом вопросе вам предлагается пять вариантов ответов. Выберите один вариант, который вы считаете правильным, и запишите свой выбор на отдельном бланке ответов. Если вы допустили ошибку, тщательно сотрите ее и повторите попытку.

Любые черновые записи должны быть сделаны на бланке этого опросника. Лишняя бумага не допускается. Словари и калькуляторы использовать НЕЛЬЗЯ.



© UCLES 2017

Пожалуйста, подождите, пока вам скажут, что вы можете начать, прежде чем перевернуть эту страницу.

*Этот документ состоит из 31 печатной страницы и 5 пустых страниц.*

PV4

- 1 Лидеры вражеских стран часто описываются нашими собственными политическими лидерами и средствами массовой информации как “сумасшедшие”. Но некоторые черты, которые мы связываем с безумием, могут быть полезными качествами политического лидера. Эгоцентризм, одержимость, склонность к риску и неистовая креативность - все это относится к некоторым лидерам, признанными и “великими”, и “сумасшедшими”. Люди без некоторых из этих характеристик вряд ли будут стремиться к власти или к успеху. Ярлык “сумасшедший” цинично используется как способ дегуманизации и дискредитации лидеров стран, с которыми мы ведем спор.

Какой из нижеследующих выражений наилучшим образом передает главный вывод из приведенного выше отрывка?

- A Люди, стремящиеся к власти, делают это ради собственного возвышения.  
B Существует согласие относительно того, какие лидеры являются “великими” или “безумными”.  
C Определение успешного лидера - это тот, кто может получить и удержать власть.  
D Политические лидеры обладают личностными чертами, которые обычно не встречаются у населения в целом.  
E Использование слова “сумасшедший” - это скорее пропагандистский инструмент, чем подлинное описание.
- 2 Владелец кафе делает 50 мини-пицц и 50 оладий для продажи в течение дня. Пицца продается по \$2,00, а оладьи - по \$1,00. Однако к концу обеденного перерыва 10 мини-пицц и 15 оладий все еще не проданы, поэтому цена каждой из них уменьшается вдвое за полдень. В конце дня остаются еще 2 мини-пиццы и 1 оладушек, которые бесплатно отдаются последнему клиенту.

Если первоначальные 50 мини-пицц и 50 оладий имели совокупную производственную стоимость в размере \$30,00, то сколько прибыли получается от продажи мини-пиццы и лепешек за день?

- A \$100.00
- B \$102.50
- C \$115.00
- D \$120.00
- E \$130.00

- 3 Снижение явки избирателей на выборах объясняется главным образом снижением числа голосующих молодых людей. Пожилые люди гораздо чаще голосуют. Если эта тенденция сохранится, мы достигнем точки, в которой ни одно правительство не будет иметь мандата на управление, поскольку число избирателей будет слишком мало, чтобы выразить пожелания большинства. Поэтому нам необходимо найти альтернативу традиционным выборам, чтобы можно было услышать пожелания народа.

Какой из следующих вариантов лучше всего выражает недостаток приведенного выше аргумента?

- A Могут возникнуть проблемы с использованием альтернатив, таких как интернет и почтовое голосование.
  - B Молодые люди могут с большей вероятностью присоединиться к группе давления, чем голосовать на выборах.
  - C Во всех европейских странах наблюдается снижение явки избирателей.
  - D Выборы используются во всех демократических странах как способ выбора правительства.
  - E Люди, которые сейчас молоды, могут стать более активно голосовать, когда они станут старше.
- 4 В сегодняшней круглосуточной медиа-среде общественные деятели имеют возможность влиять на поведение миллионов молодых людей, как в лучшую, так и в худшую сторону. Есть знаменитости, которые не поддаются социальному давлению и находятся в новостях из-за добрых дел, которые оказывают положительное влияние на молодых людей, таких как благотворительность. Однако есть и другие, которые приукрашивают деструктивное поведение, такое как пьянство, курение, ругань и сексуальная распущенность, создавая у молодых людей впечатление, что это социально приемлемо или даже желательно. Хотя многие знаменитости утверждают, что они не хотят, чтобы их считали образцом для подражания, такое отношение кажется не только нереалистичным, но и безответственным, поскольку их поведение, несомненно, будет подражаться.

Какой из следующих выводов можно сделать из приведенного выше отрывка?

- A Мы живем в эпоху культуры знаменитостей.
- B Знаменитости должны действовать ответственно, потому что они являются образцами для подражания, нравится им это или нет.
- C Меньшее освещение знаменитостей в средствах массовой информации остановит молодых людей, подражающих им.
- D Родители должны следить за тем, чему подвергаются их дети в средствах массовой информации.
- E Знаменитости не должны рассматриваться как образцы для подражания.