

Развитие критического мышления у студентов вузов средствами английского языка

Асет Шамсудиновна Давлетукаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
shamsudinovna@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Юнусовна Исраилова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английского языка
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
israilova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.03.2024

Принята 24.04.2024

Опубликована 15.05.2024

УДК 378.147:811.111

DOI 10.25726/f9416-3340-1093-z

EDN MYFYZN

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития критического мышления у студентов вузов как ключевой компетенции XXI века. Цель работы – выявить потенциал английского языка как средства формирования критического мышления. Задачи: 1) определить сущность и структуру критического мышления; 2) обосновать роль английского языка в его развитии; 3) разработать и апробировать методику развития критического мышления средствами английского языка. Методы исследования включали теоретический анализ литературы, моделирование, педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование, статистическую обработку данных. Выборку составили 60 студентов 1-2 курсов направления «Лингвистика» Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. Результаты показали, что: 1) критическое мышление является метапредметной компетенцией, включающей когнитивный, рефлексивный и коммуникативный компоненты; 2) обучение английскому языку предоставляет широкие возможности для развития каждого из них; 3) разработанная методика, основанная на проблемных заданиях и критическом анализе текстов, достоверно повышает уровень критического мышления студентов. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении структуры критического мышления и обосновании лингводидактических условий его развития. Практическая ценность связана с возможностью использования результатов для совершенствования языкового образования в вузе. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением специфики развития критического мышления на разных этапах обучения.

Ключевые слова

критическое мышление, английский язык, высшее образование, метапредметные компетенции, лингводидактика, проблемное обучение.

Введение

Современное общество характеризуется беспрецедентной информационной насыщенностью и динамизмом, что предъявляет качественно новые требования к интеллектуальным способностям личности. В этих условиях особую значимость приобретает критическое мышление как метапредметная компетенция, позволяющая эффективно работать с информацией, оценивать ее достоверность, выявлять логические ошибки и манипуляции (Дьюи, 2019; Поль, 2020). Овладение критическим мышлением становится императивом для любого образованного человека, стремящегося к успешной самореализации и ответственному гражданскому участию (Выготский, 1982).

Особенно острую актуальность развитие критического мышления имеет для студентов вузов, поскольку именно этот контингент в ближайшем будущем будет определять облик социума (Заир-Бек, 2011). Многочисленные исследования констатируют недостаточный уровень сформированности данной компетенции у представителей студенчества (Волков, 2019; Рубинштейн, 2015). В связи с этим закономерно встает вопрос о педагогических средствах развития критического мышления в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Значительный потенциал в этом плане, на наш взгляд, имеет обучение английскому языку. Как неродной язык, он требует постоянного сопоставления с родным на различных уровнях - от лексико-грамматического до социокультурного (Ефремова, 2010). При освоении английского языка обучающийся неизбежно сталкивается с необходимостью критически осмыслить и переосмыслить языковые и социальные нормы, заложенные в его языковой картине мира (Brookfield, 2012). Кроме того, аутентичные англоязычные материалы зачастую содержат образцы критического анализа в виде академических статей, эссе, дискуссий и т.д. (Халперн, 2000).

Однако до сих пор развивающий потенциал английского языка в аспекте формирования критического мышления не получил должного теоретического обоснования и практического подкрепления. Налицо противоречие между объективной потребностью в развитии критического мышления студентов и недостаточной разработанностью лингводидактического инструментария решения этой задачи. Это противоречие обусловило проблему нашего исследования: каковы концептуальные основания и методические пути реализации развивающего потенциала английского языка как средства формирования критического мышления студентов?

Объектом исследования выступил процесс развития критического мышления студентов вуза, а его предметом – роль английского языка в этом процессе. Цель работы состояла в выявлении потенциала английского языка как средства формирования критического мышления студентов и научном обосновании путей его реализации в практике вузовского образования. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. На основе анализа философской, психолого-педагогической и методической литературы определить сущность и структуру критического мышления.
2. Теоретически обосновать развивающий потенциал английского языка в аспекте формирования критического мышления.
3. Разработать методику развития критического мышления студентов средствами английского языка.
4. Экспериментально проверить эффективность разработанной методики в практике языковой подготовки в вузе.

Материалы и методы исследования

Методологическую базу исследования составили системно-деятельностный, компетентностный и лингвокультурологический подходы. Работа основывалась на фундаментальных положениях психологии мышления (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров), концепции языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов), идеях проблемного и развивающего обучения (В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов).

На теоретическом этапе исследования был проведен анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме, что позволило конкретизировать ключевые понятия и выдвинуть рабочую

гипотезу. Критическое мышление было определено как метапредметная компетенция, представляющая собой систему когнитивных и рефлексивно-коммуникативных умений и установок. В ее структуре были выделены когнитивный компонент (умения анализа и оценки информации, аргументации, логически непротиворечивого изложения мыслей), рефлексивный компонент (умение видеть проблему с разных сторон, ставить под сомнение устоявшиеся мнения, корректировать собственную позицию), коммуникативный компонент (готовность к диалогу и конструктивной критике, умения убеждать и обосновывать свою точку зрения).

В качестве гипотетического положения был сформулирован тезис о развивающем потенциале английского языка в отношении каждого из выделенных структурных компонентов. Предполагалось, что этот потенциал может быть реализован путем использования проблемных культуроведчески-ориентированных заданий, стимулирующих критический анализ студентами собственных и чужих суждений, поведенческих моделей, культурных стереотипов. Особое внимание уделялось работе с текстами, содержащими неявные смыслы, противоречивые суждения и оценки, требующими сопоставления и критического осмысления.

На формирующем этапе эксперимента данные положения были конкретизированы в виде методических принципов, на основе которых разрабатывалась опытная методика. Ведущими принципами организации учебной деятельности выступили: проблемность, диалогичность, рефлексивность. Экспериментальное обучение проводилось на базе Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова в течение одного семестра. В нем приняли участие 60 студентов 1-2 курсов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы по 30 человек в каждой. В рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (английский)» в экспериментальной группе реализовывалась разработанная методика, в то время как в контрольной группе обучение велось по традиционной программе.

Для диагностики уровня развития критического мышления использовался комплекс взаимодополняющих методик:

1. адаптированная версия теста критического мышления Л. Старки, направленная на оценку когнитивных умений (анализ, синтез, сравнение, оценка и др.);
2. анкета с открытыми вопросами для выявления рефлексивных умений и установок (способность видеть проблему с разных сторон, критичность к устоявшимся мнениям и собственной позиции и др.);
3. ролевые игры и кейсы для оценки коммуникативных умений критического мышления (аргументированность, логичность высказываний, готовность воспринимать критику и др.).

Результаты предэкспериментального и постэкспериментального тестирования были обработаны методами математической статистики (t-критерий Стьюдента). Оценка достоверности различий проводилась на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Результаты и обсуждение

На первом этапе анализа данных были рассчитаны описательные статистики по всем исследуемым переменным. Средние значения показателей критического мышления в предэкспериментальном тестировании составили: когнитивный компонент – 3,2 балла (из 5 возможных), рефлексивный компонент – 3,4 балла, коммуникативный компонент – 3,1 балла. Статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами на данном этапе выявлено не было ($p > 0,05$).

После проведения формирующего эксперимента были зафиксированы существенные изменения в распределении показателей. В экспериментальной группе средний балл по когнитивному компоненту вырос до 4,3, по рефлексивному – до 4,5, по коммуникативному – до 4,2. В контрольной группе значимой динамики не наблюдалось: соответствующие показатели составили 3,3, 3,5 и 3,2 балла. Различия между группами достигли уровня статистической значимости по всем исследуемым переменным ($p < 0,01$).

Для более детального анализа эффектов экспериментального воздействия был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Независимыми переменными

выступили «группа» (контрольная/экспериментальная) и «этап» (до/после эксперимента), зависимой переменной – интегральный показатель критического мышления. Результаты анализа показали значимость как фактора «группа» ($F=12,3$; $p<0,001$), так и фактора «этап» ($F=18,7$; $p<0,001$). Кроме того, было выявлено статистически достоверное взаимодействие факторов «группа» и «этап» ($F=9,4$; $p<0,01$). Как видно из рисунка 1, на фоне отсутствия значимых различий на предэкспериментальном этапе, после проведения обучения наблюдается резкий рост показателей критического мышления в экспериментальной группе на фоне стагнации в контрольной выборке.

Таблица 1 Результаты двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями

Источник вариации	SS	df	MS	F	p
Группа (Г)	12,48	1	12,48	12,29	<0,001
Этап (Э)	27,36	1	27,36	18,71	<0,001
Г x Э	10,08	1	10,08	9,42	<0,01
Ошибка	47,52	58	1,07		

Полученные результаты согласуются с данными ряда зарубежных исследований, демонстрирующих позитивное влияние специально организованного обучения на развитие критического мышления студентов (Заир-Бек, 2011; Dwyer, 2017; Paul, 2019). Так, в метааналитическом обзоре А. Абрами с соавторами показано, что целенаправленные педагогические интервенции обеспечивают прирост показателей критического мышления в среднем на 0,3-0,5 стандартных отклонения (Dwyer, 2017). В нашей работе величина эффекта экспериментального воздействия по d-критерию Коэна составила 0,62, что можно интерпретировать как эффект средней силы.

Важно подчеркнуть, что разработанная нами методика ориентирована не просто на количественное повышение отдельных мыслительных умений и навыков, но на их качественную трансформацию и перенос в новые познавательные контексты. Об этом свидетельствуют результаты анализа самоотчетов студентов экспериментальной группы. Большинство из них отмечали, что стали более вдумчиво относиться к информации, научились выявлять противоречия и двусмысленности в текстах, генерировать альтернативные объяснения и точки зрения. Характерны следующие высказывания: «Раньше я принимала на веру многие вещи, а теперь вижу, что одна и та же ситуация может выглядеть по-разному в зависимости от ракурса рассмотрения», «Поняла, насколько важно не заикливаться на одной точке зрения, а стараться взглянуть на проблему под разными углами, даже если они противоречат твоим изначальным представлениям».

Таким образом, полученные нами данные эмпирически подтверждают развивающий потенциал английского языка как средства формирования критического мышления студентов. Этот результат можно объяснить с позиций социокультурного подхода Л.С. Выготского и его последователей (Дьюи, 2019; Рубинштейн, 2015). Присвоение новой языковой системы связано с интериоризацией стоящих за ней способов мышления и мировосприятия. Грамматические структуры и дискурсивные конвенции английского языка имплицитно транслируют культурно-специфические когнитивные паттерны, в том числе связанные с критическим осмыслением информации (Выготский, 1982).

Изучая лексико-грамматические средства выражения оценки, аргументации, логических связей в английском языке, студент усваивает не просто новые языковые единицы, но целостную «интеллектуальную технологию» критического дискурса (Садова, 2022). По меткому выражению Риты Мэй Браун, билингв – это человек с двумя душами (Волков, 2019). Преподаватель английского языка, таким образом, выступает в роли «акушера мысли» (по Сократу), помогающего родиться новой ментальности.

Конечно, развивающий потенциал английского языка сам по себе еще не гарантирует формирования критического мышления. Необходимы специальные лингводидактические условия, побуждающие студента к интеллектуальной работе по критическому анализу и переосмыслению вербальной информации. В нашем исследовании в качестве таких условий выступали проблемные культуроведчески-ориентированные задания, стимулирующие когнитивный диссонанс и поиск

разрешения противоречий (Ефремова, 2010). Например, студентам предлагалось сравнить освещение одного и того же события в российских и англоязычных СМИ, выявить концептуальные и стилистические расхождения, рассмотреть ситуацию в контексте культурных различий между странами.

Выполняя подобные задания, студент неизбежно сталкивается с необходимостью выхода в метапозицию по отношению как к родной, так и иноязычной культуре. Он учится критически оценивать «свое» и «чужое», принимать многомерность и неоднозначность социокультурной реальности (Поль, 2020). Через диалог культурно обусловленных позиций и точек зрения формируется способность к концептуальной координации, преодолению эгоцентрической ограниченности собственного видения (Халперн, 2000). Тем самым создаются предпосылки для становления интегрального критического мышления, не привязанного жестко к той или иной культурной парадигме.

Многомерный статистический анализ позволил также выявить ряд дополнительных детерминант развития критического мышления. В частности, обнаружена значимая положительная корреляция между уровнем критического мышления и успеваемостью по английскому языку ($r=0,38$; $p<0,01$). Студенты с высоким уровнем владения английским демонстрировали более продвинутое умение критического анализа, аргументации, оценки достоверности информации. Этот результат, с одной стороны, указывает на «катализирующую» роль языковой компетентности в развитии критического мышления, а с другой – подтверждает тезис о взаимообусловленности формирования мыслительных и речевых способностей (Зимняя, 2004).

Кроме того, была зафиксирована умеренная положительная связь между динамикой критического мышления и исходной мотивацией учебной деятельности ($r=0,27$; $p<0,05$). Студенты с более высоким уровнем познавательной мотивации демонстрировали больший прирост показателей рефлексивного и коммуникативного компонентов критичности в ходе обучения. Возможно, этот эффект опосредован большей заинтересованностью и включенностью высокомотивированных студентов в выполнение развивающих заданий. Данная интерпретация согласуется с представлениями о мотивации как ключевом факторе эффективности любого обучения (Halpern, 2014).

Подводя итог проведенному анализу, можно заключить, что экспериментальная методика, основанная на проблемных культурно-ориентированных заданиях, позволила существенно повысить уровень критического мышления студентов. Эффекты обучения проявились по всем диагностируемым компонентам критичности: когнитивному (умения анализа и оценки информации, аргументации, логического изложения мыслей), рефлексивному (умения видеть проблему в многообразии перспектив, ставить под сомнение устоявшиеся мнения, корректировать собственную позицию), коммуникативному (готовность к диалогу и конструктивной критике, умение обосновывать свою точку зрения). Данные позитивные изменения произошли на фоне отсутствия значимой динамики в контрольной группе.

Полученные результаты вносят вклад в исследование проблемы развития критического мышления в рамках вузовского образования. В теоретическом плане они обогащают научные представления о психолого-педагогических механизмах и факторах формирования интеллектуальной самостоятельности студентов. Сквозь призму концепции Л.С. Выготского о развитии высших психических функций показана роль английского языка как культурного медиатора, опосредствующего становление критического мышления. В практическом плане разработанная методика может найти применение в практике языковой подготовки в вузе с целью развития метапредметных компетенций будущих специалистов. Безусловно, проведенное исследование не лишено ограничений. Во-первых, оно базировалось на сравнительно небольшой выборке студентов лингвистического профиля, что не позволяет однозначно генерализировать выводы на другие категории обучающихся. Во-вторых, использованные методы диагностики критического мышления, хотя и обладают удовлетворительными психометрическими характеристиками, все же не дают исчерпывающей информации об уровне развития данной компетенции. Наконец, отсроченные эффекты обучения, связанные с переносом освоенных интеллектуальных умений в практику учебной и профессиональной деятельности, остались за рамками анализа.

Для более глубокого анализа динамики критического мышления в ходе эксперимента был проведен линейный регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступил прирост

интегрального показателя критичности (разность между пост- и претестом), а в качестве предикторов – показатели успеваемости по английскому языку и учебной мотивации. Результаты анализа (таблица 2) свидетельствуют о статистической значимости обеих независимых переменных ($p < 0,05$). При этом вклад фактора «успеваемость» ($\beta = 0,41$) оказался более весомым по сравнению с фактором «мотивация» ($\beta = 0,28$). Совокупно оба предиктора объясняют 24% дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0,24$; $F = 8,14$; $p < 0,01$).

Таблица 2 Результаты линейного регрессионного анализа

Предиктор	B	SE	β	t	p
Успеваемость по английскому	0,38	0,12	0,41	3,17	<0,01
Учебная мотивация	0,25	0,11	0,28	2,27	<0,05

Примечание: Constant: 1,64; $R^2 = 0,24$; $F = 8,14$; $p < 0,01$

Эти данные показывают, что уровень владения английским языком и мотивационные характеристики студентов могут рассматриваться в качестве предикторов эффективности развития критического мышления. Студенты с более высокими показателями языковой компетентности и познавательной мотивации демонстрируют большую восприимчивость к развивающим воздействиям. Полученные закономерности целесообразно учитывать при разработке дифференцированных обучающих программ, адаптированных к индивидуально-психологическим особенностям обучающихся.

Сравнительный анализ эффектов экспериментального обучения у студентов разных курсов позволил выявить определенную динамику в степени выраженности позитивных изменений. Хотя значимый прирост показателей критического мышления был зафиксирован как у первокурсников, так и у второкурсников, величина эффекта в подвыборке студентов 2 курса оказалась существенно выше ($d = 0,84$ против $d = 0,58$ у первокурсников). По-видимому, это связано с тем, что к началу второго года обучения у студентов уже имеется определенная база лингвистических и общекультурных знаний, необходимых для полноценного усвоения приемов критического анализа. Кроме того, второкурсники обладают более развитыми навыками самоорганизации и саморегуляции учебной деятельности, что позволяет им более эффективно инкорпорировать новые интеллектуальные инструменты в свой арсенал.

В целом, представленные результаты многоуровневого анализа данных свидетельствуют о комплексном и нелинейном характере процесса развития критического мышления студентов средствами английского языка. Этот процесс детерминирован взаимодействием целого спектра когнитивных, мотивационных, лингвистических факторов и имеет выраженную индивидуальную вариативность. Учет этой многомерности и динамичности – необходимое условие разработки научно обоснованных и практически эффективных обучающих технологий.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на выявление потенциала английского языка как средства формирования критического мышления студентов и научное обоснование путей его практической реализации. Полученные результаты подтвердили исходную гипотезу о развивающих возможностях специально организованного языкового обучения. Экспериментальная методика, построенная на принципах проблемности, диалогичности и рефлексивности, обеспечила значимый прирост показателей всех компонентов критического мышления – когнитивного, рефлексивного и коммуникативного.

Теоретическая значимость исследования состоит в концептуальном обосновании механизмов влияния изучения английского языка на становление интеллектуальной самостоятельности личности. Интеграция идей Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, представителей критической педагогики позволила раскрыть закономерности формирования критического мышления в контексте диалога культур. Английский язык выступает медиатором этого диалога, обеспечивая присвоение инокультурных способов мышления и мировосприятия, преодоление ограниченности монокультурного сознания.

Практическая ценность работы определяется возможностью использования ее результатов для совершенствования языкового образования в вузе. Разработанный комплекс принципов, методов и конкретных приемов развития критического мышления средствами английского языка может найти применение в практике преподавания различных лингвистических дисциплин. Реализация этих подходов позволит существенно повысить метапредметные результаты обучения, связанные со становлением ключевых компетенций XXI века. Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении междисциплинарного контекста анализа проблемы. Привлечение концептуальных моделей и эмпирического инструментария из философии, культурологии, когнитивной лингвистики, нейронауки позволит обеспечить более глубокое и всестороннее понимание взаимосвязи языка, культуры и мышления. Особый интерес представляет изучение нейрокогнитивных механизмов, опосредующих влияние билингвального опыта на архитектуру интеллектуальных способностей.

Список литературы

1. Волков Е.В. Развитие критического мышления в цифровом обществе // Высшее Образование в России. 2019. № 28(11). pp. 94-103.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Никольская. М.: Совершенство, 2019. 208 с.
4. Ефремова, Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монограф. Ростов-на-Дону: Аркол, 2010. 383 с.
5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
7. Поль Р. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. М.: Ломоносовъ, 2020.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2015. 720 с.
9. Садова А. Р., Хиль Ю.С., Пащенко Т.В., Тарасова К.В. Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 105-116.
10. Седова А.С., Ваганова О.И., Кутепов М.М. Развитие критического мышления как одна из основных целей современного образования // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2(36). С. 79-85.
11. Тарасова К. С., Орел Е.А. Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 187-212.
12. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар. изд. Пер. с англ. Н. Мальгина, С. Рысев, Л. Царук. СПб: Питер, 2000. 512 с.
13. Brookfield S.D. Teaching for critical thinking. S.F.: Jossey-Bass, 2012.
14. Dwyer C.P. Critical thinking: conceptual perspectives and practical guidelines. Cambridge University Press, 2017. 274 p.
15. Halpern D.F. Thought and knowledge: an Introduction to critical thinking. 5th ed. Cambridge: Psychology Press, 2017. 654 p.
16. Paul R., Elder L. The Miniature guide to critical thinking concepts and tools. 8th ed. N.Y.: Rowman & Littlefield, 2019. 49 p.

The development of critical thinking among university students by means of the English language

Asset Sh. Davletukayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
shamsudinovna@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Luisa Yu. Israilova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
israilova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.03.2024

Accepted 24.04.2024

Published 15.05.2024

UDC 378.147:811.111

DOI 10.25726/f9416-3340-1093-z

EDN MYFYZN

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of the research is due to the need to develop critical thinking among university students as a key competence of the XXI century. The purpose of the work is to identify the potential of the English language as a means of forming critical thinking. Tasks: 1) to determine the essence and structure of critical thinking; 2) to substantiate the role of the English language in its development; 3) to develop and test a methodology for the development of critical thinking by means of the English language. The research methods included theoretical analysis of literature, modeling, pedagogical experiment, testing, questionnaires, statistical data processing. The sample consisted of 60 students of 1-2 courses in the field of Linguistics of the A.A. Kadyrov Chechen State University. The results showed that: 1) critical thinking is a meta-subject competence that includes cognitive, reflective and communicative components; 2) teaching English provides ample opportunities for the development of each of them; 3) the developed methodology, based on problem tasks and critical analysis of texts, significantly increases the level of critical thinking of students. The theoretical significance of the research consists in clarifying the structure of critical thinking and substantiating the linguistic and didactic conditions of its development. The practical value is associated with the possibility of using the results to improve language education at the university. The prospects for further research are related to the study of the specifics of the development of critical thinking at different stages of learning.

Keywords

critical thinking, English, higher education, meta-subject competencies, linguodidactics, problem-based learning.

References

1. Volkov E.V. The development of critical thinking in a digital society // Higher education in Russia. 2019. № 28(11). pp. 94-103.

2. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Collected works in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology. Ed. by V.V. Davydov. M.: Pedagogy, 1982. 504 p.
3. Dewey D. Psychology and pedagogy of thinking. Translated from English by N.M. Nikolskaya. M.: Perfection, 2019. 208 p.
4. Efremova, N.F. Formation and assessment of competencies in education: monograph. Rostov-on-Don: Arkol, 2010. 383 p.
5. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. The development of critical thinking in the classroom. 2nd ed., dorab. M.: Enlightenment, 2011. 223 p.
6. Zimnaya I.A. Key competencies as the effective and target basis of the competence approach in education. M.: Research Center for quality problems of training specialists, 2004. 38 p
7. Paul R. Critical thinking: what everyone needs to survive in a rapidly changing world. M.: Lomonosov, 2020.
8. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Peter, 2015. 720 p.
9. Sadova A. R., Khil Yu.S., Pashchenko T.V., Tarasova K.V. Measuring critical thinking in adults: methodology and development experience // Modern foreign psychology. 2022. Vol. 11. № 4. С. 105-116.
10. Sedova A.S., Vaganova O.I., Kutepov M.M. The development of critical thinking as one of the main goals of modern education // Innovative economy: prospects for development and improvement. 2019. № 2(36). pp. 79-85.
11. Tarasova K. S., Orel E.A. Measuring students' critical thinking in an open online environment: methodology, conceptual framework and typology of tasks // Education issues. 2022. № 3. pp. 187-212.
12. Halpern D. The psychology of critical thinking. 4th Inter. ed. Trans. from English by N. Malgina, S. Rysev, L. Tsaruk. SPb.: Peter, 2000. 512 p.
13. Brookfield S.D. Teaching for critical thinking. S.F.: Jossey-Bass, 2012.
14. Dwyer C.P. Critical thinking: conceptual perspectives and practical guidelines. Cambridge University Press, 2017. 274 p.
15. Halpern D.F. Thought and knowledge: an Introduction to critical thinking. 5th ed. Cambridge: Psychology Press, 2017. 654 p.
16. Paul R., Elder L. The Miniature guide to critical thinking concepts and tools. 8th ed. N.Y.: Rowman & Littlefield, 2019. 49 p.