

ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Мехонцева Анастасия Игоревна¹,

e-mail: anastasya.1994@inbox.ru

¹Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

Статья посвящена одной из актуальных и методически сложных проблем современного высшего образования – развитию критического мышления обучающихся. Рассматривается подход интеграции двух научных платформ: западных структурно-деSCRIPTивных моделей критического мышления и отечественной психолого-педагогической школы (деятельностный подход, теория поэтапного формирования умственных действий, концепция развивающего обучения). В статье обосновывается трехкомпонентная модель критического мышления, выстроенная по логике деятельности студента нелингвистического направления с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом. На основе сопоставительного анализа западных структурных моделей и отечественных концепций поэтапного формирования умственных действий показано, что деятельностный подход выступает интегрирующим основанием. Он позволяет перевести общие положения о критическом мышлении в плоскость методического проектирования. Предложенная модель включает когнитивный, метакогнитивный и диспозиционный компоненты, каждый из которых привязан к конкретным типам заданий и наблюдаемым индикаторам текстовой деятельности. Двойная когнитивная нагрузка, традиционно трактуемая как препятствие, переосмыслена в качестве ресурса вынужденной метакогнитивной рефлексии.

Ключевые слова: критическое мышление, иноязычное образование, деятельностный подход, аутентичный текст, нелингвистические направления, метакогнитивная рефлексия, методическое проектирование

A THREE-COMPONENT MODEL OF CRITICAL THINKING IN PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Mekhontseva A.I.¹,

e-mail: anastasya.1994@inbox.ru

¹Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

The article is devoted to one of the urgent and methodically complex problems of modern higher education – the development of students' critical thinking. The approach of integrating two scientific platforms is considered: Western structural and descriptive models of critical thinking and the Russian psychological and pedagogical school (activity-based approach, theory of step-by-step formation of mental actions, the concept of developmental learning). The article substantiates a three-component model of critical thinking, constructed according to the logic of a non-linguistic student's activity with an authentic foreign language professionally oriented text. Based on a comparative analysis of Western structural models and domestic concepts of step-by-step formation of mental actions, it is shown that the activity-based approach acts as an integrating basis. It allows us to transfer the general provisions about critical thinking into the area of methodical design. The proposed model includes cognitive, metacognitive, and dispositional components, each of which is linked to specific types of tasks and observed indicators of textual activity. The double cognitive load, traditionally interpreted as an obstacle, has been reinterpreted as a resource for forced metacognitive reflection.

Keywords: critical thinking, foreign language education, activity-based approach, authentic text, non-linguistic trends, metacognitive reflection, methodological design

Введение

Критическое мышление прочно закреплено в современных нормативных документах высшего образования в качестве одного из ожидаемых результатов подготовки выпускника. На международном уровне это требование зафиксировано в рамках Болонского процесса и сопутствующих ему квалификационных рамок¹, а в отечественной практике оно представлено в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в качестве универсальной компетенции УК-1. Вместе с тем масштабные эмпирические исследования, в том числе проект Supertest² и работы Ю.Н. Корешниковой [1], выполненные на выборках, исчисляемых тысячами респондентов, обнаруживают устойчивое расхождение между нормативно закрепленной значимостью критического мышления и фактической динамикой его формирования у студентов. Аналогичный вывод сделан и в зарубежных исследованиях, в частности в работах П. Фационе, согласно которым само по себе прохождение программы высшего образования не гарантирует развития критического мышления, если оно не становится предметом целенаправленного педагогического воздействия [2].

В условиях современной информационной среды указанное расхождение проявляется наиболее отчетливо, поскольку студент сталкивается с большими объемами разнородной информации и должен оценивать ее обоснованность, выявлять основания суждений, проверять аргументацию [3]. Однако необходимые для этого умения не формируются автоматически за счет вовлеченности студентов в учебный процесс. Считаем, что природа данного разрыва является не теоретической, а методической. Педагогическая наука располагает развернутым понятийным аппаратом, но не доводит его до уровня конкретных дидактических решений, применимых в практике преподавания отдельных учебных дисциплин [4].

Существенную значимость данная проблема приобретает в преподавании дисциплины «Иностранный язык» студентам нелингвистических направлений. Сама природа учебного материала здесь объективно предполагает работу с текстом, а текст, как справедливо отмечают Дж.Л. Стил, К.С. Мередит и Ч. Темпл, является одной из наиболее естественных сред аналитической деятельности, поскольку предъявляет читателю чужую логику, чужую аргументацию и чужой способ организации знания [5]. Тем не менее дидактический потенциал данной дисциплины в части формирования критического мышления остается скорее обозначенным, чем методически раскрытым, что подтверждается исследованиями Е.Н. Романовой [6] и З. Яна [7].

Научная проблема исследования состоит в том, что в существующих работах структура критического мышления и механизмы его формирования разработаны отдельно. Зарубежные модели описывают состав критического мышления, а отечественные психолого-педагогические концепции раскрывают процесс его становления, однако их интеграция применительно к профессионально ориентированному иноязычному образованию студентов нелингвистических направлений не осуществлена. Вследствие этого сохраняется методический разрыв между признанием критического мышления как целевого результата и отсутствием модели, позволяющей проектировать его формирование в работе с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом.

Целью настоящего исследования выступает обоснование трехкомпонентной модели критического мышления, выстроенной по логике деятельности студента нелингвистического направления с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом.

Научная новизна исследования состоит в том, что предложенная авторская модель, в отличие от существующих, строится не по внутренней логике конструкта, а по структуре реальной текстовой деятельности студента; при этом двойная когнитивная нагрузка рассматривается не только как затруднение, но и как ресурс вынужденной метакогнитивной рефлексии.

¹ Крыжановская О.В. Создание национальной рамки квалификаций (NQF, National Qualifications Framework), совместимой с рамкой квалификаций Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA), и гармонизация архитектуры высшего образования в ЕНЕА по состоянию на май 2015. – URL: https://bolognaby.org/images/uploads/2015/10/NQF_StructureHA_2015.pdf (дата обращения: 03.04.2026). – Текст: электронный.

² Международное сравнительное исследование образовательных достижений студентов инженерных направлений подготовки вузов (Study of Undergraduate Performance). – URL: <https://ioe.hse.ru/superproject/> (дата обращения: 03.04.2026). – Текст: электронный.

Материалы и методы

Исследование выполнено в логике теоретико-аналитической работы и направлено на построение модели, обладающей одновременно теоретической обоснованностью и методической операциональностью. Источниковую базу составили три группы работ. Первую группу образуют зарубежные концепции критического мышления, включая труды Дж. Дьюи, П. Фационе, Р. Энниса, Р. Пола и Л. Элдер, в которых раскрывается структурная сторона данного феномена. Вторую группу составляют отечественные психолого-педагогические концепции, прежде всего, теория деятельности А.Н. Леонтьева, концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и теория развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, описывающие процессуальную сторону формирования высших психических функций. Третью группу образуют отечественные диссертационные исследования последних двух десятилетий, посвященные формированию критического мышления студентов вузов в различных образовательных контекстах.

Основными методами исследования выступили теоретический анализ, сопоставительный анализ, обобщение и теоретическое моделирование. Теоретический анализ использовался для выявления состава критического мышления и механизмов его формирования в различных научных традициях. Сопоставительный анализ позволил установить, по каким основаниям в существующих моделях выделяются компоненты критического мышления, насколько эти модели привязаны к конкретному учебному материалу и учитывают ли они специфику иноязычного образования студентов нелингвистических направлений. Обобщение применялось для выявления устойчивых положений, значимых для построения интегративной модели. Теоретическое моделирование использовалось для разработки авторской трехкомпонентной модели, в которой компоненты выделяются по логике деятельности студента с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом.

Методологически значимым для исследования являлось следующее аналитическое допущение. Модель критического мышления считалась методически продуктивной лишь в том случае, если она одновременно отвечает трем требованиям – отражает специфику учебного материала, допускает проектирование типов заданий и позволяет определить наблюдаемые индикаторы сформированности соответствующих компонентов. Именно по этим критериям оценивалась достаточность существующих подходов и строилась авторская модель.

Результаты исследования

Анализ литературы показывает, что в науке сложились две дополняющие друг друга традиции. Западные исследователи предлагают развернутое описание структуры критического мышления. Концепция рефлексивного мышления Дж. Дьюи определяет его как активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого утверждения в свете оснований, которые его поддерживают, и выводов, к которым оно ведет [8]. В рамках Дельфийского консенсусного проекта П. Фационе выделил шесть ключевых когнитивных умений, включающих интерпретацию, анализ, оценку, заключение, объяснение и саморегуляцию, а также систему диспозиций [9]. Р. Эннис, в свою очередь, акцентировал практическую направленность критического мышления, определяя его как разумное рефлексивное мышление, направленное на принятие решения о том, во что верить и что делать [10]. Структурная модель Р. Пола и Л. Элдер выделяет универсальные элементы мышления и систему интеллектуальных стандартов, через которые может оцениваться качество любого рассуждения [11].

При всех достоинствах указанных моделей они описывают критическое мышление как статичную совокупность компонентов и не раскрывают, каким образом эти компоненты должны формироваться в реальном учебном процессе. Дополнительную сложность создает дискуссия о соотношении универсального и предметно-специфического в критическом мышлении. Дж. Макпек настаивает на том, что критическое мышление неотделимо от содержания конкретной дисциплины и не переносится автоматически из одной области в другую [12]. Р. Эннис, напротив, рассматривает критическое мышление как систему универсальных интеллектуальных стандартов и процедур [13]. На наш взгляд, ни одна из этих позиций не является продуктивной для условий профессионально ориентированного ино-

язычного образования. Критическое мышление действительно не существует вне содержания, однако, сами операции анализа по своей природе междисциплинарны. *В настоящем исследовании критическое мышление рассматривается как единство универсальных интеллектуальных операций и их предметно обусловленного применения в конкретном профессиональном контексте.*

Существенным методическим следствием такого понимания является необходимость разграничения критического мышления и смежных конструктов. Задание, в котором студенту предлагается оценить надежность нескольких источников по формальным критериям, внешне выглядит как направленное на развитие критического мышления, однако в действительности формирует информационную грамотность. Декомпозиция текста на смысловые блоки активизирует аналитическое мышление, но не затрагивает специфически важного для критического мышления компонента оценки обоснованности суждений автора. Рефлексия студента над собственными познавательными процессами без оценки внешнего содержания развивает рефлексивное мышление, а ориентация исключительно на поиск решения интеллектуального затруднения активизирует проблемное мышление. Во всех перечисленных случаях познавательная активность студента внешне напоминает процессы, формирующие критическое мышление, однако без процессуально выстроенной работы с текстом эта деятельность остается в границах иного типа мыслительной деятельности.

Ответ на вопрос о том, как именно выстраивать учебный процесс, чтобы формировалось именно критическое мышление, требует обращения к отечественной психолого-педагогической традиции. Теория деятельности А.Н. Леонтьева обосновывает положение о том, что мышление формируется не в результате пассивного восприятия информации, а в процессе целенаправленно организованной деятельности субъекта [14]. Применительно к работе с текстом это означает, что развивающим эффектом обладает не сам по себе иноязычный текст, а деятельность студента с этим текстом, спроектированная преподавателем в соответствии с определенными целями. Концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского предоставляет основание для определения уровня сложности предъявляемых студенту аналитических заданий [15]. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина описывает закономерность перехода от ориентировочной основы действия через материализованное и внешнеречевое выполнение к свернутому внутреннему действию [16]. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина обосновывает необходимость движения от выявления существенных связей к их обнаружению и прослеживанию в конкретном материале [17].

Сопоставление двух традиций показывает, что западные модели задают структуру критического мышления, но не раскрывают механизм его формирования, тогда как отечественные концепции описывают процессуальную логику, не адаптируя ее к работе с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом. Иными словами, в науке разработаны и содержание того, что должно быть сформировано, и общие закономерности того, как это следует делать, однако эти две линии существуют параллельно и не сведены в единую методическую систему. Преодоление данного разрыва требует теоретического основания, способного объединить структурную определенность западных моделей с процессуальной логикой отечественной традиции. Таким основанием, на наш взгляд, выступает деятельностный подход.

Важным следствием такого выбора является изменение самого основания моделирования. Если в большинстве существующих подходов компоненты критического мышления выделяются либо по внутренней логике конструкта, либо по общей структуре деятельности, то в настоящем исследовании основанием их выделения выступает структура реальной учебной деятельности студента при работе с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом. Тем самым модель строится не «от понятия к практике», а «от деятельности к понятийному оформлению». Именно это обеспечивает ее методическую применимость, так как компонент выделяется не потому, что он абстрактно присутствует в теоретических описаниях критического мышления, а потому, что соответствует относительно самостоятельной стороне текстовой деятельности, подлежащей формированию, организации и диагностике.

Опора на деятельностный подход позволяет учесть и ту дидактическую ситуацию, в которой оказывается студент нелингвистического направления при работе с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом. Данная специфика определяется двойной когнитивной нагрузкой,

при которой студент одновременно решает задачу языкового декодирования и задачу содержательного анализа. Данные когнитивной психологии свидетельствуют о том, что при высокой внешней когнитивной нагрузке ресурсы для аналитической обработки содержания ограничены [18]. Применительно к чтению аутентичных иноязычных профессиональных текстов это означает, что языковые затруднения существенно снижают способность студента к содержательному осмыслению прочитанного, поскольку когнитивные ресурсы расходятся на преодоление лексико-грамматических барьеров. Указанное обстоятельство формирует ключевое методическое требование, согласно которому работа с текстом должна быть структурирована так, чтобы языковая и аналитическая нагрузки были разведены во времени и распределены по этапам.

Структурированность деятельности студента с текстом не только распределяет когнитивную нагрузку по этапам, но и позволяет выявить те стороны деятельности, которые в совокупности образуют методически значимое содержание критического мышления в рассматриваемом образовательном контексте. Первая сторона связана с содержательным анализом текста и включает выявление тезиса, аргументов, логических связей, эмпирических оснований и имплицитных допущений автора. Вторая – обусловлена необходимостью контроля собственного понимания. Студент должен различать, связано ли затруднение с языковой формой текста, с предметной сложностью материала или с недостаточной прозрачностью самой аргументации. Третья сторона проявляется в готовности удерживать неоднозначность, рассматривать конкурирующие интерпретации и пересматривать первоначальное суждение при появлении более убедительных оснований. Именно эти три стороны деятельности – анализ содержания, контроль понимания и готовность к взвешенному суждению – и положены в основание авторской модели, включающей когнитивный, метакогнитивный и диспозиционный компоненты. Структура модели и ее внутренние связи представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Трехкомпонентная модель критического мышления в условиях структурированной работы с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом³

Когнитивный компонент охватывает аналитические умения, непосредственно реализуемые при работе с текстом, а именно выявление тезиса и аргументов, оценку достоверности и релевантности источников, различение факта, мнения и интерпретации, обнаружение имплицитных предпосылок, сопоставление позиций разных авторов по одному и тому же профессиональному вопросу. Метакогнитивный компонент включает осознание собственных стратегий чтения и анализа, мониторинг понимания, рефлексия оснований собственных суждений. При работе с иноязычным текстом этот компонент актуализируется интенсивнее, чем при чтении на родном языке. Если при чтении на родном языке понимание нередко протекает автоматически, создавая иллюзию прозрачности, то при чтении на иностранном

³ Разработано автором.

языке студент постоянно сталкивается с точками затруднения и вынужден осознавать момент непонимания, выбирать стратегию его преодоления, отслеживать восстановление смысла. Эта вынужденная рефлексивность может быть использована как дидактический ресурс, если преподаватель целенаправленно расширяет ее предмет от языковых затруднений к содержательному анализу. Диспозиционный компонент охватывает установки, определяющие готовность субъекта к критической переработке информации, и включает готовность рассматривать альтернативные точки зрения, толерантность к неопределенности, стремление к обоснованности суждений.

Принципиальная особенность предложенной модели состоит в том, что каждый компонент привязан к конкретным видам деятельности с текстом и, соответственно, к конкретным типам заданий. Эта привязка не произвольна, а определяется самой природой выделенных компонентов. Конкретизация модели, включающая аналитические операции, типы заданий, наблюдаемые индикаторы и теоретические основания, представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Дидактическая конкретизация трехкомпонентной модели критического мышления в условиях работы с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом⁴

Компонент	Аналитические операции	Типы заданий	Наблюдаемые индикаторы	Теоретические основания
Когнитивный	Выявление тезиса и аргументов; различение факта, мнения и интерпретации; обнаружение имплицитных допущений; оценка достоверности источников; сопоставление позиций	Задания на выявление структуры аргументации; на различение эмпирически обоснованных и интерпретативных утверждений; на обнаружение логических противоречий в аргументации автора	Качество анализа аргументации, точность и полнота реконструкции логических связей, способность отделять текстовые данные от привнесенных интерпретаций	Шесть когнитивных умений, выделенных в Дельфийском консенсусном проекте П. Фационе [9]; элементы мышления и интеллектуальные стандарты Р. Пола и Л. Элдер [11]
Метакогнитивный	Мониторинг понимания; осознание стратегий чтения; различение текстовых данных и привнесенных допущений; рефлексия оснований суждений	Задания на вербализацию стратегий работы с текстом; на фиксацию точек непонимания; на оценку обоснованности собственной интерпретации	Способность студента различать, вызвано ли затруднение языковым барьером или содержательной сложностью; доля текстовых обоснований в суждениях; характер рефлексивных комментариев	Концепция рефлексивного мышления Дж. Дьюи [8]; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [16]; данные о роли когнитивной нагрузки [18]
Диспозиционный	Готовность рассматривать альтернативные точки зрения; толерантность к неопределенности; стремление к обоснованности; готовность пересматривать мнение	Задания на сопоставление текстов с конкурирующими позициями; на удержание нескольких позиций без немедленного выбора единственно верной; на аргументированный пересмотр первоначального суждения	Характер работы с конкурирующими позициями, учет аргументов всех сторон, обоснованность итогового суждения, готовность к пересмотру при появлении более убедительных оснований	Диспозиционная часть модели П. Фационе [2]; практическая направленность критического мышления по Р. Эннису [10]; принцип движения от существенных связей к конкретному материалу В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина [17]

Выделение именно трех компонентов обусловлено не стремлением воспроизвести уже известные трехчастные структуры, а необходимостью описать минимально достаточный состав сторон деятельности, без которых критическое мышление в условиях работы с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом не может быть ни сформировано, ни диагностировано. Когнитивный компонент фиксирует работу с содержанием и аргументацией текста; метакогнитивный – контроль понимания и осознание оснований собственных выводов; диспозиционный – установку на интеллектуально добросовестное, неупрощенное и обоснованное суждение. Тем самым трехкомпонентность модели имеет не формальный, а функциональный характер. Исключение любого из компонентов разрушало бы связь между содержанием текстовой деятельности, механизмом ее разворачивания и возможностью оценивать ее результаты.

Сопоставление предложенной модели с существующими трехкомпонентными структурами обнаруживает принципиальное различие в основаниях выделения компонентов. В модели И.А. Мороченковой компоненты, а именно мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный, выделены на

⁴ Составлено автором.

основе общепсихологической структуры деятельности и носят универсальный характер без привязки к конкретному учебному материалу [19]. В модели Т.В. Харлампевой трехкомпонентный состав, включающий интенциональные, операционально-инструментальные и кондициональные свойства, подчинен задаче защиты от негативных информационных воздействий [20]. Модель П. Фационе, включающая шесть когнитивных умений и систему диспозиций, является дескриптивной и не определяет механизмов формирования применительно к работе с иноязычным аутентичным профессионально ориентированным текстом [9]. В отличие от этих моделей, основанием выделения компонентов в авторской модели выступает не внутренняя логика конструкта, а структура деятельности студента с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом.

Обсуждение

Предложенная трехкомпонентная модель не претендует на исчерпывающее описание феномена критического мышления. Такое описание потребовало бы учета нейрокогнитивных, социокультурных, возрастных и иных аспектов, каждый из которых составляет предмет самостоятельных исследовательских программ. Достаточность модели для проектирования методики предполагает иное, а именно наличие ровно такого числа компонентов и связей, какое необходимо для обоснованных решений о составе и последовательности заданий, характере опор и логике их снятия, критериях и процедурах диагностики. В этом отношении предложенная модель удовлетворяет требованию методической операциональности.

Научная новизна предложенной модели заключается не в самом факте выделения когнитивного, метакогнитивного и диспозиционного компонентов, поскольку каждый из них в той или иной форме уже присутствует в научном дискурсе, а в ином принципе их теоретической сборки. Впервые данные компоненты объединяются в единую модель на основании структуры деятельности студента нелингвистического направления с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом. За счет этого модель приобретает то качество, которого недостает большинству существующих концепций, а именно методическую операциональность. Каждый компонент получает привязку к определенному типу заданий, к определенному механизму формирования и к наблюдаемым индикаторам текстовой деятельности. Иными словами, новизна носит не номенклатурный, а конструктивно-методологический характер.

Существенной стороной научной новизны предложенной модели выступает переосмысление дидактического потенциала двойной когнитивной нагрузки. В значительной части исследований, посвященных чтению иноязычных текстов студентами нелингвистических направлений, двойная когнитивная нагрузка – одновременное решение задач языкового декодирования и содержательного анализа – традиционно рассматривается преимущественно как деструктивный фактор, ограничивающий ресурсы аналитической обработки и создающий когнитивный барьер (в частности, зарубежные классические работы Дж. Свеллера, В. Кинча, Дж.К. Олдерсона, отечественные фундаментальные труды И.А. Зимней, исследования Н.И. Алмазовой, Т.С. Серовой, Е.А. Ивановой и др.). В рамках настоящего исследования обосновано, что при соответствующей организации учебной деятельности ее эффект не является однозначно отрицательным. Двойная когнитивная нагрузка, ограничивая непосредственный анализ содержания, одновременно вынуждает студента непрерывно отслеживать процесс понимания, локализовать источник затруднения и выбирать стратегию его преодоления. При целенаправленном расширении предмета этой вынужденной рефлексии с языковых барьеров на логику и аргументацию текста указанная нагрузка может выступать механизмом запуска и развития метакогнитивного компонента критического мышления.

Практическая ценность предложенной модели состоит в том, что она задает конкретные дидактические ориентиры для преподавания иностранного языка студентам нелингвистических направлений. Модель позволяет перейти от общих призывов развивать критическое мышление к проектированию заданий, направленных на анализ и оценку аргументации автора, а не только на извлечение информации из текста. Она также предъявляет определенные требования к учебному материалу, поскольку

лишь аутентичный иноязычный профессионально ориентированный текст обладает той содержательной сложностью и аргументативной насыщенностью, которые делают возможной полноценную критическую переработку. Особо значимой представляется возможность операционализации диспозиционного компонента через наблюдаемые индикаторы текстовой деятельности, что открывает путь к более достоверной диагностике, не ограниченной стандартизированными тестами. На необходимость более тонкой работы с диспозициями указывают, в частности, исследования З. Яна, в которых показано, что связь между критическим мышлением преподавателя и вовлеченностью студентов в учебную деятельность остается изученной в значительно меньшей степени, чем можно было бы ожидать [7].

Вместе с тем необходимо обозначить границы применимости модели. На данном этапе модель определяет тип учебного материала, но не предписывает его конкретного тематического содержания, поскольку последнее должно отбираться с учетом профиля подготовки студентов конкретного направления. Модель также не предлагает готовой системы оценивания уровня сформированности критического мышления и не описывает полного методического инструментария, который мог бы быть непосредственно внедрен в практику преподавания. Эти вопросы требуют отдельной методической проработки и составляют одну из перспектив дальнейшего исследования. Кроме того, модель ориентирована на работу с письменным текстом и не претендует на охват ситуаций устной профессиональной коммуникации, где критическое мышление реализуется в иной форме и требует соответствующего методического обеспечения.

Дальнейшие шаги исследования связаны с эмпирической проверкой эффективности предложенной модели. На ее основе необходимо разработать целостную систему заданий, конкретизирующую типы текстов и способы их методической обработки на разных этапах структурированной работы. Требуют уточнения и проверки инструменты диагностики, в особенности те из них, что опираются на наблюдаемые индикаторы и позволяют оценивать не только когнитивный, но и метакогнитивный и диспозиционный компоненты. Перспективным направлением является также изучение того, насколько аналитические умения, сформированные в работе с иноязычным текстом, переносятся в другие дисциплинарные и профессиональные контексты, что позволит говорить об устойчивости и широте образовательного эффекта, заложенного в модели.

Заключение

Проведенное исследование показало, что деятельностный подход выступает методическим основанием, интегрирующим западные структурные модели критического мышления и отечественные концепции поэтапного формирования умственных действий применительно к обучению иностранному языку студентов нелингвистических направлений. На этой основе разработана авторская трехкомпонентная модель критического мышления, включающая когнитивный, метакогнитивный и диспозиционный компоненты. Отличие авторской модели от существующих трехкомпонентных структур состоит в том, что ее компоненты выделены не по внутренней логике конструкта и не по универсальной схеме деятельности как таковой, а по логике реальной деятельности студента с аутентичным иноязычным профессионально ориентированным текстом. Благодаря этому каждый компонент получил не только теоретическое описание, но и методическую проекцию в виде соответствующих типов заданий и наблюдаемых индикаторов текстовой деятельности.

Анализ существующих исследований подтвердил, что предложенная авторская модель не дублирует ранее разработанные структуры и заполняет исследовательскую нишу, возникшую в результате параллельного развития западной и отечественной традиций без их методической интеграции применительно к иноязычному образованию студентов нелингвистических направлений. Научная новизна исследования состоит, во-первых, в построении модели критического мышления по логике текстовой деятельности студента, во-вторых, в операционализации ее компонентов через типы заданий и наблюдаемые индикаторы, в-третьих, в обосновании двойной когнитивной нагрузки как ресурса вынужденной метакогнитивной рефлексии. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой модели и разработкой на ее основе полного методического инструментария, включающего систему заданий, критерии и процедуры диагностики.

Список литературы

1. Корешникова Ю.Н. Организационные и педагогические условия развития критического мышления у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2021. – 207 с.
2. *Facione P.A.* Critical thinking: What it is and why it counts. – Millbrae, CA: The California Academic Press, 2011.
3. Базылев Я.С. Особенности когнитивных процессов поколений: X, Y, Z, Alpha // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 10. – С. 64–69. – DOI 10.24158/spp.2024.10.8.
4. Шакирова Д.М. Критическое мышление. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. – Вып. 3. – 146 с.
5. *Steele J.L., Meredith K.S., Temple C.* Methods for promoting critical thinking // Reading & Writing for Critical Thinking Project. Guidebook II, 1998.
6. Романова Е.Н. Развитие навыков критического мышления студентов в преподавании иностранного языка // Гуманитарный научный вестник. – 2024. – № 4. – С. 45–49.
7. *Yan Z.* English as a Foreign Language Teachers' Critical Thinking Ability and L2 Students' Classroom Engagement // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – Art. 773138. – DOI 10.3389/fpsyg.2021.773138.
8. *Dewey J.* How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. – Boston; New York: D.C. Heath and Co., 1933. – 301 p.
9. *Facione P.A.* Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction – The Delphi Report. – Millbrae, CA: California Academic Press, 1990.
10. *Fisher A., Robert H. Ennis* (1996), Critical Thinking // Argumentation. – 2000. – Vol. 14. – P. 48–51. – DOI 10.1023/A:1007850227823.
11. *Paul R., Elder L.* The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. – Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press, 2010.
12. *McPeck J.E.* Critical Thinking and Education. – New York: St. Martin's Press, 1981. – 170 p.
13. *Ennis R.H.* Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research // Educational Researcher. – 1989. – Vol. 18, No. 3. – P. 4–10. – DOI 10.3102/0013189X018003004.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для студентов вузов / А.Н. Леонтьев; науч. ред., предисл. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
15. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Т. 2: Проблемы общей психологии // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
16. *Габай Т.В.* Научные идеи П.Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. – 2012. – Т. 8, № 4. – С. 28–37.
17. Горбов С.Ф., Новлянская З.Н., Ломакович С.В., Матвеева Е.И., Чудинова Е.В. Основные положения образовательной системы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова в свете требований Федерального государственного стандарта начального общего образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 3. – С. 33–42.
18. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. – 6-е изд. – Москва; Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 588 с.
19. Мороченкова И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2004. – 181 с.
20. Харлампьева Т.В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2009. – 203 с.

References

1. *Koreshnikova Yu.N.* Organizacionnye i pedagogicheskie usloviya razvitiya kriticheskogo myshleniya u studentov vuzov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – Moskva, 2021. – 207 s.
2. *Facione P.A.* Critical thinking: What it is and why it counts. – Millbrae, CA: The California Academic Press, 2011.
3. *Bazylev Ya.S.* Osobennosti kognitivnyh processov pokolenij: X, Y, Z, Alpha // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. – 2024. – № 10. – S. 64–69. – DOI 10.24158/spp.2024.10.8.
4. *Shakirova D.M.* Kriticheskoe myshlenie. – Kazan': GAOU DPO IRO RT, 2019. – Vyp. 3. – 146 s.

5. *Steele J.L., Meredith K.S., Temple C.* Methods for promoting critical thinking // Reading & Writing for Critical Thinking Project. Guidebook II, 1998.
6. *Romanova E.N.* Razvitie navykov kriticheskogo myshleniya studentov v prepodavanii inostrannogo yazyka // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. – 2024. – № 4. – S. 45–49.
7. *Yan Z.* English as a Foreign Language Teachers' Critical Thinking Ability and L2 Students' Classroom Engagement // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – Art. 773138. – DOI 10.3389/fpsyg.2021.773138.
8. *Dewey J.* How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. – Boston; New York: D.C. Heath and Co., 1933. – 301 p.
9. *Facione P.A.* Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction – The Delphi Report. – Millbrae, CA: California Academic Press, 1990.
10. *Fisher A., Robert H. Ennis* (1996), Critical Thinking // Argumentation. – 2000. – Vol. 14. – P. 48–51. – DOI 10.1023/A:1007850227823.
11. *Paul R., Elder L.* The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. – Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press, 2010.
12. *McPeck J.E.* Critical Thinking and Education. – New York: St. Martin's Press, 1981. – 170 p.
13. *Ennis R.H.* Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research // Educational Researcher. – 1989. – Vol. 18, No. 3. – P. 4–10. – DOI 10.3102/0013189X018003004.
14. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': uchebnoe posobie dlya studentov vuzov / A.N. Leont'ev; nauch. red., predisl. D.A. Leont'eva. – Moskva: Smysl; Akademiya, 2005. – 352 s.
15. *Vygotskij L.S.* Myshlenie i rech'. T. 2: Problemy obshchej psihologii // Sobranie sochinenij: v 6 t. – Moskva: Pedagogika, 1982. – S. 5–361.
16. *Gabaj T.V.* Nauchnye idei P.Ya. Gal'perina i ih razvitie v sovremennoj deyatel'nostnoj teorii ucheniya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2012. – T. 8, № 4. – S. 28–37.
17. *Gorbov S.F., Novlyanskaya Z.N., Lomakovich S.V., Matveeva E.I., Chudinova E.V.* Osnovnye polozheniya obrazovatel'noj sistemy D.B. El'konina, V.V. Davydova v svete trebovanij Federal'nogo gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2010. – № 3. – S. 33–42.
18. *Solso R.L.* Kognitivnaya psihologiya. – 6-e izd. – Moskva; Sankt-Peterburg: Piter, 2006. – 588 s.
19. *Morochenkova I.A.* Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov v obrazovatel'nom processe vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – Orenburg, 2004. – 181 s.
20. *Harlamp'eva T.V.* Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov vuza kak sredstva ih zashchity ot negativnykh informacionnykh vozdeystvij v professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Chelyabinsk, 2009. – 203 s.

Статья поступила в редакцию: 16.06.2026

Received: 16.06.2026

Статья принята к публикации: 12.07.2026

Accepted: 12.07.2026