

УДК 37.025.7

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-116-125

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРИСЛІВ'ЯМИ

Георгієва Снежанка Добрева

доктор педагогіки, доцент кафедри технологічного навчання, професійної освіти та
дошкільної та початкової шкільної педагогіки

Шуменський університет ім. Єпископа Костянтина Преславського, Болгарія

e-mail: s.dobрева@shu.bg

ORCID ID: 0000-0002-1054-1754

Сучасні науково-методичні розвідки пов'язують результативну освіту з рідної мови із засвоєнням не лише когнітивних знань, але й стратегій навчання, з розумовими процесами, з досягненнями метапізнання, тобто з розвитком особистості. У цьому навчально-методичному контексті метою дослідження є узагальнення точки зору вчителів відносно навчальних можливостей прислів'їв у вивченні рідної мови; обґрунтування ефективності засвоєння прислів'їв через реалізацію процедур, які вимагають критичного мислення. У статті представлені характеристики і результати трьох етапів роботи – етапу дослідження (аналіз результатів анкети); наочного етапу (констатування пріоритетів шкільної практики, а також кращих моделей для представлення навчального змісту прислів'їв в основних підручниках з рідної мови в Болгарії); експериментального етапу (практики багатокомпонентної провокації критичного мислення учнів через когнітивно-аксіологічні, творчі, рефлексивно-комунікативні моделі).

Ключові слова: прислів'я, критичне мислення, креативність, метапізнання, емоційність, творчий розвиток.

Постановка проблеми. Преподавание и обучение являются двумя важными сторонами процесса обучения, реализуемого как социальное взаимодействие, от которого ожидают институционально установленного результата, достигаемого не по модели зазубренности установок и постулатов. В научно-педагогических исследованиях все больший упор делается на усилия по «достижению оптимальных результатов» со стороны специалистов, занимающихся образовательной деятельностью; на реальную «потребность в помощи» посредством «новых образовательных и педагогических подходов» этим специалистам [9, с. 283, 285]. Эффективность учебного процесса характеризуется соотносительностью с различными аспектами парадигмы обучения: дидактическими, психологическими, логико-познавательными, социологическими, аксиологическими и др. [8, с. 91–97]. В качестве результативных определяются модели обучения, которые систематически и перманентно принимают во внимание и различные познавательные стили: когнитивные, интеллектуальные, эпистемологические [11, с. 251–252]; которые связаны с различными моделями подготовки (условно-рефлексивной, операционной, абстрактной и др.) [8, с. 130]; которые рассчитаны на все уровни подготовки в многоступенчатом познавательном процессе – рефлексорном (осуществляющемся по модели «проба – ошибка»), когнитивном (осуществляющемся посредством понятий и связей «слово – предмет», «слово – слово»), интеллектуальном (рассчитанном на теоретические обобщения и логические отношения при систематизации понятий) [4, с. 365–366]. Конструктивистский дизайн обучения (теоретическая основа интерактивного обучения) «открывает двери» перед креативными учителями, стремящимися обучать через различные технологические модели, основанные на активном включении ученика в процессы приобретения знаний. Диалогический образовательный процесс (основанный на целесообразной дихотомии «стимул – реакция») на самом деле осуществим учителями-профессионалами, которые знают, когда и как изменить поведение обучаемого в направлении активности (в мышлении, творчестве, эмоциях, рефлексии, совместимости и т. д.).

Компетентностные модели обучения родному языку в Болгарии закономерно связаны с использованием приоритетов разнообразных типов мышления, в особенности – с критическим и творческим мышлением. Современные научные представления связывают результативное обучение родному языку с усвоением не только когнитивных знаний, но и стратегий

подготовки, с развитием мыслительных процессов, с достижением метапознания (понимаемого как знание о знании, возникающее не само по себе, а посредством перманентной и целенаправленной деятельности по овладению умениями идентификации, сравнения, соотнесения, противопоставления и обобщения информации; по выражению и защите собственной оценки). Это означает, что компетентностное обучение родному языку должно быть реализовано в зависимости от потребностей обучаемого человека мыслить и действовать рефлексивно, означает, что при решении проблемы он должен не только уметь применять общепринятые подходы, методы и техники для решения ситуации, но и быть способным развиваться в ходе деятельности, учиться на опыте (своем и чужом), рассуждать и поступать критически [10].

Анализ последних исследований и публикаций. В психологии мышление характеризуется как познавательный психический процесс, реализуемый в трех своих модификациях: наглядно-действенное (предметно-действенное, практическое, связанное с решением практических задач в условиях зрительного наблюдения ситуации), конкретно-образное (опирающееся на образы и представления, решающее задачи как следствие визуальной и аудитивной обработки информации) и словесно-логическое (с использованием понятий и логических конструкций на основе функционирования языка). В абстрактном плане «искусство отражает уровень развития мышления и сознания людей на определенном историческом этапе. Оно является прямым проявлением психики и переживаний личности в различных культурно-исторических эпохах» [5, с. 107]. Любой из видов мышления (как определенный способ использования человеческого мыслительного аппарата) может быть освоен и развит. Мыслительные возможности индивида дополняются его функциональностью в практической, теоретической, логической, критической и творческой мыслительной деятельности, которые не являются взаимоисключающими, а дополняют друг друга.

Как своеобразная модель научной абстракции, критическое мышление связано с усвоенными навыками мышления; подразумевает развитие словесно-логического / понятийного мышления; требует самостоятельности в мыслительной деятельности; связано с навыками мышления и открытостью в заявлении личностной позиции. Его многокомпонентная структура обоснована формулой: «расположения/наклонности + знания + навыки мышления» [15, с. 46]. Достижение релевантной информации во время его практики, различения объективного и субъективного, истинного и ложного связано с пересечением логических суждений и эмоциональных утверждений, с проявлением оценочного отношения к фактам и утверждениям, которые могут быть использованы в качестве аргументов; оно осмысливается как «высший познавательный процесс, который способствует развитию умений восприятия и «обработки информации», формируя ценностные отношения и расположения / наклонности. Из-за его связи с расположениями / наклонностями мышления, знаниями для мышления, навыками мышления, оно синонимически определяется, как критичность ума, рефлексивное мышление, теоретическое мышление» [2, с. 10].

В научном дискурсе концептуализированы педагогические измерения критического мышления, понимаемые как структурные компоненты педагогических технологий обучения критическому мышлению; как формирование критической самооценки в связи с выполнением дидактической задачи; как педагогические приемы для формирования данного типа мышления у школьников и др. [1, с. 65]. Обобщается его значимость как «активного процесса», осуществление которого «требует времени, внимания и целенаправленных усилий». Подчеркивается, что «преподавать о мышлении означает одновременно преподавать два процесса – познавательный (когнитивный) и метапознавательный (метакогнитивный). Первый – познавательный, поскольку ученики думают о конкретном содержании. Второй – метапознавательный, в том смысле, что они также должны думать о своем собственном мышлении, задавая себе вопросы: «Что я думаю об этом? Как эти идеи влияют на мое мышление?» и др.» [13, с. 223].

В научно-методической литературе выявлены институциональные, дидактические и научные основания относительно целесообразности применения критического мышления в

обучении родному языку в Болгарии. При анализе проблемы было выведено обобщение: «Слишком эпизодически разработаны технологические модели для развития критического мышления в частных дидактиках. Критическое мышление не входит в число целей обучения болгарскому языку в современной болгарской школе, несмотря на то, что оно входит в число трансверсальных целей образования» [1, с. 65]. Обоснована двунаправленность отношения «критическое мышление – обучение болгарскому языку» («С одной стороны, процесс обучения (учебная деятельность, подготовка) ведет к развитию критического мышления, с другой – практика критического мышления в процессе усвоения повышает результативность образовательного процесса»); аргументировано обоснование уровня сформированности критического мышления наблюдать с помощью трех компонентов: когнитивного (включающего развитые мыслительные операции), оценочного (рефлексивного) и поведенческого [2, с. 6, 12]. В прагматико-прикладных контекстах начального образования критическое мышление характеризуется в двух аспектах: с одной стороны, в мыслительной сфере, как «способность решать проблемы, причем мыслительные операции способствуют процессу анализа и синтеза информационного блока», с другой стороны, в эмоциональной сфере – посредством «применения решения или выявления способа применения данного решения» [7, с. 109].

Цель статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы обобщить точки зрения учителей и учеников по отношению к образовательным возможностям пословиц в обучении родному языку; обосновать эффективность усвоения пословиц путем реализации процедур, требующих критического мышления; продемонстрировать возможности предлагаемых образовательных моделей как стимула для дальнейшего развития критического мышления обучаемых.

Изложение основного материала. В школьном обучении родному языку в Болгарии усвоение учебного контента, содержащего пословицы, предусмотрено для начального образовательного этапа (третьего класса), компонент «литература». Краткая форма, синтезировано высказанный смысл, метафорическая образность превращают, однако, пословицу в специфический текст, который может быть использован для достижения как когнитивных, так и коммуникативно-практических и аксиологических (культурологических) целей не только на начальном образовательном этапе, но и на этапе прогимназии и даже на гимназиальном этапе. Пословицы являются благодатной темой для развития ключевых компетентностей (адекватное общение на родном языке, культурная компетентность и выражение посредством творчества, освоение стратегий обучения, социальных компетентностей и т. д.). Преподавание образовательного контента, содержащего пословицы, является вызовом профессионализму учителя-филолога, который хочет выйти за пределы тривиальности, традиционности, закостенелости. Поэтому в настоящей разработке представляются и анализируются образовательные технологии, которые обосновывают целесообразность усвоения содержательно-формально-функционального целого *пословица* в интерактивных образовательных дискурсах критического мышления и в направлении развития этого мышления.

Исследовательская модель проходит несколько этапов: исследовательский, наблюдательный и экспериментально-прикладной.

На первом этапе проведено исследование по теме «Пословица как учебный контент и образовательная перспектива» в двух контекстах: объективном (имеющаяся информация по рассматриваемой теме во всех альтернативных учебниках по болгарскому языку и литературе начального образовательного этапа) и субъективном – исследование отношения учителей, учеников и родителей к образовательным возможностям пословицы. Было установлено, что нет учебника для любого класса начального образовательного этапа, на котором не было бы использованной пословицы. Сам урок о пословицах предусмотрен для третьего класса, а в альтернативных учебниках следует почти однотипная логика: лаконичное знакомство с сущностью пословицы как народного жанра, приведение примеров пословиц в сопровождении иллюстративного материала. В то же время фактом является однородность предпочтительных моделей. В учебники по литературе пословица включается в качестве активатора для

творческой деятельности учеников с помощью однообразных моделей: какая из пословиц больше всего подходит к тексту?; какие из пословиц можно связать с выводами басни?; обнаружение и прочтение подходящих пословиц к сказкам; определение, чем мораль в басне связана с конкретной пословицей.

В учебниках болгарского языка пословицы используются только в качестве наглядного средства для использования определенной языковой единицы или категории (обнаружение антонимов – синонимов; написание грамматических форм (артикли существительных, градация прилагательных имен и др.); включено соотнесение их с синтаксической моделью с определенным типом предложения по составу или по цели высказывания). Как видим, имеет место неявно проводимое разделение – на уроках литературы усвоение пословицы как смысла / послания; на уроках болгарского языка – как структурной модели, как языковой формы.

На этом первом этапе с помощью опроса (содержащего 15 вопросов) было изучено мнение 44 учителей по отношению к образовательным возможностям пословиц. Сто процентов учителей выразили мнение о целесообразности их использования для достижения результативности в учебном процессе по болгарскому языку и литературе. Активация пословиц как средства повышения эффективности преподавания литературы представлена моделями их использования: постоянно – 6,81 %; часто – 56,82 %; иногда – 36,36 %. По критерию использования пословиц для стимулирования творческой деятельности (развития коммуникативных навыков учеников) распределение такое: очень часто – 6,81 %; довольно часто – 20,45 %; иногда – 71,72 %. Проверка знаний о пословицах включается и в организации процедур по оцениванию учителей (довольно часто – 6,81 %; нередко – 43,18 %; иногда (довольно редко) – 50 %). Несколько неожиданными являются ответы о цели, с которой респонденты включают пословицы в образовательную деятельность. Из пяти альтернатив голоса распределяются между двумя моделями: «для концентрации внимания на теме и проблемах на конкретном уроке» – 79,55 % и «для понимания послания конкретного художественного произведения» – 20,45 %. Не предпочтены ни одним учителем являются варианты: «для отдыха после трудной лингвистической задачи», «для развития творчества учащихся», то есть нет предложения другой образовательной практики. Из респондентов в качестве наибольшего образовательного преимущества использования пословиц (в качестве учебного контента и образовательного средства) было замечено в предоставленной им возможности адекватной рецепции художественного / фольклорного текста, в их роли в обогащении словарного запаса ученика, а также в развитии его воображения, мысли и речи. Учителя делятся по критерию частоты мотивации учеников искать и изучать пословицы, делая это: постоянно – 4,55 %; часто – 59,09 %; иногда – 36,36 %. Опрошенные учителя также воспитывают и своей речью, включая в свои коммуникативные модели педагогического общения пословицы (43,18 % делают это часто; 56,82 % – иногда, для разнообразия). Согласно с точкой зрения учителей, для ученика пословица – это: текст для находчивости и развития ума – 59,09 %; учебное средство для овладения учебным содержанием и достижения результатов – 29,55 %; интересная модель общения – 11,36 %.

Наблюдение над деятельностью в школе (осуществляемое в период с 2013 по 2017 годы, когда автор статьи выполняла функцию старшего эксперта по болгарскому языку в Региональном управлении образованием города Шумен) свидетельствует о некоторой однородности и ограниченности использования пословиц в обучении родному языку. С целью изучения литературы сосредоточение внимания на пословицах (за исключением конкретной темы урока по теме) заключается в углублении осмысления художественного / фольклорного (чаще всего сказочного) текста и в усилении эмоционального восприятия. Ограничено их использование в качестве стимулятора творческой деятельности учащихся. В обучении родному языку пословицы являются только языковой моделью для реализации лингвистических задач.

Третий этап заключается в реализации идей, в «экспериментаторстве». В дидактике результат процесса обучения традиционно ассоциируется с четырьмя ключевыми подразделениями: восприятием учебного материала, осмыслением и обобщением учебного

материала, закреплением учебного материала, применением знаний на практике. Внимание на этом этапе направлено на возможность рассредоточения процесса применения знаний учащихся о пословицах в последующие школьные годы (после первоначального освоения темы в третьем классе). При этом альтернативы успешности модели были востребованы в возможности более частой работы с пословицами при освоении различных учебно-содержательных тем и по родному языку, и по литературе. В основе прагматико-прикладного контекста исследования выступает тезис о многообразии и полифункциональности пословицы как текстового единства содержания, формы, функции; как проявление коллективной мудрости, предъявленной конкретным социокультурным контекстом; как модель аксиологической парадигмы, которую человек может безоговорочно принять и использовать или проверить / переосмыслить через свой собственный опыт. Таким образом, в апробированные нами на практике технологические модели пословица была включена как «пробный камень» для уровня овладения различными знаниями, но не односторонне (как текстовая форма – вид синтаксической структуры / морфологического употребления), а как социальное, культурно и психологически обоснованное текстовое целое. При этом критическое мышление учеников спровоцировано несколькими ракурсами (синхронно используемыми во время образовательных практик): когнитивно-аксиологическим, творческим, рефлексивно-коммуникативным.

Когнитивные модели были представлены различными типами задач: исследовательскими – поиск первопричин обобщения опыта коллектива в конкретной синтезированной формулировке пословицы; сопоставительными – соотнесение пословиц (на линии «антонимия – синонимия качества / действия», которые выводятся); сравнение пословиц различных народов на одну и ту же тему; сравнение синтаксических моделей пословиц для утверждения добродетели / порицания недостатка, распознавание пословицы по ключевому слову (отрывок из пословицы) и т. п.

Когнитивные модели используются на уроках родного языка, где учащиеся сталкиваются с проблемой лингвистического разбора определенных пословиц (из указанного множества), которые отвечают одновременно двум критериям: содержательному (быть связанными с определенной тематикой) и формальному / лингвистическому (быть построенными по определенной синтаксической модели – по порядку слов или типу предложения по составу или цели высказывания). Подобные задачи совмещают языковые и ментальные модели, предполагают успешную лингвистическую деятельность при адекватно реализованной мыслительной деятельности (сопоставление, отбор, устранение, синтез и др.); приводят к концептуализации моделей и парадигм. На уроках болгарского языка актуальными также являются задачи для обнаружения и упорядочения текста с перемешанными пословицами; комментарии о предпочтении в медиа-тексте пословицы в качестве заголовка; открытие интервью, в котором интервьюированный использует пословицы и комментарий адекватности их включения в его ответы и т. п. Целесообразным оказывается использование задач, требующих релевантного в смысловом отношении заполнения абстрактных схем, например: вспоминая пословицы, структурированные по образцу «Если..., то...»; «Тот, который..., он...» и т. п.; а также дополнительная последующая группировка предложенных пословиц по какому-то семантическому признаку. Подобные деятельностные модели позволяют критическому мышлению не только проявляться в контексте вербально-ассоциативного обучения, но и способствовать формированию метакогнитивных умений обработки информации (синтеза, анализа, сравнения, обобщения и др.), метакогнитивных умений обучения в целом.

На уроках литературы когнитивная модель активизирует критическое мышление с помощью двух моделей: первая – *соотнеси* и вторая – *найди и обоснуй*. Первая модель связана не только с решением традиционных задач для обнаружения пословицы как морали к тексту. Она также предусматривает более сложные задачи типа: соотнесение нескольких пословиц с близкими по содержанию акцентами (уроками / моралью) текстами; заполнение в текстовом целом недостающей пословицы при выборе нескольких предложенных (при обязательном

включении провокационного, вводящего в заблуждение примера); обобщение качеств персонажа / персонажей через пословицу; модель *найди и обоснуй* опирается на возможности критического мышления у учеников и в то же время является стимулом для его развития. Вторая разновидность когнитивной модели в литературном обучении предполагает, что первоначально ученик обнаруживает / находит пословицы определенной тематики и обосновывает их применимость как урока / морали к конкретному художественному тексту, к авторской или фольклорной сказке, к басне. Ученикам необходимо с помощью пословицы обосновать вербально персонифицированное представление человеческих достоинств или недостатков сказочных или других литературных персонажей. В части своих реализаций модель является провокацией к критическому мышлению учеников и потому, что она также требует соотнесения предлагаемого урока / морали с народностью сказки. Все это способствует чтению над поверхностью сказанного, заставляет задуматься над имплицитно преподнесенным. Вместе с тем модель специфической фольклорной формы пословиц «усваивать в виде сохраненной традиции и как «разделенная память» – и со Своими, и с Чужими» [16, с. 180] обогащает «эмоциональный мир» учеников, позволяет им «развивать свою эмоциональную связь с прошлым» [14, с. 99].

Разнообразие деятельности, реализуемой учениками в этой когнитивной модели, позволяет достичь эффективности в образовательной деятельности в векторе «язык – мышление»; дает возможность обучаемым осмыслить пословицу конкретного языка как философско-филологическую модель, в смысле которой закодирована и коллективная оценка добродетели в соответствии с определенной социокультурной аксиологической парадигмой, и эмоциональная реакция на непосредственно названный или неназванный недостаток; осмыслить пословицу как своеобразную модель синтетически сформулированной идеи нравственности / морали. Исследовательская модель позволяет перескочить ограничивающие рамки изучения пословиц только одного этноса; расширяет социокультурный горизонт обучаемых. Образовательная модель также позволяет языку преодолевать ограничения конкретного времени и превращаться в принципиальную формулу (не только «тогда и там», но и «здесь и сейчас»). Таким образом, язык, осознанный как культурная память, используемый для критического мышления и эффективного обучения учеников, может «трансформировать когнитивные процессы» и «открывать перед ними новые горизонты. Мышление выходит за рамки непосредственного воспроизведения вещей и позволяет детскому сознанию построить новую картину мира» [12, с. 191]. Критическое мышление требует оценочной модели, позволяющей ученикам достичь знаний о языковой специфике этноса, об идентификации нравственного кодекса через язык пословиц, о приобретении и собственной языковой индивидуальности.

Творческие модели также разнообразны. Одним из вариантов является создание проекта для книги пословиц (с возможностью выбора: содержательной модели – тематики включенных пословиц; структурной организации – логики расположения пословиц (алфавитный принцип, антонимично или синонимично представленные человеческие добродетели / недостатки и др.); графического дизайна – использование готовых иллюстраций или включение творческих продуктов самостоятельной изобразительной деятельности). Другая модель – это создание текста с вариантами: пословица как название, пословица как начало или финал текста; текст (с жанровой разновидностью на выбор ученика – сказка, повествование по воображению, рассказанная действительная история и др.). В задачах по созданию сказки по аналогии и сочинению по воображению происходит своеобразное *возрождение / оживление* пословицы коммуникативным взглядом ученика и его умением выразиться через текст-оригинал. Эта игровая модель, охарактеризованная в болгарской научно-методической литературе как «персонификация пословиц», способствует развитию единства мышления, воображения и речи обучаемых [6, с. 23]. Задачи, требующие оригинального объединения двух пословиц в одно текстовое целое, звучащее как название, и последующего создания текста по полученному названию, связаны с забавой и эмоциональным опытом; в то же время предполагают, чтобы ученики проявляли способности

ориентироваться, изобретательность, быстрые реакции, умения переключения ассоциаций, проявляли целенаправленное критическое и творческое мышление.

Критическое мышление подразумевает и последующую за творческим процессом деятельность по анализу и оцениванию созданных текстов самими учениками по уточненным критериям (логика текста в соответствии с дидактической задачей; выбор жанровой модели; целесообразность включения пословицы / пословиц; содержательная эквивалентность акцентов в рассказанной истории с заголовком с помощью пословицы и др.). Критическая деятельность также осуществляется как оценка адекватности собственных и чужих языковых действий и их результат – текстовое целое как единство смысла и формы (происходит связь между второй и третьей моделями). Самокритичность является аспектом рефлексивной деятельности, которая предполагает выход из ограничительной рамки конкретного текста и рассуждение о явлениях жизни, нравственных ценностях, человеческих отношениях; требует взгляда на самого себя глазами думающего, умеющего выражаться критически. Процесс критического мышления может быть продолжен и на уроках родного языка (а также на уроках развития коммуникативных компетентностей) с более углубленной редакционной деятельностью при учете соблюдения конкретных книжно-языковых и стилевых норм; адекватности использования определенных языковых единиц / категорий в тексте и др.

Наиболее провокационным в плане свободы проявления критического мышления является рефлексивно-коммуникативная модель. Она предполагает реализацию бесед по таким темам, как «Правильны ли все пословицы?», «Почему и как в пословицах осмеяны недостатки человека?», «Как осмеяна человеческая глупость в пословицах балканских (или других) народов?» и др. В основе эффективного осуществления критической мысли в этих образовательных мероприятиях лежит умение обрабатывать обнаруженную информацию с учетом объективных (поставленной дидактической задачи) и субъективных (личностных ценностей, эмоциональных и познавательных парадигм) критериев. Языковое выражение в этой модели способствует процессу выяснения мысли; критическое мышление оказывается функцией речевой культуры ученика; провоцирует новые идеи и возможности их адекватного словесного выражения. Эта модель также связана с наблюдением за деятельностью одноклассника – мыслительной, речевой, трудовой, учебной (включая текст, созданный в связи со второй моделью) и выражением оценки (включая и словесную экспликацию посредством соответствующей пословицы) на основе рефлексии. Оценка предполагает выведение достоинств и недостатков; обобщение как положительных, так и отрицательных сторон работы одноклассника. Настоящая образовательная модель обладает своими статическими и динамическими характеристиками. Критическое мышление связано с рефлексивной деятельностью, результат которой (выводится как готовая / статическая оценка) связан с отслеживанием «курса рассуждений», которые привели к выводу, или факторов, которые были приняты «во внимание при принятии решения» [15, с. 22]. Эта модель предполагает синхронизацию критической оценки, ее вербализации перед одноклассниками, ее высказывание при соблюдении объективных (истинность, достоверность) и субъективных (этичность, терпимость, способность к компромиссам, уважение достоинства другого человека и общества и мн. др.) факторов. Но модель также позволяет изменять поведение с целью более успешного действия; т. е. она эффективна в плане формирования в комментируемых в научной литературе преимуществ дидактического применения критического мышления – поиска компромиссного решения, исправления собственных ошибок, осознания собственной позиции и др. [3].

Представленные образовательные технологии позволяют объединить индуктивные и дедуктивные подходы при работе с пословицами в направленности на когнитивное, эмоциональное и аксиологическое развитие обучаемых, на различные аспекты их коммуникативной компетентности (языковой, социокультурной, дискурсивной, стратегической). Модель позволяет, чтобы изучение пословиц и подготовка посредством пословиц превратились в фактор овладения социальным опытом. Она способствует активации различных учебных стратегий – когнитивных (поиск пословиц по структурной модели, по

тематике, по национальности); систематизирующих (сопоставление пословиц разных народов на одну и ту же тематику, установление закономерностей построения пословиц в болгарском языке); рече-творческих (создание речевого продукта при соотнесенности с пословицей – как название, мораль, начало, финал и др.; создание книги с пословицами и др.; ведение рубрики с пословицами в школьной газете и др.). Целенаправленно разнообразные виды деятельности с пословицами способствуют преодолению шаблона во время их усвоения; являются проявлением конкретных стратегических моделей для работы, способствующей осмыслению пословиц в целом (их смысла, функции и формы); являются эмоционально выразительной и специфической словесно-образно эксплицированной репрезентацией конкретной мыслительной парадигмы, социокультурной модели. Эта *стратегическая образовательная модель* логически связана с критическим мышлением, проявляемым как умение обрабатывать учебную информацию не только как возможность развития когнитивных навыков, но и как перспективу формирования ценностных расположений/наклонностей и отношений.

Таким образом, представленная прагматико-действенная модель работы с пословицами в обучении родному языку, эксплицирующая разнообразную активность обучаемых на разных образовательных этапах (не только на начальном), обладает многосторонними эффектами: дидактическими (интерактивного взаимодействия «ученик – учитель», «ученик – ученики»); психологическими (выражение оценки (объективной и толерантной), учитывающей психологические свойства / состояния личности и содействующей психическому развитию обучаемых); логико-познавательными (усвоение знаний путем логических операций, рефлексии выведенной оценки, критическое мышление); социологическими (способствует пониманию отношений между образовательными субъектами в школе и в социуме); аксиологическими (достижение знания о пословицах как выражение коллективной мудрости, об их ценности, а также развитие ценностей на основе их переосмысления). Модель свидетельствует о расширенной возможности достижения / развития критического мышления путем применения различных стратегий и методов в процессе осмысления учебной информации, обучения и саморазвития.

Выводы и перспективы для последующих исследований. Предложенные (апробированные различными учителями) образовательные практики являются доказательством компетентностного обучения родному языку, основанного на активной педагогической коммуникации и целенаправленном критическом мышлении. Модель, предложенная в статье, указывает на результат многоаспектного использования критического мышления учеников не только при освоении нового учебного контента (в рассматриваемом случае – пословиц), но и в процессах его перманентного последующего использования для усвоения и других тем учебного контента. Реализация внутрипредметных связей (язык – литература) на основе критического мышления (в соответствии и с объективно-информативными моделями, и с субъективно-аксиологическими парадигмами) способствует параллельному осуществлению процессов личностного и компетентностного развития; позволяет проложить путь к успешной социализации обучаемого в настоящем и в будущем (через работу с когнитивными, эмоциональными, социальными, ценностными его парадигмами). Позитивы модели: от критического мышления в более конкретном содержании обучения – через его вербальную экспликацию – к дальнейшей развитости критического мышления – позволяет человеку понимать свои собственные возможности (знания, умения, отношения), преодолевать иллюзорность ложной когнитивной самооценки; выходить из собственной иллюзии вечной правоты и всезнания; соизмерять его аксиологические парадигмы с мудростью народной философии, воплощенной в пословицах.

Перспективы будущими исследований заключаются в поиске тех прагматико-прикладных аспектов усвоения и других сторон учебного контента по родному языку, которые позволяют результативно его применять с целью формирования и развития различных аспектов личности ученика (мыслительных, интеллектуальных, когнитивных, аксиологических, эмоциональных и др.).

Список использованной литературы

1. Василева, Б. (2011). Педагогическая технология развития критического мышления на уроке грамматики. – Болгарский язык и литература, 2011, № 3. [in Bulgarian]
2. Василева, Б. (2012). Методика развития критического мышления в обучении болгарскому языку на прогимназимальном этапе. (6. класс). Автореферат диссертации на соискание ученой степени «доктор». София: СУ им. Светого Климента Охридского. [in Bulgarian]
3. Волков, Е. (2004). Критическое мышление; принципы и признаки. Введение. Москва. [in Russian]
4. Десев, Л. (1996). Педагогическая психология. София: АСКОНИ-ИЗДАТ. [in Bulgarian]
5. Златкова, Л. (2016). Ритмическая модель – проявление духа в народном искусстве. – Педагогические новости, 2016, № 1. Русе. [in Bulgarian]
6. Иванова, Н. (1993). Место и роль пословиц и поговорок в обучении начальных классов. – Образование, 1993, № 1. [in Bulgarian]
7. Крыстева, А. (2014). Взаимная обусловленность между критическим мышлением и эмоциональной интеллигентностью учеников начального образовательного этапа. – В: Традиции и инновации в начальном образовании. Юбилейный сборник в чест 70-летия проф. д-ра Стойки Здравковой. София. [in Bulgarian]
8. Милков, Л. (2002). Дидактика. Шумен: Юни Експрес. [in Bulgarian]
9. Мустафа, З., Е. Люцканова, Т. Тасинов. (2014). Образовательные подходы и стратегии. – В: Годишник Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского. Том XVIII D. Педагогический факультет. Шумен: Университетское издательство им. Епископа Константина Преславского. [in Bulgarian]
10. Петров, А. (2009). Ключевая компетентность «общение на родном языке» и обучение болгарскому языку. – Болгарский язык и литература, 2009, № 2. Электронный журнал LiterNet, 08.08.2009, № 8 (117). [in Bulgarian]
11. Радев, П. (2005). Общая школьная дидактика или события, ситуации, объекты, субъекты, конструкты и референты в школьном обучении и образовании. Пловдив: Университетское издательство им. Паисия Хилендарского. [in Bulgarian]
12. Стаматов, Р. (2000). Детская психология. Пловдив: Хермес. [in Bulgarian]
13. Терзиев, П. (2011). Исторические прозрения школьников посредством системы критического мышления. – В: Понятия, ценности, изменения. История: время и реальность. Том 7. Варна. [in Bulgarian]
14. Тодорова, Н., Ю. Дончева. (2019). Обогащение эмоционального мира детей посредством болгарского фольклора и этнологии. – В: Оптимизация стратегий регулирования эмоций и чувств в образовании и в социально-педагогической сфере. Русе: Медиатех. [in Bulgarian]
15. Халперн, Д. (2000). Психология критического мышления. Санкт-Петербург. [in Russian]
16. Янкова, В. (2013). Фольклор как наследство. (К культурной памяти болгар в Венгрии). – Любословие, 2013, №13. Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского. [in Bulgarian]

ENHANCING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH PROVERBS

Georgieva Snezhanka Dobрева

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Technological Education, Vocational Education, and Preschool and Primary School Pedagogy Department
Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria

Introduction: Nowadays, educational models, which are limited to teaching and learning compulsory (institutionally approved by instructions and regulations) curriculum content, are losing popularity. Modern scientific and methodological assumptions relate the effectiveness of language education not only to the acquisition of cognitive knowledge, but also to the acquisition of learning strategies, to the development of thinking processes, and to the achievement of metacognition (viewed as knowledge of knowledge, developing not by itself, but through permanent and purposeful activities to master the skills of identifying, comparing, correlating, contrasting and summarizing information; competence of defending one's own judgment), i.e. related to the development of personalities. The markers of effectiveness are put on native-language educational paradigms that relate learning content accents and techniques to raise students as thinking and creative individuals.

Purpose: In this scientific and methodological context, the research aims to summarize teachers' views on the educational opportunities of proverbs in native language learning; to support the effectiveness of learning proverbs through the implementation of procedures requiring critical thinking; to prove the possibility of the offered educational models as an impetus for the further development of trainees' critical thinking. The objectives of the study are to justify the determinants (objective and subjective) to address the specific topic; to analyze the effectiveness of a strategic (multicomponent and

multifunctional) educational model for dealing with proverbs in native language learning.

Methods: *The methodology of the survey includes conducting a survey with 44 teachers regarding their attitudes to maximize the use of the educational potential of the proverbs; theoretical analysis of alternative textbooks in the context of the topic under consideration; presentation and discussion of practice-tested training models; a summary of the positives of the approved technology models.*

Results: *The article presents the characteristics and results of the three stages of the research –the exploratory stage (analyzing the results of the survey); the observational stage (stating the priorities of school practice, as well as the preferred models for presenting the proverbs in the existing native language textbooks in Bulgaria); the applied-experimental stage. Emphasis is placed on the detailed analysis of the educational models in the third stage. We explain the practice of multicomponent provocation of students' critical thinking through cognitive-axiological, creative and reflective-communicative models.*

Originality: *The advantages of a complex dynamic and more comprehensive approach to proverbs are summarized, enabling trainees to conceive this laconic text as a specific linguistic whole (content, form, function), as a philosophical and philological model in the sense of which is encoded a collective evaluation of virtues (according to a certain sociocultural axiological paradigm), and emotional response to an explicitly named or unnamed demerit.*

Conclusion: *This research can be useful to teachers with its pragmatic and applied focus. At the same time, it is a provocation for the creativity of contemporary teachers, who are looking for new horizons to develop their professionalism - including the sphere of research - by sharing effective good practices.*

Keywords: *proverb, critical thinking, creativity, metacognition, emotionality, creative development.*

References

1. Vasileva B. (2011). Pedagogicheska tehnologiya za razvivane na kriticheskoto mislene v uroka po gramatika. – Balgarski ezik i literatura, 2011, № 3. [in Bulgarian]
2. Vasileva B. (2012). Metodika za razvivane na kriticheskoto mislene v obuchenieto po balgarski ezik v progimnazialen etap (6. klas). Avtoreferat na disertatsiya za prisazhdane na nauchnata iobrazovatelna stepen „doktor». Sofiya: SU «Sveti Kliment Ohridski». [in Bulgarian]
3. Volkov E. (2004). Kriticheskoe myshlenie; printsipy i priznaki. Vvedenie. Moskva. [in Russian]
4. Desev L. (1996). Pedagogicheska psihologiya. Sofiya: ASKONI-IZDAT. [in Bulgarian]
5. Zlatkova L. (2016). Ritmichniyat model – proyavlenie na duha v narodnoto izkustvo. - Pedagogicheski novosti, 2016, № 1. Ruse. [in Bulgarian]
6. Ivanova N. (1993). Myastoto i rolyata na poslovitsite i pogovorkite pri obuchenieto v nachalnite klasove. – Obrazovanie, 1993, № 1. [in Bulgarian]
7. Krasteva A. (2014). Vzaimnaobuslovenost mezhdru kriticheskoto mislene i emotsionalnata inteligentnost pri uchenitsite ot nachalnen etap na obrazovanie. – V Traditsii i inovatsii v nachalnoto obrazovanie. Yubileen sbornik v chest na 70-godishninata na prof. d-r Stoyka Zdravkova. Sofiya. [in Bulgarian]
8. Milkov L. (2002). Didaktika. Shumen: Yuni Ekspres. [in Bulgarian]
9. Mustafa Z., E. Lyutskanova, T. Tasinov. (2014). Obrazovatelni podhodi I strategii. – V: Godishnik na Shumenskiya universitet «Ep. K. Preslavski». Tom XVIII D. Pedagogicheski fakultet. Shumen: Universitetsko izdatelstvo «Ep. Konstantin Preslavski». [in Bulgarian]
10. Petrov A. (2009). Klyuchova kompetentnost «obshtuvane na roden ezik» I obuchenieto po balgarski ezik. – Balgarski ezik I literatura, 2009, № 2. Elektronno spisanie LiterNet, 08.08.2009, № 8 (117). [in Bulgarian]
11. Radev P. (2005). Obshta uchilishtna didaktika ili sabitia, situatsii, obekti, subekti, konstrukti I referenti v uchilishtnoto obuchenie I obrazovanie. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo «Paisiy Hilendarski». [in Bulgarian]
12. Samatov R. (2000). Detska psihologiya. Plovdiv: Hermes. [in Bulgarian]
13. Terziev P. (2011). Istoricheski prozreniya na uchenitsite chrez sistemata na kriticheskoto mislene. – V: Ponyatiya, tsennosti, promeni. Istoriyata: vreme I realnost. Tom 7. [in Bulgarian]
14. Todorova N., Yu. Doncheva. (2019). Obogatyavane emotsionalniya svyat na detsata chrez balgarskiya folklor i etnologiya. – V: Optimizirane na vazpitatelnite strategii za regulirane na emotsiite i chuvstvata v obrazovaniето i sotsialno-pedagogicheskata sfera. Ruse: Mediateh. [in Bulgarian]
15. Halpern D. (2000). Psihologiya kriticheskogo myshleniya. Sankt-Peterburg. [in Russian]
16. Yankova V. (2013). Folklorat kato nasledstvo. (Kam kulturnata pamet na balgarite v Ungariya). – Lyuboslovie, 2013, №13. ShU» Ep. Konstantin Preslavski». [in Bulgarian]

Отримано редакцією 15.12.2020 р.