

RU

## Взаимообусловленность развития критического мышления и образовательной субъектности в структуре совокупности метапредметных компетенций у обучающихся на ступени высшего образования

Хисматулина Н. В.

**Аннотация.** Цель исследования – теоретическое осмысление образовательного потенциала высшего образования в развитии совокупности метакомпетенций как способности осуществлять результативную деятельность не только в предметных областях образования, но и во всех жизненных сферах в соответствии с современными социокультурными вызовами. В статье рассматриваются сущность метапредметных компетенций, их ключевая роль в жизнедеятельности человека постиндустриального общества, его самореализация в профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется развитию критического мышления и образовательной субъектности обучающихся как значимым метанавыкам в реализации самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей непрерывное образование на протяжении всей жизни. Научная новизна исследования видится в обосновании необходимости развития критического мышления и образовательной субъектности в качестве компонентов метапредметной цели образовательного процесса на ступени высшего образования на основе разработки средств их реализации посредством педагогического проектирования учебно-методического комплекса каждой преподаваемой дисциплины. В результате исследования установлено, что эффективным методологическим основанием развития указанной совокупности метапредметных компетенций может выступать деятельностный подход как методология работы со взрослой аудиторией, основные принципы которого способствуют освоению обучающимися навыков критического мышления и самообразовательной деятельности.

EN

## The interdependence of the development of critical thinking and educational subjectivity in the structure of the set of meta-subject competencies of higher education students

N. V. Khismatulina

**Abstract.** The purpose of the research is to theoretically conceptualise the educational potential of higher education in the development of a set of metacompetencies as an ability to realise productive activity not only in specific areas of education, but also in all spheres of life in accordance with modern socio-cultural challenges. The article deals with the essence of meta-skills, their key role in the life activity of a person in post-industrial society, his/her self-realisation in professional activity. Special attention is drawn to the development of critical thinking and educational subjectness of students as significant meta-skills in the implementation of independent cognitive activity, providing life-long learning. The scientific novelty of the research lies in the substantiation of the importance of the development of critical thinking and educational subjectness as components of the meta-goal of the educational process at the level of higher education on the basis of working out the means of their realisation via the pedagogical design of the educational-methodical complex of each academic discipline.

### Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современное постиндустриальное общество предъявляет повышенные требования к современному специалисту, который в нынешнюю эпоху информационного

избытка и скоротечного устаревания информации не может быть помыслен исключительно как персонификация нормативной деятельности, описанной в должностных инструкциях и квалификационных требованиях. Научно-технический и технологический прогресс определяет необходимость развития метапрофессиональных (метапредметных) компетенций. В качестве основных метакомпетенций специалисты сегодня называют способность критически мыслить и выступать субъектом непрерывного образования (Киреева, Чудинова, 2021; Акимова, 2019; Тулабоев, Утебаев, 2023; Мельникова, Александров, 2019; Поздняков, 2023; Фишман, 2019; Шучка, 2021; Плаксина, 2023; Лерман, 2023; Осокин, 2022; Бермус, 2024). Указанные вызовы времени отягощаются рисками повсеместной цифровизации, когда «информационная радиация» (информационный избыток) нередко приводит к поверхностному прочтению смыслов, ослаблению связи слова и его значения, стиранию глубины текста. Наблюдаемое у молодого поколения «клиповое мышление» способно лишить сознание целостной интеллектуальной схемы, привести к ослаблению, а в случае отсутствия восполнения – к постепенной деструктуризации интеллектуального потенциала личности. Избежать развития «человека потребляющего» (не мыслящего, некритично воспринимающего информацию и лишь репродуктивно воспроизводящего ее) позволяет метакомпетенция критического мышления, которая, в свою очередь, дает возможность «родиться» «человеку мыслящему», готовому, в традициях гуманизации и гуманитаризации, образовываться на протяжении всей жизни для преобразования не только себя, но и мира вокруг.

Задачи исследования:

- обосновать значимость развития совокупности метапредметных компетенций у профессионала постиндустриальной эпохи;
- раскрыть сущность критического мышления как когнитивной метапредметной компетенции в развитии познавательной самостоятельности обучающихся;
- рассмотреть готовность к непрерывному образованию как метапредметную компетенцию на основе развития образовательной субъектности;
- охарактеризовать особенности развития совокупности метапредметных компетенций у обучающихся образовательных организаций высшего образования.

Объект исследования – раскрытие человеческого потенциала в образовательном пространстве высшего образования.

Предмет исследования – развитие метакомпетенций критического мышления и образовательной субъектности (готовности к непрерывному образованию) как факторов личностного развития обучающихся в условиях реализации образовательного процесса в высшем образовании.

Для решения указанных задач в статье применяются следующие методы исследования: анализ специальной литературы, посвященной определению структуры и содержания метапредметных компетенций, необходимых для раскрытия потенциала человека (и профессионала) XXI века, а также вопросам возможностей формального образования в их развитии – для систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования, обоснования потенциала каждой дисциплины в развитии указанной совокупности метапредметных компетенций у обучающихся, формулирования выводов об эффективности учебно-методического комплекса, спроектированного с учетом метапредметной цели образования, как дидактического средства управления у целевой аудитории развитием требуемых метакомпетенций; описательный метод – для изложения основных качественных характеристик метакомпетенций в целом, взаимообусловленной совокупности критического мышления и образовательной субъектности в частности.

Теоретическую базу исследования составили теория непрерывного профессионального образования, задающая ориентир освоения обучающимися высшей школы метапредметных умений, С. Я. Батышева, А. М. Новикова (Профессиональная педагогика, 2010); идеи метапредметного подхода о процессе формирования метапредметных компетенций в профессиональном образовании (Громыко, 2023; Громыко, Просекин, 2022; Хуторской, 2022); андрагогический подход в изложении М. Ноулза (Knowles, 1968), С. Г. Вершловского (2013), обуславливающий формы, методы, средства профессиональной подготовки как области образования взрослых.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов (переосмысления экзистенциального содержания метапредметных компетенций в осуществлении человеком результативной деятельности не только в предметных областях образования, но и во всех жизненных сферах в соответствии с современными социокультурными вызовами, а также обоснования образовательного потенциала высшего образования в развитии совокупности метакомпетенций) в переработке рабочих программ учебных дисциплин с учетом выявленной метапредметной цели, а также в педагогическом проектировании учебно-методических комплексов, способствующих развитию метакомпетенций обучающихся.

## Обсуждение и результаты

### *Значимость развития совокупности метапредметных компетенций у профессионала постиндустриальной эпохи*

В теории постиндустриального общества, предложенной в 1960-е годы Д. Беллом (2004), информация рассматривается как основная ценность, нематериальный капитал. Сегодня человек уже не может позволить себе оставаться «информационным бедняком» – человеком с низкой информационной культурой, не способным ориентироваться в современном коммуникационном пространстве. Постиндустриальное общество требует постиндустриальную систему профессионального образования (Новиков, 2008): среди значимых качеств выпускника, способствующих его успешному вхождению в профессиональную деятельность и последующей

его социализации, называют субъектность, самостоятельность и решительность в принятии решений, критическое мышление в оценке наличествующих условий и требуемых результатов. Данные качества определяются специалистами как метапрофессиональные (метапредметные) компетенции (Сизова, Бермус, 2017) (от «мета-», с греч. *μετά*- «между, после, через, вслед»), которые означают способность человека к быстрой адаптации к новым условиям рабочей среды; служат повышению эффективности профессиональной деятельности; представляют собой «ключевые компетенции», позволяющие эффективно действовать независимо от ситуации.

Для понимания тесной взаимосвязи обозначенных метакомпетенций и возможности их отражения в образовательном процессе следует рассмотреть понятия и сущность критического мышления и образовательной субъектности (готовности к непрерывному образованию) подробнее.

### ***Критическое мышление как когнитивная метапредметная компетенция в развитии познавательной самостоятельности обучающихся***

Критическое мышление считается важной когнитивной метапредметной компетенцией, необходимой для достижения академического, профессионального успеха (Cummins, 2015). В специальной литературе существует множество определений данного понятия.

М. Скривен и Р. Пол рассматривают критическое мышление как «процесс оценки информации... выступающий способом формирования убеждений и планирования действий» (Scriven, Paul, 2012). С. Брукфилд определяет его как «процесс поиска и проверки предположений» (Brookfield, 2012, p. 5). В логике К. Вейд критическое мышление также интерпретируется как «способность и готовность оценивать утверждения и выносить объективные суждения на основе прочных доказательств» (Wade, 1995, p. 25). По мнению Р. Пола и Л. Элдер, критическое мышление представляет собой «регулятивный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления, рассуждения или общения, как руководство для убеждений и действий» (Paul, Elder, 2008).

В отечественной специальной литературе характерным признаком критического мышления называют выработку стратегии принятия решения (формирование собственной позиции) на основе глубокого анализа информации и осуществления рефлексивных действий (Хачумян, 2003, с. 173). Основным положением, объединяющим различные интерпретации критического мышления, является представление о нем как о мыслительном процессе, связанном с формированием собственного суждения на основе оценки и перепроверки новой информации, когда в процессе работы так называемого внутреннего фильтра факты отсеиваются от мнений, предлагаемые утверждения перепроверяются обращением к первоисточнику, очевидные решения подвергаются сомнениям и т. п. (Ветрила, 2022; Акулова, 2022, с. 181; Софронова, Казичева, 2023, с. 594).

Дж. Галеф (2022) в поиске формулировки смыслового содержания критического мышления предлагает образное сравнение двух режимов мышления: некритического «мышления солдата», не подвергающего сомнениям поступающую извне информацию и соблюдающего в своих действиях освоенный алгоритм операций для сокращения времени реакции на актуальную обстановку, и критического «мышления разведчика», для которого глубокий анализ происходящего, перепроверка фактов, осознанное понимание многообразия информации, свойственной целостной картине мира, принципиальны для принятия решения.

Первую разработку концепции критического мышления и внедрение ее в практику посредством диалога, имеющего целью так называемое «направленное открытие» в познании мира, часто приписывают Сократу, жившему более 2400 лет назад (Xiaoli, Huibin, 2016). Тем не менее именно Джон Дьюи обычно упоминается как человек, интегрировавший критическое мышление в современную образовательную практику на рубеже XIX-XX веков (Hickman, 2006). В начале 1980-х годов в США возникло так называемое движение за критическое мышление (Critical Thinking Movement), которое быстро приобрело широкую известность после того, как в университетах на базе научных изысканий стали включать развитие критического мышления в качестве целевого компонента общеобразовательных курсов. Данный процесс привел к созданию в 1987 году проекта Delphi (Дельфи), целью которого было на основе экспертных мнений прийти к консенсусу относительно обучения критическому мышлению и оценки его уровня развития (Facione, 1990). В период с 1988 по 1989 год группа экспертов Delphi провела ряд заседаний, в ходе которых был выработан широкий спектр заявлений по различным аспектам критического мышления, в результате чего было принято следующее определение: критическое мышление – это «целенаправленный, саморегулируемый мыслительный процесс, который приводит к интерпретации, анализу, оценке и умозаключению, а также к объяснению доказательных, концептуальных, методологических, критериальных или контекстуальных соображений, на основе которых выносятся суждения» (Facione, 1990, p. 3).

В Дельфи-докладе от 1990 года (Delphi Research Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. 1990. <https://insightassessment.com/iaresource/the-delphi-report-a-statement-of-expert-consensus-on-the-definition-of-critical-thinking/>) экспертами, помимо базовых когнитивных навыков (cognitive skills), к которым были отнесены навыки анализа и синтеза информации, рефлексии, интерпретации, объяснения, самостоятельного умозаключения и т. п., в качестве факторов эффективной реализации критического мышления были особо выделены внутренние установки самой личности (affective dispositions): интеллектуальная любознательность и открытость, терпимость к различным точкам зрения, прилежность и упорство в изучении предмета исследования, неподвзятость в стремлении к истине, когнитивная зрелость как доверие к собственным умозаключениям. Следует отметить, что здесь уже прослеживается коррелятивная связь между уровнем развития критического мышления человека и его готовности к непрерывному образованию, поскольку в своей совокупности обозначенные качества

или внутренние установки личности свидетельствуют о развитой ее субъектности, познавательной самостоятельности, способности осуществлять независимую, лично значимую образовательную деятельность, что и является базовыми условиями реализации непрерывного образования или образования на протяжении всей жизни.

### ***Готовность к непрерывному образованию как метапредметная компетенция на основе развития образовательной субъектности***

Первые упоминания идеи непрерывного образования можно обнаружить в рассуждениях Сократа, Платона и Аристотеля, которые выступали за опору на разум в воспитании интеллектуально развитых людей. При этом в видении этих философов обучение не должно ограничиваться определенным этапом жизни, а должно охватывать весь жизненный цикл (Акимова, 2019). Рассуждения об обучении на протяжении всей жизни можно обнаружить и в ранних исламских учениях. Так, согласно Н. Эль-Дину (El-Din, 2001), ислам требует от человека искать знания с рождения, а комплексный подход к обучению подразумевает развитие навыков, освоение поведенческих и личностных установок на протяжении всей жизни. Стремление к обучению на протяжении всей жизни в Китае и Восточной Азии восходит к учению Конфуция, который утверждал, что «жизнь ограничена, а обучение безгранично» (Guo-Dong, 1994, p. 272). Конфуций выступал за «общую инициативную приверженность культурному наследию, высокую оценку духовного сознания, обучение на протяжении всей жизни и самосовершенствование» (Basharat, Iqbal, Bibi, 2011, p. 37). Его учение побуждает «человека учиться и становиться тем, кем он может быть» (Basharat, Iqbal, Bibi, 2011, p. 37), что поддерживает основы непрерывного образования, поскольку знания, добродетели и навыки, необходимые для этого, могут быть приобретены только через опыт всей жизни.

В западном контексте Дж. Дьюи, Э. К. Линдеман и Б. Йексл представили относительно более современный и систематический подход к понятию непрерывного образования, подчеркнув то, что обучение является неотъемлемой частью самой жизни (Ayhan, 2006). Аналогичным образом в своем определении непрерывного образования К. Титмус (Titmus, 1979) отмечает важность того, что сама жизнь – это непрерывный процесс обучения. В традициях западного экономического взгляда на человека К. Титмус выступает за то, чтобы возможности обучения создавались целенаправленно и последовательно, чтобы люди могли успешнее адаптироваться к техническим и социальным изменениям. В соответствии с этой тематикой Комиссия европейских сообществ определила непрерывное образование как «всю целенаправленную учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью совершенствования знаний, навыков и компетенций» (Titmus, 1979, p. 3), что гарантирует людям равные возможности для удовлетворения требований, предъявляемых социальными и экономическими изменениями, происходящими на разных этапах их жизни.

В педагогической среде существует мнение, что концепция непрерывного образования утратила свое более широкое гуманитарное и социальное значение из-за такого фактора, как редукционистский подход к человеческому капиталу, принятый такими организациями, как Всемирный банк и Организация экономического сотрудничества и развития, уделяющими большое внимание регулированию занятости и поощряющими человека в выборе своего образовательного маршрута отдавать предпочтение необходимости собственного трудоустройства, нежели гуманитарным потребностям общества (Sayilan, 2015). Подчеркивается также, что определенную роль в экономическом взгляде на человека сыграла глобализация, среди последствий которой отмечают видение человеческого взаимодействия через призму прагматизма (Saul, 2005). С таких позиций человек часто рассматривается как капитал (товар и богатство), который может быть увеличен за счет развития человека как рабочей единицы, сводя его ценность к материальной составляющей.

Иной взгляд на значимость непрерывного образования и самообразования находим в отечественной литературе, где в традициях гуманитарно-антропологического подхода образовательная субъектность или взрослость в образовании рассматривается как качество личности, необходимое не столько для повышения квалификации в поддержании профессиональной компетентности, сколько для глубокого раскрытия человеческого потенциала, самосовершенствования, преобразования себя и мира вокруг себя (Илакавичус, 2022, с. 79).

В своей совокупности различные подходы к обучению на протяжении всей жизни объединяет идея о том, что обучение не может быть ограничено рамками определенного жизненного этапа и относительно узким (в рамках всей жизни) контекстом образовательного процесса отдельной образовательной организации. Очевидно также, что для достижения личностного, социального и экономического благополучия, собственной самоидентификации и самореализации потребности в обучении должны быть осмыслены человеком и переведены в формат «само» (проявление субъектности) (Илакавичус, 2022, с. 78). В эффективном непрерывном образовании человек должен уметь самостоятельно критически оценивать дефициты в знаниях, умениях и навыках, знать возможные ресурсы их восполнения, адекватно ситуации выбирать источник обучения, осознавать собственную ответственность за получаемые результаты, корректировать при необходимости свой индивидуальный образовательный маршрут. В этом ключе также становится очевидной связь критического мышления и реализации образования на протяжении всей жизни, поскольку глубокая когнитивная деятельность всегда связана с обработкой (анализом, осмыслением, «присвоением») информации, что не мыслится без опоры на критическое мышление.

Сразу стать субъектом своей самообразовательной деятельности, т. е. занять авторскую позицию в выстраивании собственного образовательного маршрута, обрести самость в познании, не представляется возможным. Познавательная субъектность на базе мощного подключения критического мышления является нарабатываемым метанавыком (Илакавичус, 2022). Образовательное пространство высшей школы призвано создать условия для достижения обучающимися образовательной зрелости, «самостояния», «просвещения сознания», что является,

словами И. Канта, «выходом из состояния своего несовершеннолетия» (1966, с. 25), «обретением гносеологической компетентности и интеллектуальной смелости» (Монахов, Петряков, 2021, с. 93).

### ***Практика развития совокупности метапредметных компетенций у обучающихся образовательных организаций высшего образования***

В западной специальной литературе, посвященной изучению роли формальных образовательных организаций в развитии уровня критического мышления и готовности студентов к самообразовательной деятельности, отмечается, что в университетах, учебные программы которых, как правило, реализуются на основе значительной доли самостоятельной работы обучающихся, существует общая тенденция опираться на обозначенные навыки уже как на сформированные даже у первокурсников. Подобная рассинхронизация (ожидание от обучающихся, но их неготовность) нередко приводит, по мнению исследователей, к снижению успеваемости, ослаблению мотивационного и волевого фона (DiBenedetto, Myers, 2016). Специалисты заявляют также о наличии в западном образовательном пространстве отдельных курсов по развитию критического мышления и освоению способов образования на протяжении всей жизни (Liu, Mao, Frankel et al., 2016). Подобный опыт организации специальных модулей, направленных на развитие метапредметных компетенций, отмечен и в отечественном образовании (например, широкий спектр целенаправленных курсов в Высшей школе экономики). Однако нередко такая в теории конструктивная идея на практике не всегда оказывается эффективной, поскольку незрелая образовательная субъектность обучающихся не позволяет им перенести свои знания на другие дисциплины или на самонаправленное обучение (Liu, Mao, Frankel et al., 2016) – нередко после прохождения таких, как правило краткосрочных, курсов студенты все равно выбирают «недумающий» способ в учебно-познавательной деятельности, не проявляют инициативы, ориентируются на указания извне, даже если считается, что они знакомы с навыками критической грамотности и работой с различными информационно-образовательными ресурсами (Clarke, 2007).

В исследовании взаимосвязи развития критического мышления и готовности обучающихся к непрерывному образованию на основе развития образовательной субъектности автор настоящей работы однозначно приходит к выводу о необходимости включения данных метапредметных компетенций в целевые установки образовательного процесса формального высшего образования, а следовательно, и в педагогическое проектирование учебно-методического комплекса каждой дисциплины. Подобное решение видится эффективным, поскольку учебно-методический комплекс, выполняя функции сопровождения и поддержки, представляет собой дидактическое средство управления профессиональной подготовкой обучающихся, в том числе в части развития совокупности метакомпетенций. Адекватным методологическим основанием в реализации заявленных целевых компонентов образовательного процесса видится деятельностный подход, определяющий активное отношение субъекта к действительности (освоение образовательной субъектности, авторской позиции в выстраивании индивидуальной образовательной траектории), нацеленность субъекта на результат и предметное воплощение им своего замысла (самостоятельное достижение поставленных образовательных целей). Активная позиция субъекта, осознанное отношение к работе с информацией, прочитыванию смыслов отражают теоретические положения андрагогики об идее взрослости, представляющей собой не только период в жизни, а особое состояние, признаками которого выступают осмысленность и ответственность за свои деяния. Выбранная методология способствует развитию познавательной самостоятельности, которая в сочетании с достаточно высоким уровнем развития метакомпетенций критического мышления и готовности к непрерывному образованию, согласно теории Г. И. Шукиной (1971), обуславливается активным началом познавательного интереса и формируется поступательно: начинается простым любопытством, трансформируется в любознательность, обретает устойчивую в познавательной активности, достигает наивысшей формы проявления в теоретическом интересе. Запустить механизм познавательного интереса с включением критического мышления представляется возможным за счет минимизации роли разработчика учебно-методического комплекса, отказа от монополярной авторской адаптации учебных материалов, включения гетерономности и спрессованности различных способов преподнесения информации (множества точек зрения, цитат, аллюзий, коллажа явных и скрытых смыслов, инфографики, интервью специалистов и т. п.), нелинейной логики изложения, вариативности заданий для реализации возможности свободы выбора у обучающихся, открытости учебного текста посредством применения QR-кодов с генерированными ссылками на дополнительные информационно-образовательные ресурсы. Учебно-методическое обеспечение, разработанное на основе обозначенных принципов, позволит выходить обучающимся за пределы закрытой образовательной среды, осуществлять лично значимую познавательную деятельность, выстраивать собственные (на основе критического анализа) смыслы и представления об области изучения и опосредованно осваивать алгоритмы самообразовательной деятельности при работе с новой информацией – базового навыка в непрерывном образовании.

### **Заключение**

В теоретическом осмыслении образовательного потенциала высшего образования в развитии совокупности метакомпетенций были сделаны следующие выводы:

1. Современное постиндустриальное общество в условиях мощного информационного потока, скоротечного устаревания специальных знаний и жестких навыков наделяет экзистенциальным смыслом развитие совокупности метакомпетенций у человека и профессионала XXI века.

2. Критическое мышление как когнитивная метапредметная компетенция является базовым метанавыком, позволяющим мобильно оценивать источник и содержание новой информации в организации самообразовательной деятельности.

3. Образовательная субъектность, формируемая на базе принципа реализации андрагогической идеи «взрослости» в освоении обучающимися авторской позиции по отношению к собственной образовательной деятельности, способствует развитию метакомпетенции готовности к непрерывному образованию.

4. Формальное высшее образование в целом и каждая дисциплина в частности обладают высоким потенциалом в развитии совокупности метапредметных компетенций у обучающихся – будущих профессионалов, человеческого потенциала страны: умение работать с новой информацией, включение рефлексии, активизация познавательного интереса и освоение авторской позиции могут позволить будущим выпускникам не только стать высококвалифицированными специалистами в своей профессиональной области, но и найти возможности самореализации в целом, на пути совершенствования себя и мира вокруг.

Перспективы исследования. Результаты исследования в дальнейшем могут быть использованы в качестве теоретического обоснования переработки учебно-методических комплексов преподаваемых в высшем образовании дисциплин с целью обеспечения качественной подготовки обучающихся к осуществлению эффективной деятельности не только в будущей профессиональной области, но и во всех жизненных сферах.

### Источники | References

1. Акимова Т. А. Сущность критического мышления: от Сократа до настоящего времени // *Kazakhstan Science Journal*. 2019. Т. 2. № 5 (6).
2. Акулова Е. А. Психолого-педагогические условия формирования системного и критического мышления в процессе иноязычного обучения студентов // *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2022. № 4 (97).
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 2004.
4. Бермус А. Г. К проблеме становления теории содержания непрерывного образования // *Непрерывное образование: XXI век*. 2024. № 2 (46).
5. Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики // *Вопросы образования*. 2013. № 2.
6. Ветрила Е. В. Формирование группы компетенций системного и критического мышления у обучающихся по направлению «Юриспруденция»: анализ ситуации и перспективы изменений // *Вестник Университета Российской академии образования*. 2022. № 2.
7. Галеф Дж. Мышление разведчика. Почему одни люди видят все как есть и принимают правильные решения, а другие – заблуждаются. М.: Миф, 2022.
8. Громько Н. В. Методология формирования рефлексивного мышления в России в сфере образования: опыт рефлексии // *Трансцендентальный журнал*. 2023. Т. 4. № 1-2.
9. Громько Ю. В., Просекин М. Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14. № 2.
10. Илакавичус М. Р. Самообразование в пространстве образования взрослых: ресурсы и дефициты // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2022. № 5 (223).
11. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гульги, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1966. Т. 6.
12. Киреева Н. В., Чудинова Е. В. Развитие критического мышления как способ преодоления формирования упрощенного мышления в эпоху цифровизации образования // *Высшее образование сегодня*. 2021. № 9-10.
13. Лерман Е. Б. Оценка осознания необходимости непрерывного образования как тренда образования будущего // *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. Гуманитарные исследования*. 2023. № 2 (17).
14. Мельникова Н. А., Александров С. А. Критическое мышление как интегративное качество личности студента // *Среднее профессиональное образование*. 2019. № 8.
15. Монахов О. Н., Петряков Л. Д. Универсальная компетенция «системное и критическое мышление» и ее формирование в военном высшем учебном заведении средствами гуманитарных и социально-экономических дисциплин // *Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны*. 2021. № 2 (13).
16. Новиков А. М. Постиндустриальное общество – общество знаний // *Высшее образование в России*. 2008. № 3.
17. Осокин И. В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2022. Т. 22. № 2.
18. Плаксина И. В. Опыт апробации и эмпирического обоснования экопсихологической модели становления субъектности в образовательной практике // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2023. Т. 20. № 3.
19. Поздняков М. В. Критическое мышление: его сущность и присутствие в образовательных программах российских вузов // *Вестник Томского государственного университета*. 2023. № 492.
20. *Профессиональная педагогика* / под ред. академиков РАО С. Я. Батышева и А. М. Новикова. Изд-е 3-е, перераб. М., 2010.
21. Сизова Е. В., Бермус А. Г. Метапредметный потенциал иноязычной подготовки в системе высшего лингвистического образования // *Научный диалог*. 2017. № 12.

22. Софронова Н. М., Казицева В. О. Изучение критического и системного мышления у студентов с учетом уровня цифровой компетентности // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 1 (215).
23. Тулабоев К. С., Утебаев М. Г. Дебаты и проекты: как формируется критическое мышление студентов? // Вестник науки. 2023. Т. 3. № 11 (68).
24. Фишман Б. Е. О субъектности студента вуза в образовательной деятельности // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5.
25. Хачумян Т. И. Понятие «критическое мышление» и его сущность в психолого-педагогической науке // Теоретические вопросы культуры, образования и воспитания: сб. науч. пр. К.: Издательский центр КНЛУ, 2003. Вып. 24. Ч. 2.
26. Хуторской А. В. Почему предметные и метапредметные результаты тоже личностные // Эйдос. 2022. № 1.
27. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.
28. Щучка Т. А. Становление субъектности обучающегося в образовательном процессе вуза как этапе профессионализации // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34).
29. Ayhan S. Lifelong Learning in the Past and Today // Lifelong Learning / ed. by F. Sayilan, A. Yıldız. Ankara, 2006.
30. Basharat T., Iqbal H. M., Bibi F. The Confucius Philosophy and Islamic Teachings of Lifelong Learning: Implications for Professional Development of Teachers // Bulletin of Education and Research. 2011. No. 33 (1).
31. Brookfield S. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumption. San Francisco: Jossey-Bass and Willey, 2012.
32. Clarke M. Language Policy and Language Teacher Education in the United Arab Emirates // TESOL Quarterly. 2007. No. 41 (3).
33. Cummings C. Engaging New College Students in Metacognition for Critical Thinking: A Developmental Education Perspective // Research & Teaching in Developmental Education. 2015. No. 32 (1).
34. DiBenedetto C., Myers B. A Conceptual Model for the Study of Student Readiness in the 21st Century // NACTA Journal. 2016. No. 60.
35. El-Din N. G. The Islamic Roots of Lifelong Learning Culture: How to Make Use of Them in Creating an Inclusive Learning Environment // Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable / ed. by G. Youngs, T. Ohsaka, C. M. Anonuevo. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2001.
36. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus: The Delphi Report. California: California Academic Press, 1990.
37. Guo-Dong X. Lifelong Education in China: New Policies and Activities // International Review of Education. 1994. No. 40 (3/5).
38. Hickman L. A. Socialization, Social Efficiency, and Social Control: Putting Pragmatism to Work // John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education / ed. by D. T. Hansen. Albany: State University of New York Press, 2006.
39. Knowles M. S. Andragogy, Not Pedagogy // Adult Leadership. 1968. No. 16 (10).
40. Liu O. L., Mao L., Frankel L., Xu J. Assessing Critical Thinking in Higher Education: The HEIghten™ Approach and Preliminary Validity Evidence // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. No. 41 (5).
41. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. 2008. [http://www.criticalthinking.org/files/Concepts\\_Tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf)
42. Saul J. R. The Collapse of Globalism and the Reinvention of the World. Toronto: Viking Canada, 2005.
43. Sayilan F. Some Critical Reflections on Lifelong Learning Policy in Turkey // Journal for Critical Education Policy Studies. 2015. No. 12 (3).
44. Scriven M., Paul R. Defining Critical Thinking. 2012. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
45. Titmus C. Terminology of Adult Education. P.: UNESCO, 1979.
46. Wade C. Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking // Teaching of Psychology. 1995. No. 22 (1).
47. Xiaoli W., Huibin Z. Reasoning Critical Thinking: Is It Born or Made? // Theory & Practice in Language Studies. 2016. No. 6 (6).

#### Информация об авторах | Author information



**Хисматулина Наталья Владимировна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский университет МВД России



**Natalya Vladimirovna Khismatulina<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia

<sup>1</sup> [khisnatalya@yandex.ru](mailto:khisnatalya@yandex.ru)

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 17.06.2024; опубликовано online (published online): 30.07.2024.

**Ключевые слова (keywords):** метапредметные компетенции; критическое мышление; непрерывное образование; образовательная субъектность; деятельностный подход; meta-subject competencies; critical thinking; life-long education; educational subjectivity; activity approach.