

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования

Н.С. Касаткина

**ФОРМИРОВАНИЕ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Монография

Челябинск
2020

УДК 378
ББК 74.480
К 28

К-28 Касаткина Н.С. Формирование критического мышления студентов вуза / Н.С. Касаткина; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 152 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-907284-96-8 – Текст : непосредственный + изображение (неподвижное).

ISBN 978-5-907284-96-8

В монографии раскрывается сущность и особенности формирования критического мышления студентов вуза в процессе изучения курса «Педагогика», подробно описана современная педагогическая технология развития критического мышления, основной целью которой является развитие интеллектуальных умений обучающихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни.

В монографии представлена авторская модель формирования критического мышления студентов вуза в процессе изучения курса «Педагогика», а также педагогические условия ее успешного функционирования, представлены диагностические и методические материалы.

Работа адресована научным работникам в области образования, преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам педагогических вузов.

Рецензенты:

Г.Я. Гревцева, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры».

Е.Б. Быстрый, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку ФГБОУ ВО «Челябинский государственный гуманитарно-педагогический университет».

ISBN 978-5-907284-96-8

Работа выполнена в рамках научного проекта Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности научного центра Российской академии образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2019-2021 гг.

© Касаткина Н.С., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Введение</i> _____ | 4 |
| Глава 1 Теоретические аспекты формирования критического мышления студентов вуза _____ | 7 |
| 1.1 Становление и развитие понятия «критическое мышление» _____ | 7 |
| 1.2 Состояние разработанности проблемы формирования критического мышления студентов вуза _____ | 29 |
| 1.3 Стратегии формирования критического мышления _____ | 46 |
| <i>Выводы по 1 главе</i> _____ | 61 |
| Глава 2 Практические аспекты формирования критического мышления студентов вуза _____ | 65 |
| 2.1 Мониторинг сформированности критического мышления студентов вуза _____ | 65 |
| 2.2 Модель формирования критического мышления студентов вуза _____ | 85 |
| 2.3 Формирование критического мышления студентов вуза _____ | 97 |
| <i>Выводы по 2 главе</i> _____ | 123 |
| <i>Заключение</i> _____ | 128 |
| <i>Список использованной литературы</i> _____ | 132 |
| <i>Приложения</i> _____ | 138 |

ВВЕДЕНИЕ

Современная система высшего образования претерпевает существенные изменения, связанные с предъявлением новых требований к результатам образования. Акцент смещен на подготовку личности, имеющей свою точку зрения и способной ее аргументированно и убедительно обосновать, способной отличить факт от предположения, основываясь на истинных суждениях и собственном опыте, подвергнуть сомнению устоявшиеся мнения и суждения, видеть проблему и уметь предложить возможные пути ее решения. Следовательно, востребована подготовка выпускника вуза с развитым на достаточном уровне критическим и творческим мышлением. В связи с этим, преподавателю необходимо искать новые средства воздействия и взаимодействия со студентом, целенаправленно использовать специальные приемы и технологии обучения, позволяющие в образовательном процессе предоставить студенту возможность размышлять, анализировать информацию, строить логические умозаключения, создавать согласованные между собой логические модели, принимать обоснованные решения.

Следует отметить, что большое внимание проблеме формирования критического мышления обучающихся в педагогической науке уделяется с начала XX века. В современной психолого-педагогической литературе представлены исследования, обосновывающие значимость, суть и пути формирования критического мыш-

ления как актуальной образовательной проблемы (Д. Клустер, Д. Халперн, И.В. Муштавинская и др.).

Вопросы формирования критического мышления студентов вуза логически связаны с проблемами развития их креативности, творчества, самоактуализации, самостоятельности мышления и представлены в ряде работ (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, А.М. Матюшкин, А.В. Морозов, А.З. Рахимов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, И.Ф. Сибгатуллина, О.К. Тихомиров, П. Торренс, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Е.Л. Яковлева и др.).

В современном образовательном пространстве назрела необходимость в разрешении противоречий между:

- объективной потребностью общества в личности, способной рефлексировать, критически мыслить, и недостаточной обращенностью системы образования к подготовке выпускников способных альтернативно мыслить;

- возросшей потребностью студентов в критическом мышлении и остающейся в большинстве случаев традиционной организацией образовательного процесса в вузе, нацеленной на передачу устойчивой информации;

- потребностью образовательной практики в научно-методическом обеспечении формирования критического мышления и недостаточной разработанностью в педагогической науке путей и способов формирования критического мышления студентов в процессе изучения конкретных учебных дисциплин.

Анализ ФГОС ВПО позволяет установить растущую значимость формирования критического мышления студентов, в основу которого включают умение выделять главные задачи, высокий уровень оценки, анализа и обработки информации. Следовательно, развивать критическое мышление целесооб-

разно на занятиях в вузе. В связи с этим, считаем, что целесообразно будет применение технологии развития критического мышления на занятиях по дисциплине «Педагогика», под которой мы понимаем, систему педагогических стратегий и приемов, направленных на формирование критического мышления студентов, которое подразумевает анализ и оценку огромного потока поступающей информации, логическое построение собственных суждений, аргументированные выводы, выделение проблем и нахождение рациональных путей решения учебно-профессиональных и повседневных задач. Такая технология отвечает требованиям ФГОС ВПО, так как направлена на организацию деятельности студентов, которая способствует формированию интеллектуальных способностей и компетенций, где изучение дисциплины «Педагогика» становится как средством получения профессиональной и иной информации, так и средством осуществления коммуникации.

Целью данной монографии является рассмотрение процесса формирования критического мышления студентов вуза в процессе изучения курса «Педагогика». Книга предназначена для студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей педагогических учебных заведений.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

1.1 Становление и развитие понятия «критическое мышление»

Понятие «критическое мышление» рассматривалось в работах психологов, самые известные из которых, Ж. Пиаже, Д. Брунер, Л.С. Выготский.

Д. Дьюи описывает критическое мышление как сложную деятельность, в которую вовлечен весь человек и которая связана с поступками человека [11].

Понятие «критическое мышление» вошло в педагогическую науку в середине XX века. Одним из первых термин «критическое мышление» использовал К. Поппер. По его мнению, каждый живой организм выступает как «решатель» проблем. Данные из окружающего мира рассматриваются как подтверждение или опровержение смысла, который живой организм придает явлению заранее. Критическое мышление в такой ситуации выступает как способ поиска истины и устранения ошибки [35, 36]. К зарубежным авторам, раскрывающим критическое мышление, следует отнести Э. Дебоно, Дж. Данеи, М. Липман, Д. Халперн, Д. Клоуз [51, 53, 54].

Согласно А.Е. Петрову критическое мышление имеет рефлексивную сущность и нацелено на исследование своего собственного мышления, его правильность [33]. А. Веретенникова в своем определении критического мышления отталкивается от представления его как системы психических состояний, свойств и процессов, нацеленных на формулирование оценки [10]. Как отмечают В.А. Шамис и Л.А. Мальц, критическое мышление предполагает нахождение ошибок и их исправление. В работах И.А. Пшонковской критическое мышление рассматривается как сложный процесс рефлексии и оценивания, как основа творческого мышления [39]. Она считает, что процессы творческого и критического мышления взаимообусловлены и развиваются в синтезе. Наиболее полную характеристику критического мышления дала Д. Халперн, автор известной монографии, где: «Критическое мышление – это использование когнитивных техник, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [48, 49, 50]. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировке выводов, вероятностной оценки и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [48, 49, 50]. Наиболее развернутое определение критического мышления сделал Р. Пауль [61]. Он в своих научных изысканиях дал толкование термина критическое мышление, выделяя следующие моменты:

1) Критическое мышление – это мышление о процессе мышления.

2) В связи с усилением информации о мире меняются и способы мышления, они появляются, где необходимо излагать мысли ясно и точно, а интеллект должен постоянно развиваться.

3) Критическое мышление – есть фундамент изменений в сфере образования XXI века.

Эту же мысль развивали А.В. Тягло и Т.С. Варапай, отмечаящие, что информационная революция вызывает изменения не только в технике и технологиях, но и в мышлении человека [44, 45]. Мышление современного человека, по их мнению, должно адаптироваться к информационным потокам и критически анализировать полученные информационные данные. Критическое мышление выступает как адаптационный механизм в информационном социуме. Джонсон определял критическое мышление «как особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [Johnson, 1985, p 1].

Брюшинкин В.М., конкретизируя понятие критического мышления, отмечал, что «критическое мышление – последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям» [6, с. 58]. В своей работе «Критицизм Канта и становление критического мышления» Калинин Л.А. отмечает, что в критическом мышлении необходимо наличие трансцендентальной рефлексии, требующей от мыслящего субъекта самоотчета в том, для какой из функций сознания мышление используется: для ценностной ориентации, для познания или поиска средств достижения цели. В отечественной педагогике Сорина Г.В., высоко оценивая значение критического мышления, отмечает, что критическое мышление предполагает высокий уровень развития навыков рефлексии относительно собственной интеллектуальной деятельности, умение мыслить на научном уровне, работать с суждениями, вопросами, умозаключениями, применяя развитые способы логического мышле-

ния [41]. Известный ученый Федотовская Е.И. рассматривает критическое мышление с психологической точки зрения, где акцент делает на мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: синтез, анализ и оценку, выявление проблем, выдвижение гипотез, прояснение ситуаций, анализ аргументаций и др. [46]. Расширяя понятие критическое мышление, Ноэль-Цигульская Т.Ф. вскрывает его взаимосвязь с общением и психологией личности и имеет отношение к мотивационности познавательной деятельности, самосознанию [29]. Важным значением психолого-педагогической науки является аспект исследования критического мышления в ракурсе развития способности к критическому мышлению. Так, Клустер Д. считает, что критическое мышление – это способность к аргументации, где субъект владеет способностью выдвигать контр-аргументы, утверждения, которые должны поддерживаться доводами и доказательствами на основании, выступающие точкой отчета [17].

М. Липмен привел сравнение признаков бытового и критического мышлений с выявлением их отличий (см. таблицу 1) [21]. Критическому мышлению отдается предпочтение, так как оно является точечным и конкретным выражением мыслей, логичным и значимым.

Обобщить содержание таблицы можно словами Короченского А.П., отмечающего, что критическое мышление не сводится к представлению негативного отрицания неких явлений, а направлено на утверждение положительного [18].

Подчеркивая значимость развития критического мышления, Д. Клустер отмечает необходимость применения активных форм работы, к которым относит работу в парах, группах, проведение дискуссий и дебатов, развитие умения слушать, четко формулировать собственную точку зрения и нести за нее ответственность [17].

Таблица 1. – Сравнение бытового и критического мышления

| Характерные признаки бытового мышления: | Характерные признаки критического мышления: |
|--|---|
| Доверие к информации | Допущение разных трактовок информации |
| Объединение понятий по ассоциации | Понимание принципов, механизмов |
| Предположение без достаточных оснований | Построение гипотезы |
| Случайная группировка фактов, явлений | Обоснованная классификация фактов, явлений |
| Высказывание неаргументированного мнения, суждения на основе интуитивной догадки | Высказывание аргументированного мнения |
| Стихийное предпочтение | Взвешенное, оценивающее суждение |
| Формирование суждений без опоры на критерии | Формирование суждений на основе критериев |
| Спонтанная формулировка выводов | Логическая формулировка выводов, как следствие предварительного критического анализа фактов и/или явлений |

А.Н. Шуман предлагает комплексный подход к понятию критического мышления [57]. Он считает, что критическое мышление – это проявление не аргументативно-логических методов по теме, которые не самодостаточны, будучи простыми схемами, они требуют конкретного наполнения в зависимости от поставленной задачи. Такой подход, по мнению А.Н. Шумана, невозможен в рамках стандартных схем и требует опоры на критическое мышление, где сочетается критика старых и выдвижение новых идей. Им выделяются такие черты

критического мышления: системность, комплексность, последовательность суждений, мультиперспективность, метакогнитивность (наличие рефлексии и многоуровневости, систематичности). А.Н. Шуман выдвинул два принципа критического мышления: минимализма и универсализма. Принцип минимализма заключается в том, что субъект пытается достичь максимального успеха минимальным набором средств. Универсализм связан с тем, что критическое мышление может быть применено к любым видам деятельности и приложено к ситуации различного типа. А.Н. Шуман полагает, что данные принципы можно реализовать в случае способности к рассуждению. Такая речь – рассуждение должно быть информативно и построено на законах логики: атрибутивности, информативности, обоснованности. Рассуждения могут быть трех уровней: синтаксического, семантического и прагматического. Именно уровневый подход позволил А.Н. Шуману различить уровни критического мышления: дедуктивный, вероятностный и диалектический [57, с. 36]. Дедуктивный уровень определяет мышление в его логической корректности. На вероятностном уровне – способность анализировать эмпирические данные. Диалектический уровень отражает готовность субъекта убеждать в верности собственной точки зрения.

Возвращаясь к учению Б.Н. Брюшинкина, можно говорить, что критическое мышление – это готовность искать новые факты и аргументы для опровержения необоснованных ложных представлений. Критическое мышление противоположно догматическому, где принятие фактов осуществляется на вере, без критического взгляда на них. Критическое мышление всегда опирается на осознание установленных взглядов. Таким образом, критическое мышление имеет 4 этапа своей реализации: освоение взглядов предшественников; проверка усвоенных взглядов на непротиворечивость; выявление проти-

воречий и выдвижение новых идей, разрушающих непоследовательность несоответствий [6].

В структуру критического мышления, как считают К. Поппер, Д. Дьюи, Д. Халперн, входят следующие структурные компоненты: критическая установка (поиск несоответствий) и критическая аргументация (обоснование несоответствий) [11, 49, 50].

И.Н. Грифцова, Г.В. Сорина считают, что у неформальной логики, аргументации, критического мышления имеются общие основы [41]. Все они связаны и ориентируются на неформализованные способы рассуждений и стремятся к осознанию контекстов рассуждения и учета индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта (эмоций, настроений, состояний). Систематизации рассуждений носят обобщающий характер и не связаны с конкретной деятельностью и профессиональной сферой и разворачиваются вне зависимости от сферы рассуждений. Носят прагматическую направленность. Их характер последователен, четок, носит диалогический вопросоответный характер.

Критическое мышление рассматривается учеными (М. Векслер, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак, У.М. Мунгаль, А.С. Байрамов) во взаимосвязи с другими видами мышления: продуктивным, логическим, творческим, проблемным. Как личностное качество отражает менталитет индивида.

Анализируя высказывания ученых, можно сделать обобщение по определению критического мышления: психологическое, философское, аксиологическое, методическое, социологическое.

Прежде всего сосредоточимся на психологическом аспекте данного явления. Ясно, что критическое мышление – есть проявление мышления вообще, значит для него будут характерны свойства мышления человека. Критическое мышление

часто понимается как психическая активность человека, направленное на решение когнитивной задачи [53, 54]. Критическое мышление часто рассматривается как аргументированный выбор вариантов для принятия решения [18]. Из перечисленных определений ясно, что критическое мышление очень близко к логическому мышлению и характеризуется конструктивностью, обоснованностью и целенаправленностью. При этом следует выделить признаки, которые наиболее полно характеризуют именно данный тип мышления. Согласно Е.Н. Волкову, в критическом мышлении следует выделить такие признаки: оценивающее, взвешенное суждение, логическое формулирование выводов, выдвижение гипотезы, высказывание мнений с аргументами, четкое формулирование суждений на основе определения критериев, обоснование принципов [7].

По мнению американских и отечественных психологов Середы Г.В., Ноэль-Цигульской Г.Ф., Федотовской Е.Н., механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка целей, выявление проблемы, выдвижение гипотезы, приведение аргументов, их обоснованное прогнозирование, анализ принятия или отвержения альтернативных точек зрения [29, 46]. Он способен включать интеллектуальные умения, знания и понимания. К ним относятся умения выявления проблемы, анализ аргументации, всестороннее изучение вопроса.

Критическое мышление, по мнению Ноэль-Цигульской Т.Ф., связано с мотивационной сферой, с самосознанием [29].

Критическое мышление в когнитивной сфере личности проявляется на эмпирическом уровне – критическая проверка фактов; теоретическом уровне – критическая проверка теорий; метапредметном – критическая проверка норм и ценностей.

Развитое критическое мышление в аналитическом плане характеризуется способностью рассматривать новые идеи и

знания в контексте уже имеющихся; отвергать неверную или лишнюю информацию, выделять ошибки в рассуждениях, уметь делать заключения о том, какие ценностные ориентации, интересы и идейные установки отражает человек или текст; уметь выслушивать доводы и чужое мнение и избегать категоричности в рассуждениях. Субъект, думающий критически, способен четко выделить ложные стереотипы, предвзятое отношение, мнение и суждение. Подвергнуть сомнению логическую непоследовательность речи.

Дополнительно для критического мышления характерно: построение логических умозаключений (SimonDKaplan, 1989), создание согласованных между собой логических моделей (Stahl&Stahl, 1991), принятие обоснованных решений, касающихся определенных суждений, согласиться или временно отклонить их рассмотрение (Moore&Parker 1994), оценку самого мыслительного процесса.

Д. Халперн утверждает, что критическое мышление – это дедуктивное мышление, для которого характерны производство выводов, валидных заключений на основе посылов, то есть суждений, которые считаются истинными [49, 50].

Можно сказать, что понятия не должны подчиняться, изменяться под влиянием эмоций и ситуаций. Для этого критическое мышление должно быть аргументированным: послы должны быть не противоречивые, связанные с заключением и подтверждающих его; а в рассуждениях учтены недостающие элементы аргументации (контраргументы, противоположные мнения).

Критическое мышление носит характер сомнения, поэтому необходимо подвергать сомнению любую информацию, даже из надежного источника через проверку фактов. Проверка фактов – сложный процесс, включающий четкий отбор фактов без выборочной случайной аргументации. Причинно-следственная связь должна быть установлена полностью. Важно работать не только с информацией, которая известна, но и с

противоположными фактами и взглядами, ее подтверждающими или опровергающими. Необходимо напрямую обращаться к источникам, добиваясь точности аргументации, уменьшая неопределенность, выстраивая валидные умозаключения.

При принятии решения критическое мышление позволяет взглянуть на проблему под разным углом зрения, учитывая непредвиденные ситуации, и при выборе окончательного решения из возможных необходимо отобрать наиболее важные, которые максимально успешно позволяют решить задачу.

В критическом мышлении процесс решения проблемы четко структурирован и имеет 4 стадии: подготовка и ознакомление, выработка решения, оценка его эффективности. Структурированность позволяет эффективно мыслить.

Критическое мышление – процесс творческий. С одной стороны, он основан на памяти, которая дает совокупность материалов, необходимых для работы над собой, что позволяет оперировать доступной информацией, на переносе известных данных и сравнивая их со своим опытом. С другой стороны, творчество позволяет выйти за пределы существующего круга способов решения проблем на уровень принятия оригинальных, неординарных, перспективных и главное самостоятельно сформированных способов. Творческий процесс мышления определяется пониманием человеком собственных мыслительных процессов. Путем самопознания человек овладевает способностью анализировать собственное мышление в процессуальном и содержательном планах, преодолевая ментальные ошибки и вырабатывая навыки самоанализа и самооценки уровня собственной готовности к критическому усвоению материала и его интерпретации.

Критическое мышление является социальным, тесно связано с развитием таких базовых качеств личности, как рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, то-

лерантность, ответственность за свой выбор и результаты своей деятельности. Критическое мышление как проявление личностных качеств связано с поиском здравого смысла, это способность отказаться от собственных предубеждений, выдвигать новые идеи, видеть новые возможности в творческом решении ситуации.

В формально-логическом плане определены аксиомы, которыми должен руководствоваться разум в процессе деятельности, то есть мышлении, наиболее четко такие аксиомы сформированы В. Руджеро:

1. Истина скорее объективна, чем субъективна, она скорее открытие, чем изобретение.

2. Если два суждения (здесь и теперь относительно одного и того же явления или процесса) противоречат друг другу, то одно из них должно быть ошибочным.

3. Человеческий разум может ошибаться.

4. Идеи имеют свои последствия [39].

Раскрывая первую аксиому, следует признать факт, что, имея свободу в субъективном поиске истины в конечном счете объективные законы бытия могут признаваться нами как принципы, требующие уважения, как и всякие естественные права людей. Касаясь аспекта аксиомы, что истина открывается, а не изобретается, мы говорим о том, что она открывается в познании и присваивается человеком, становясь его достоянием.

Важным моментом во второй аксиоме является случай, связанный с тем, что логические противоречия возникают тогда, когда люди придают разный смысл информации. В такой ситуации к истине ведет всесторонность исследования, исключая случайные свойства объекта от его существенных, коренных, достаточно устойчивых свойств.

Признание людьми возможности ошибаться несет элементы как позитивного, так и негативного представления. С

одной стороны, признание того, что человек может ошибаться, приводит к необходимости признания несостоятельности защищаемой истины. С другой, позиция ошибки в делах и суждениях естественна.

Признание возможности человеком ошибаться является неотъемлемым элементом критического мышления.

По мнению Д. Халперн, оценочный компонент критического мышления включает оценку результатов мыслительного процесса и самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые приводят к аргументации, выводам и результатам [48, 49].

Д. Клустер выделяет следующие аспекты, отличающие критическое мышление:

1. Критическое мышление – есть мышление самостоятельное.

2. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления (знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически).

3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.

4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.

5. Критическое мышление – есть мышление социальное (споря с другими, уточняют свою точку зрения) [17].

Критическое мышление рассматривается психологами (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн) как способность и стремление оценивать разные утверждения и делать объективные суждения на основе хорошо обоснованных доказательств [20, 38]. Это способность видеть упущения в аргументах и не поддаваться утверждениям, не имеющим достаточных оснований.

Критическое мышление как рефлексивное мышление, подразумевающее проверку правильности результата и хода его получения.

Критическое мышление нацелено на обнаружение ошибок в рассуждениях, выводах, действиях. Данное качество критического мышления имеет несколько аспектов проявления:

1. Выявление ошибок, несоответствий, а также их исправлений, изучение слабых и сильных сторон изучаемого объекта.

2. Контроль, выражающийся в сознательном соотношении явления с эталонным образцом.

3. Аргументированное обоснование высказываемых предположений.

В психологическом словаре дается развернутое определение критическому мышлению с учетом названных особенностей. Критическое мышление – способность анализировать информацию с позиции логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и не стандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Этому процессу присуща открытость новым идеям [27].

Природу критического мышления отражает специфический психический процесс, обладающий качествами рефлексивности, оценки, креативности, эвристичности. Продуктивность критического мышления определяется его содержанием в форме утверждений, предположений, гипотез, претендующих на решение проблемных задач в истинном виде, а также правильности или ложности процесса размышлений над этим суждением.

Оба процесса – содержательный и технологический – контролируются критическим мышлением в определенных формах: эксперимента, рассуждений и контроля. Критическое мышление отражает логические процедуры последовательности и непротиворечивости.

Как область практического приложения критическое мышление необходимо любому человеку и реализуется в его повседневной и профессиональной жизни.

В аксиологическом аспекте критическое мышление приобретает свой ценностный статус. Личность, обладающая критическим мышлением, может быть охарактеризована как демократическая, образованная и культурная.

Обобщая названные характеристики, можно сказать, что критическое мышление имеет свою специфику и логику. В логическом плане оно проявляется в следующем и характеризуется такими показателями развития:

1. Логичность – способность обосновывать выдвинутую гипотезу как серию доказательств.

2. Всесторонность – основание проблемы должны быть полным, с учетом всех доступных данных.

3. Воспроизводимость – объявленный результат в ходе критического мышления может быть воспроизведен.

4. Честность – способность придерживаться точки зрения или ее изменять в силу объективных неопровержимых фактов.

5. Опровержимость – правила ясного мышления, предполагающие заявление о фальсифицированных фактах, событиях или явлениях.

6. Достаточность – полная аргументированность в обосновании истины.

Развитие критического мышления противостоит банальному мышлению, их можно сопоставить в следующих бинарных оппозициях: «логичность – нелогичность»; «глубина (фундаментальность) – поверхностность»; «полнота – неполнота»; «значимость – тривиальность»; «честность – пристрастность»; «адекватность – неадекватность».

Начало развитию критического мышления в педагогической науке положил Д. Дьюи в начале XX столетия. В его взглядах была сформулирована главная цель любого образовательного учреждения – это обучение детей процессу мышления, в том числе и критическому [11].

В дискуссиях, диспутах с такой позиции легче отделить ошибку или добросовестное заблуждение от ложного представления или обмана. На основе собственной осведомленности о возможности человека ошибаться формируется способность с пониманием относиться к индивидуальному пути поиска истины.

Раскрывая четвертую аксиому, что идеи имеют свои последствия, следует, что производители идеи ответственны за последствия их действий и должны просчитать варианты последствий, как позитивных, так и негативных в жизни человека.

С педагогической точки зрения критическое мышление в каждом своем элементе следует рассматривать как мыслительный навык, который может освоить старшеклассник в процессе обучения:

1. Выдвижение и оспаривание предположений.
2. Выстраивание логической последовательности и уточнение фактических данных.
3. Смысловое определение содержания информации в контексте ее формулирования.
4. Поиск альтернатив решения проблемы.

Развитие критического мышления в технологическом плане обучения школьников глубоко изучено. Авторы (Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл) рассматривают процесс развития критического мышления как фазовый: *evocation* (вызов, пробуждение), *realization* (осмысление новой информации), *reflection* (рефлексия).

Целью первой фазы «вызова» является активизация интеллектуальной деятельности. В результате повышается мотивационный, информационный и коммуникативный аспекты личности. Во второй фазе важнейшее значение приобретает творческая поисковая работа, нацеленная на реализацию смысла в поисковой эвристической деятельности. Наиболее слож-

ными моментами обучения на данном этапе является овладение навыками поиска информации, формулирование и выдвижение идей, логический отбор наиболее перспективных из них, аргументирование выбора наиболее значимых. Деятельность множества агентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, имеет решающее значение при поиске ошибок, фальсификации теорий, проверки гипотез.

Подчеркивая значение процесса постижения истины, было бы верно обобщить характеристики общепринятого и канонического определения правильного мышления. Различные авторы дают разные определения данному явлению: критическое мышление, исследовательское мышление, научно-скептическое и др.

Давая определение правильного мышления, можно охарактеризовать его, как логическое, свободное, аргументированное, откровенное, честное, достоверное и др. В специальном плане критическое мышление имеет широкое толкование и выражается в организации критического мышления: «критическое мышление над собой», «критическое мышление для союзника», «критическое мышление на противника», «критическое мышление от себя». «Критическое мышление над собой» – выступает как средство самооценки и самостановления, обеспечивает объективный взгляд на свои действия, поступки.

Рассматривая «критическое мышление для союзника», следует отметить факт, что взаимопонимание невозможно без критического отношения формулируемых партнером мыслей, предложений.

Критикуя высказывания друг друга, союзники приходят к общему решению, предварительно его обосновав, подобрав веские аргументы и факты.

«Критическое мышление на противника» – это позиция отстаивания своей точки зрения, собственного мнения, как

наиболее ценного и значимого, превосходящая по обоснованности и предполагаемой эффективности.

Выражение «критическое мышление от себя» – это выдвижение эффективных идей для широкой аудитории. Часто реакция людей непредсказуема и неоднозначна.

Развитие критического мышления в социальном комплексе в процессе профессионализации обеспечивает школьникам в дальнейшем его применение в разнообразных ситуациях для достижений в будущей профессиональной сфере.

В социальном контексте развитое критическое мышление отражает возможность участия гражданина в строительстве и развитии демократического общества. Именно критическое мышление обеспечивает устойчивые проявления таких личностных качеств, как личностная автономия, способность к объективному познанию, самокритике, динамичности в развитии, самостоятельности, конструктивной конфликтности, чувства собственного достоинства.

В связи с тем, что развитию критического мышления уделяется внимание во всем мире, усилия ученых были объединены и выработан перечень макроспособностей, выражающих сущность критического мышления: готовность анализировать как собственные мыслительные процессы, подвергая их осознанию и критике, так и осуществлять оценку мышления других в его эффективности и продуктивности.

Обобщая предложенный перечень, следует отметить, что критическое мышление многофункционально и представляет собой ментальный процесс анализа или оценки информации, заявления или предложений, которые люди предлагают в качестве истинных. Формируя процесс рефлексии относительно смысла утверждений, проверяя предложенные доказательства и рассуждения, выражают собственное суждение относительно фактов. Критическое мышление является интеллектуальной

ценностью, способностью человека мыслить ясно, точно, очевидно, истинно и справедливо.

Специфическими признаками критического мышления являются:

1. Мониторинг собственных или чужих мыслительных операций (рефлексия).

2. Мониторинг осуществляется в реальном времени, то есть в процессе мышления.

3. В ходе целенаправленного мониторинга выявляются ошибки, неточности, ухудшающие качество мышления.

4. По результатам мониторинга вводятся коррекционные действия, улучшающие процесс мышления.

5. Результат критического мышления – принятое решение, найденная закономерность.

Качество оценки результатов характеризуется как реалистичность, точность, истинность продукта.

Все названные специфические признаки отражают мыслительный процесс как рефлексивный (самосознание), контролируемый (самоконтроль) и регулируемый (интеллектуальная саморегуляция).

Понимание процесса критического мышления имеет множество вариантов. Однако все предложенные варианты можно обобщить в следующем порядке:

1. Identifyassumption – обнаружение в информации противоречивых фактов, нелогических выводов.

2. Checkaccuracyandvalidity – проверка точности и надежности мыслительных операций (своих или чужих).

3. Takealternativeperspectives – предложение альтернативных способов решения проблемы.

4. Takeinformedactions – выявив проблемы в решении и решив мыслить иначе, следует применить «новое мышление» на практике.

Из логики раскрытого процесса критического мышления ему присущи исследовательские качества, включающие анализ предположений, выявление скрытых значений, оценивание рассуждений и определение выводов [22].

Расширяя исследовательские основы критического мышления Б. Уорник подчеркивает возможность с помощью данного вида мышления изучать проблемы, вопрос или ситуацию, интегрировать исследуемую информацию об объекте, выдвигать варианты решения или гипотезу и обосновывать свою позицию [43]. В этом определении особое значение приобретает готовность субъекта к интеграции информации для поиска решения, что создает ситуацию четкости, ясности формулирования проблемы и более широкого подхода к ее решению. Научный подход в критическом мышлении становится определяющим в качественном решении выдвинутых предположений.

Раскрывая содержательные характеристики критического мышления Пол и Элдер вводят в определение критического мышления связанные с обоснованием выводов и решений, целенаправленности мышления, предположение о практических последствиях своих решений [59].

Ими определена специфичность и качество вопросов, определяющих ситуацию критического понимания проблемы. К ним относятся вопросы на уточнение деталей, мотивов, носящие характер вызова. Они должны быть прямыми и четкими, беспристрастными, конкретными, обеспечивая эффект от ожидаемого ответа.

Д. Халперн выделяет такие важные признаки критического мышления: умение задавать и ставить вопросы, умение оценивать ход собственных и чужих рассуждений, способность признавать отсутствие понимания информации, рассуждать с любопытством, проявлять заинтересованность в поиске новых решений, уметь определять критерии для анализа идеи, умение

взвешивать факты, идеи, предположения, слушать других и прислушиваться к высказывающим свое мнение, не принимать решение, пока не собраны все факты, способность искать доказательства в поддержку предположений и изменять свое мнение в связи с найденными фактами, искать доказательства, способность отказаться от информации, которая является неправильной или неактуальной [48, 49, 50]. Процесс критического мышления представляет собой постоянную самооценку, наличие здорового скептицизма.

Опираясь на конструктивный подход к развитию мышления Б. Блума, включающего знание как результат – опыта, наблюдения, интуиции, понимания [36]. То, что усвоено, и есть возможность расширения информации, готовность делать выбор, то на основе этих противоречий в уже имеющихся знаниях, применение – как способности использовать полученные знания; анализировать – способность видеть части и компоненты целого, как они взаимодействуют; синтез – осуществлять объединение идей в компоненты результатов, то есть суждение о своих действиях.

Следует выделять такие качества и свойства мышления, которые более специфичны критическому мышлению.

Критическое мышление как процесс предполагает развитие воображения, которое позволяет предвидеть явления и их последствия (событие, результаты). Критическое мышление осуществляется на основе наблюдений с выявлением и классификацией фактов, различие случайные и системные, а также их описание в причинно-следственных симбиотических или другом контекстах, представление идей и фактов в ракурсе экспертной оценки. Решение критического мышления предполагает наличие временных рамок для обдумывания к принятию решения. Обобщив исследования отечественных и зарубежных ученых, следует выделить наиболее значимые характеристики критического мышления:

- умение делать выводы из множества фактов;
- способность сопоставлять результаты, полученные в ходе определенного плана действий;
- осуществлять сравнительные суждения по полученным данным;
- диагностировать задачи и проблемы на основе наблюдения и других видов поиска решений;
- интерпретировать данные из записей, фактов, отчетов;
- анализировать данные с последующим уточнением;
- анализировать и оценивать информацию из различных источников;
- доказывать правильность решения на значительном объеме информации;
- признавать в случае необходимости ограниченность собственных выводов и исправлять несоответствие.

В проблемном критическом мышлении значительное внимание уделяется интегрированию новых идей, осуществляя сочетание идей или информации, связывание, казалось бы, параллельных идей, перестраивание цели для получения новых возможностей.

Уточняя данные характеристики применительно к сфере образования, А.Л. Коста выделяет базовые навыки критического мышления:

1. Определение проблемы: сформировать открытые вопросы, найти уникальные характеристики, собрать факты, поставить задачи и определить проблему, перейти от отдельного к частному.

2. Классификация: найти сходство и различия, сгруппировать и отсортировать сведения, провести сравнение, указать отличие.

3. Поиск взаимосвязей: установить связи между частями и целым, составить цели, провести анализ, выполнить синтез,

распознать последовательность и порядок, использовать индуктивные и дедуктивные рассуждения.

4. Формулирование выводов: определить причину и следствие, определить различие, сделать заключение, дать оценку [60].

Джуди А. Браус и Дэвид Вуд определяют критическое мышление как рефлексивное и поиск здравого смысла, то есть как поступить логично с учетом как своей точки зрения, так и других мнений с выдвижением новых идей; не принимающие догм, развивающиеся пути нахождения новой информации на личный жизненный опыт, приобретение опыта разнообразной деятельности, опыта познания и самопознания, субъект должен уметь самостоятельно ставить цели, определять пути их достижения, самостоятельно оценивать и регулировать свою деятельность [33, 58].

Критическое мышление как проявление мышления выражается в использовании когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [51]. Дополняя сказанное, следует выделить, что для критического мышления характерен путь логических умозаключений, создание логических моделей, принятие обоснованных моделей на основе психической активности человека, направленный на решение проблемы. Для критического мышления характерно в продолжительном плане предложение противоречивого пути для осмысленного выбора вариантов принятия решения [52]. Критическое мышление отличается целенаправленностью, обоснованностью, контролируемостью, к которому прибегают при решении задач, вероятностной оценки и принятию решений, формулировки выводов. Волков Е. выделяет такие мыслительные навыки, которые одновременно могут выступать и принципами критического мышления:

1) Выявление и оспаривание предположений;

2) Проверка фактической точности информации и логической последовательности в рассуждении;

3) Рассуждение контекста, то есть в каком контексте данная информация имеет смысл. Может ли данная информация применяться в любом случае или только в особых;

4) Изучение альтернатив в решении проблем [22].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что большинство авторов анализируют лишь отдельные стороны понятия «критическое мышление», не выделяя всех признаков исследуемого явления.

Противоположностью критического мышления является мышление *ненаправленное* или *автоматическое*. Это такой тип мышления, который, хоть и направлен на достижение какой-либо цели, но не требует сознательной оценки действий. Другими словами, это наши выработанные привычки. Вывод касательно привычек, который мы сделали в ходе этого исследования, относиться к теме лишь косвенно, но, тем не менее, так же важен. Если вы не можете побороть вредную привычку, возможно, вам следует изучить вопрос критического мышления и развивать его в себе. И это еще один аргумент в пользу развития критического мышления.

1.2 Состояние разработанности проблемы формирования критического мышления студентов вуза

В условиях демократического общества и рыночной экономики, когда интересы личности, работодателя и государства нередко вступают в противоречие, будущие специалисты, критически осмысливая окружающее, способны закреплять традиции и опыт, воздействовать на ход и результаты социально-

экономических реформ, направленных на развитие страны и общества. Владение навыками критического мышления подготавливает их к практической деятельности и к жизни в целом, к умению прогнозировать и учитывать перемены в экономике, видеть изменения в технологии и управлении производством. Критическое мышление помогает им менять психологию, адаптироваться к рыночной экономике, развивать их деловые способности и профессиональную квалификацию. Формирование критического мышления является необходимым для выпускника современного вуза, независимо от специальности, но особенно важно для менеджеров, педагогов, психологов, политологов, медиков, маркетологов, инженеров, так как в сфере их профессиональной деятельности критическое мышление способствует выработке эффективных решений, генерации идей и созданию новых технологий. Поэтому, в перспективе одной из приоритетных задач образования, на наш взгляд, является развитие конструктивной критики и самокритики как средства эффективного мышления, познания самого себя и оценки явления действительности.

Однако вопросы формирования критического мышления студентов вуза в профессиональной педагогике исследуются крайне слабо и специально не выделяются. Вследствие этого будущие специалисты не могут рационально формулировать свои мысли и идеи, быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, осмысливать и применять полученную информацию, что требует формирования особых мыслительных навыков.

«Они не знают, как принимать решение – иметь ли детей, делать ли инвестиции, поддерживать ли то или иное политическое предложение.

Они не умеют выдвигать предположительные способы решения своих проблем. Короче, они не знают, как использовать свою голову» [9].

В психологическом словаре: «Мышление – постольку процесс отражения объектов, поскольку оно есть творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения» [37, с. 77].

А.Н. Леонтьев определяет мышление как «процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты» [20, с. 27].

Представитель когнитивной психологии Р. Солсо предлагает следующее определение: «Мышление – это процесс, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация; это происходит путем преобразования информации, достигаемого в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения, воображения и решения задач. Мышление – наиболее содержательный элемент из трех составляющих умственного процесса, и оно характеризуется скорее всеобъемлемостью, чем исключительностью» [40, с. 459].

С.Л. Рубинштейн рассматривает процесс мышления как анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; далее следуют абстракция и обобщение, являющиеся производными от них [38].

«Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть основные внутренние закономерности мышления» [38, с. 28].

Критическое мышление имеет свои особенности, свою понятийную систему, отличающие его от других видов и типов мышления.

Однако мы можем рассматривать критическое мышление лишь во взаимосвязи с другими видами мышления, в сочетании и сопоставлении с такими понятиями, как продуктивное, проблемное, творческое, логическое, системное мышление, интеллект, и другими понятиями активной, целенаправленной умственной и практической деятельности человека. Критическое мышление вплетено, интегрировано в каждый из других видов мышления, влияет на их логику, качество, целостность, служит связующим звеном между всеми типами и видами мышления, поведения; является одним из элементов менталитета индивида, социума, общества.

Критичность ума крайне необходима во всех звеньях процесса проблемного обучения, поскольку всюду требуется анализ, сравнение, обобщение и отрицание. Без критической оценки задачи, проблемы невозможно выдвижение предположений, гипотез. Здесь есть место для сомнений, а, следовательно, и критического подхода. Например, при выдвижении гипотезы мы не всегда знаем, верна ли она, и поэтому ставим условия: «Гипотеза верна, если...». Критическое мышление явно «включается» на этапе доказательства гипотезы или ее опровержения (это и есть собственно процесс решения проблемы). Критическое мышление возникает на этапе подведения итогов, оценки процесса и результата учебной деятельности, то есть на этапе диагностики процесса выполнения задания, решения задачи, оценки результатов деятельности или поведения, подтверждения выводов, поиске наиболее рационального способа решения проблемы, задачи. Уже на самом первом этапе проблемного обучения – этапе анализа проблемной ситуации и формулировки проблемы – важны критика, самокритика, самооценка и самооценка. Реализация критического мышления, и, следовательно, его формирование в определенной степени возможны на всех этапах, везде, где существует аль-

тернатива: при анализе проблемной ситуации (анализ требует критического отношения); при речевой формулировке проблемы; при выдвижении гипотезы, поскольку критическое мышление связано с доказательством и опровержением, с утверждением и отрицанием. Здесь творческое мышление приобретает критический характер. Существует предположение, что творчество человека связано с двумя сторонами творческого мышления – с синтетическим мышлением (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.) и с инсайтом, догадкой, озарением, то есть неожиданно возникающей в сознании человека идеей решения проблемы [21]. Рассмотрение понятия «творчество», «творческое мышление» будет неполным, если не остановиться на ряде определений, предлагаемых различными исследователями. Проблема творчества или креативности поднимается многими исследователями [2, 24, 25, 28, 55, 56]. И.Г. Песталоцци [28, с. 15] понимал обучение как «творчество самого учащегося, приобретение знаний на основе самостоятельности, саморазвития». А.В. Дистервег [28, с. 17] считал, что «сущность обучения состоит в воспитании обучаемых самостоятельности по овладению основными истинами. Но чтобы успешно воспитывать и обучать, сам педагог должен быть творческой личностью». К.Д. Ушинский [28, с. 25] полагал, что «только неординарная личность может воздействовать на развитие и определение личности». П.П. Блонский большое внимание уделял воспитанию творческого педагога. «Необходима еще в стенах педагогического вуза практика, но не копирующая (такая практика убийственная), творческая и осознающая...» [28, с. 35]. В современных исследованиях термин «креативность» обозначает комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению. «Креа-

тивность есть тайна, завернутая в головоломку, спрятанную внутри загадки» [28, с. 76]. Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, Н. Роджерс) утверждают, что в каждом индивидууме имманентно имплицирована креативность как способ выражения самоактуализации. «Каждое отрицание не творящее», – мудро заметил Н.К. Рерих [28, с. 80]. То есть можно сказать, что созидание творящее, а истинное творчество всегда созидательно, научить творчеству невозможно, можно только овладеть приемами творения путем создания для студентов не только благоприятных условий-ситуаций, требующих внутренней гармонизации, но и борьбы с собой, со своими недостатками, преодоление сомнений в себе и в своих возможностях. Если основным показателем творческого мышления считается оригинальность мыслительного процесса, поиски способов решения задачи, проблемы, создание нового продукта, то основной показатель критического мышления – это доказательство истинности или ложности суждения, определение истинности нового знания, изменение социального поведения, обеспечение права выбора. Другим показателем критического мышления являются его состав и структура, в которую входят понятия критики и самокритики, опенки и самооценки и др. Изучение критического мышления как основы образовательных технологий 21 века, безусловно, можно назвать одним из самых приоритетных направлений, зародившимся на стыке психологии, педагогики, философии и ряда других областей научного знания. В числе исследователей, занимающихся проблемами критического мышления, можно выделить Дж. Дьюи, Д. Халперн, Д. Клустера, Р.Х. Джонсона, В.А. Попкова, А.В. Коржуева, Г.Б. Сорину, А.Б. Бутенко и др. [11, 48, 49, 50, 17]. Критичность мышления представляет умственную способность, направленную на нахождение оптимального способа решения задач. Эффектив-

ным обучение становится лишь при самообучении, оно наиболее прочное и сохраняется надолго, а опорой для него служит самооценка. Многие авторы определяют критическое мышление как оценку, которая базируется на критериях, эта оценка «может быть направлена человеком на внешний мир, на чужие мысли и на себя, на свои мысли. В этом и заключается содержание критичности и самокритичности мышления» [48]. В исследовании М. Векслера понятие «критическое мышление» рассматривается как «процесс решения проблемы, включающий различное обсуждение процесса и результатов труда, их оценка. Эта оценка может быть выражена в обнаружении ошибки, либо в установлении положительного, ценного в предметах и явлениях, либо в установлении истинности обсуждаемого факта, идеи» [11]. В.А. Попков и А.В. Коржуев определяют понятие «критическое мышление» как осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого человек отдает себе полный и ясный отчет о том, что и как он делает, то есть осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует [34, с. 7]. «Одним из важнейших достижений в изучении психологии является изучение не только того, как работает мозг вообще, а как человек использует свой мозг в частности – в критическом мышлении» [4]. Анализируя современные тенденции в развитии образования, М.В. Кларин отмечает тот факт, что «в характеристике склонности к критическому мышлению отчетливо просматривается выход за пределы рационалистического, интеллектуального понимания критического мышления. Склонность к критическому мышлению характеризуется: поиском ясной постановки предмета точности; последовательным, поочередным рассмотрением частей сложного целого; проявлением восприимчивости и понимания по отношению к чужим чувствам, уровню познаний и глубины суждений; склонностью к приме-

нению навыков критического мышления в жизни» [16, с. 104]. «Критическое мышление (Critical thinking) – это способ мышления, направленный на выявление структурных особенностей рассуждения, проверку корреляции между обоснованно выдвинутыми тезисами и соответствующими им аргументами, оценку выдвинутых тезисов, характеристику контекстов рассуждений с учетом особенностей автора и читателя, оппонента и пропонента» [41]. «Критическое мышление предполагает: навык рефлексии над собственной мыслительной деятельностью, развитие навыков аналитической деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, способность оценивать те же умения у других. Критическое мышление формируется как практическая логика, расположенная внутри и в зависимости от контекста рассуждения и рассуждающего субъекта» [41]. В.А. Попков и А.В. Коржуев [34] под критическим мышлением понимают специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания, направленную в самом общем смысле на выявление степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающую специфические процедуры и способствующую смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию. Д.М. Шакирова предлагает следующую формулировку критического мышления. «Критическое мышление – это способности и потребности человека: а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного; критически анализировать, доказывать или опровер-

гать, оценивать предмет, задачу, вносить коррективы, показывать образец мысли, высказывания, поведения; это выражение собственного ценностного отношения, ценностной ориентации; г) это умение доказывать и опровергать, правильно оценивать предмет, задачу, поведение, процесс, результат и т.д.» [56, с. 52]. С точки зрения задач нашего исследования особый интерес представляет рассмотрение характеристик критического мышления. В ряде теоретических и экспериментальных работ (Д. Клустер, П. Фрейре, Дж. Дьюи, Р. Эннис и др.) показаны важнейшие характеристики критического мышления. К ним относятся:

- самостоятельность мышления;
- любознательность;
- формулирование проблемы и нахождение выхода из сложившейся ситуации;
- принятие обдуманного решения;
- высказывание своей точки зрения [11, 17].

Самостоятельность мышления позволяет членам команды формулировать свои идеи, оценки, убеждения независимо от остальных. Студенты, работая в команде, должны «иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать сложнейшие вопросы» [17, с. 75]. Студенты вправе принимать идеи других людей как собственное мнение и разделять чью-то точку зрения. «Любопытство, есть неотъемлемое свойство всего живого» [17, с. 64]. Мы замечаем что-то новое – и хотим узнать, что это такое. Для того, чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» – фактов, идей, тестов, теорий, данных, концепций. Однако критическое мышление нельзя приравнивать к традиционному изучению фактов. «Проблемно-постановочное» образование строится так, чтобы студенты могли полностью и сознательно сосредоточиться на улучшении своих мыслительных способ-

ностей и расширить область применения полученных навыков, обучение критическому мышлению должно включать в себя большое количество примеров из различных сфер жизни. Критическое мышление возникает тогда, когда студенты начинают заниматься конкретной проблемой. «Главный вопрос, который должен быть задан по поводу ситуации или явления, взятого за отправную точку процесса обучения, есть вопрос о том, какого рода проблемы это явление порождает» [11]. Собирая данные, анализируя тексты, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности обсуждения, студенты ищут и находят ответы на интересующие их вопросы, то есть критическое мышление является «особым видом умственной деятельности, позволяющим человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [17, с. 29]. Студенты, обладая навыками критического мышления, находят собственное решение проблемы и подкрепляют это решение разумными, обоснованными доводами. Они также осознают, что возможны иные решения той же проблемы, и стараются доказать, что выбранное ими решение логичнее и рациональнее прочих. Так, Р.Х. Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманного решения о том, как следует поступать и во что верить» [59]. Независимо от представлений преподавателя о критическом мышлении, логике проблемного обучения, у студентов как бы стихийно формируются определенные умения и навыки такого мышления. Естественно, что в процессе проблемного обучения наиболее заметно формирование логического аспекта критического мышления, умений и навыков доказательства и опровержения. Однако критическое мышление в педагогике – это не только обучение познавательным умениям, но и формирование правильных отношений (межличностных, общечеловеческих); формирование качеств

личности (духовность, самокритичность, оценка чужого поведения и самооценка свойств характера, познавательного действия, результата деятельности). Умение формировать творческое и критическое мышление и обучать этим видам мышления своих студентов определяет уровень профессиональной компетентности преподавателя. Поскольку в данной работе упомянут термин «компетентность», мы считаем необходимым уточнить наше понимание этого понятия. Совокупность умений определенного типа (умственные, практические, коммуникативные и т. п.), а также мотивационные установки, ценностные ориентации, применяемые в профессиональной практической деятельности, составляют суть понятия «профессиональная компетентность». Процесс формирования последней включает обучение отдельным компетенциям, которые можно отождествить с умениями, основанными на знаниях и опыте практического применения в различных ситуациях. В настоящей исследовательской работе описывается подход к обучению студентов отдельным умениям критически мыслить, организовывать свою деятельность в условиях «команды» и интегративным умениям, которые можно называть компетенциями, если у студента сформированы мотивационные установки к их применению в практической деятельности. «Умение – способность осознанно выполнить определенное действие» [8, с. 12]. Умение составляет основу мастерства и профессиональной компетентности будущего специалиста. В педагогике под «умением» понимается владение способами деятельности, способность применять знания [24]. Формирование умений критического мышления требует достаточно длительного времени и наличия у студентов обширной системы знаний, включающей «Р-знания, которые ему даются в рамках формального образования (школа, вуз, курсы повышения квалификации и т. д.), и

Q-знания, получаемые в результате собственной аналитической работы, рефлексии, критического отношения к своему опыту и к самому себе. Ряд исследователей [55, 56] подробно описывает те понятия, которые связаны с категорией «критическое мышление»: рефлексия – отрицание – критика – критичность – самокритика – аргументация – доказательство – опровержение – оценка – самооценка – оценочное суждение. Анализ каждого из перечисленных понятий позволил нам выявить умения, позволяющие реализовать в практической деятельности способности мыслить критически (см. табл. 2). Так, рефлексия связана с умениями осмыслить свои действия и осознать те схемы и правила, в согласии с которыми человек действует. Критика и критичность проявляются в умении самостоятельно отстаивать свои убеждения и находить ответы на возражения; в умении анализировать информацию, мнение для оценки и проверки достоверности. В содержание критичности включается не только «оценка», но и умения диалектического мышления: умения научно использовать научные методы, принципы и правила логики (аргументация, доказательство, опровержение). Самокритика имеет свои особенности, так как проявляется в умении анализировать свои убеждения, аргументы для самооценки и самокоррекции, умении актуализировать такие качества личности, как любознательность, наблюдательность, раскованность, смелость, тактичность. Оценка и самооценка связаны с организацией контроля и самоконтроля и включают умение сопоставлять конечные результаты и цели, задачи, план деятельности; умение анализировать причины несоответствия и собственные ошибки; умение принимать решения по устранению несоответствий в работе.

Таблица 2. – Взаимосвязь основных понятий, качеств личности и умений критического мышления

| Базовые понятия | Качества личности | Умения, необходимые для критического мышления |
|-----------------------|---|--|
| Рефлексия | Любознательность восприимчивость | Осмыслить свои действия и осознать схемы и правила, по которым он действует |
| Критика и критичность | Уверенность самостоятельность коммуникативность | Самостоятельно анализировать свои убеждения, аргументы для критической оценки и коррекции (перед аудиторией); самооценки и самокоррекции; умение актуализировать собственные и чужие качества личности: любознательность, наблюдательность, терпимость, раскованность, смелость, тактичность и т. д.). |
| Самокритика | Раскованность, смелость в высказывании оценок | Отстаивать свои убеждения и находить ответы на возражения; анализировать информацию, мнения для оценки и проверки достоверности; умение использовать научные методы, принципы и правила логики (аргументация, доказательство, опровержение) |
| Оценка и самооценка | Терпимость ответственность | Умение организовать контроль и самоконтроль; умение сопоставлять конечные результаты и цели, задачи, план деятельности; умение анализировать причины несоответствия и собственные ошибки; умение принимать решения по устранению несоответствий в работе |
| Оценочное суждение | Тактичность | Умение сравнивать, сопоставлять, обобщать, конкретизировать чужое и собственное мнение |

Оценочное суждение проявляется в умении сравнивать, сопоставлять, обобщать, конкретизировать чужое и собственное мнение. Стремление людей к критичности и самокритичности велико, однако отсутствие знаний и умений применять эти знания на практике может привести к критиканству, то есть неправильной критике. Критика может принимать вид как обычной ссоры для выяснения того, «кто прав», так и научной дискуссии, в результате чего вырабатывается общее мнение или оппоненты расходятся каждый со своим мнением. Критика отличается от критиканства логичным выражением мысли. Критическое мышление, безусловно, формируется логикой жизни, зависит от природных способностей и склонностей, социальной среды и социального воспитания. Но все же основная роль в формировании критического мышления принадлежит педагогам. Традиционное пренебрежение вузовских преподавателей педагогией и технологией обучения привело к тому, что преподаватель высшей школы в подавляющем большинстве случаев не может ответить на вопрос о целях курса, раздела темы, занятиях, о технологиях обучения и приемах формирования мышления. Аналогичные данные получены В.А. Попковым, А.В. Коржуевым [34], которые проанкетировали двести преподавателей педагогических и медицинских вузов. Критическое мышление не появляется автоматически в виде побочного результата обычного обучения в какой-то области. Чтобы добиться ожидаемого эффекта, требуется прилагать систематические усилия по совершенствованию мышления. Каждый новый факт подвергается критическому обдумыванию, а процесс познания обретает индивидуальность и становится продуктивным. Вместе с теоретическим отношением к окружающему миру, познавательное отношение выступает в виде желания и умения анализировать, оценивать собственные поступки, то есть рефлексии, а также умение взглянуть на ситуацию с точки зрения другого человека, воспринимать окру-

жение с иных позиций, чем свои собственные. Все это является благодатной основой для формирования критического мышления. Формирование критического мышления – это процесс обучения и воспитания, в результате которого актуализируются и развиваются такие природные качества личности, как любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность, свобода выражения мысли (раскованность), смелость в высказывании идей. Умение формировать творческое и критическое мышление и обучать этим видам мышления студентов определяет уровень профессиональной компетентности педагога, который также направляет студентов в русло критического мышления. От того, как педагог сумеет обучать студентов критически мыслить, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление и другие мыслительные процессы, зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого процесса обучения. Поскольку это мышление социальное и наиболее полно проявляется при публичном выступлении, в дискуссии, споре, то решение групповых задач, когда происходит взаимодействие преподавателя со студентами и студентов между собой, предпочтительнее, чем индивидуальные занятия. Студенты, являясь равноправными участниками происходящего, воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, складывающиеся между педагогом и студентом, «освобождают педагога от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [30]. Происходит переосмысление позиций педагога, который становится в большей степени «координатором», чем непосредственным источником знаний и информации. Традиционная парадигма «преподаватель – студент», то есть передача знаний и опыта с учетом индивидуальных качеств обучаемого, не способна сама по себе завести внутренний «мотор» человека. Изменение профессиональной позиции

педагога приводит к тому, что студент выступает в процессе обучения как «партнер», имеющий определенный жизненный опыт. Рассматривая процесс обучения с позиций теории синергетики, можно отметить, что он связан с особой формой контактных связей между «координатором» и «партнером», в которой происходит постижение мудрости и извлечение уроков из опыта прожитой жизни. При этом происходит «с одной стороны, собственно процесс обучения – передача преподавателем студенту соответствующих знаний и опыта, а с другой – воспроизводство студентом личностных качеств преподавателя» [8]. Студенты и преподаватель сталкиваются с тем фактом, что они постоянно учатся на опыте – своем и чужом. Это обязывает их все время следить за ходом своей мысли, вести анализ собственной деятельности, опираться на рекомендации педагогической науки, сопоставлять свой опыт работы с опытом других людей, критически оценивать свои успехи и неудачи. В ходе решения групповых задач вся работа строится на творческом сотрудничестве преподавателя и студента, на развитии у студентов аналитического подхода к любому материалу, происходит взаимодействие студент – преподаватель, преподаватель – студент, студент – студент через познавательную деятельность. Педагоги, работающие в русле критического мышления, разрабатывают содержание всех видов педагогических ситуаций с точки зрения возможности сделать процесс формирования критического мышления студентов более интенсивным и эффективным, как с использованием способов формирования проблемного мышления, так и с помощью специальных способов, методов и приемов. От того, как педагог сумеет стимулировать у студентов желание к неустанному познанию, обучить студентов критически мыслить, обеспечить восприятие, понимание, запоминание и другие процессы, зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого образовательного процесса. Формирова-

ние критического мышления студентов является результатом взаимодействия преподавателя и студента, и уровень его сформированности зависит, прежде всего, от правильности выбора форм организации обучения. Некоторые исследователи в своих работах указывают на тот факт, что использование традиционной формы не развивает личность в полной мере, поскольку она не позволяет развивать качества, необходимые для работы в коллективе [23].

Практическое применение принципа гуманизации в образовательном процессе требует «внедрения таких педагогических технологий, в основе которых лежал бы личностно-деятельный подход, критическое, творческое мышление, умение разрабатывать проблемы, принимать решения, сотрудничать в коллективе» [31]. Критическое мышление формируется не только стихийно в процессе жизнедеятельности, но и особыми педагогическими средствами, путем специального обучения, выполнения упражнений, путем тренинга. В качестве наиболее эффективной формы организации обучения, способствующей формированию критического мышления студентов вуза, нами выделена командная форма организации обучения (как групповая форма организации обучения). Теоретическое обоснование эффективности выбора групповой формы организации обучения для формирования критического мышления студентов, мы находим в ряде работ (М.И. Махмутов, Д.М. Шакирова, Я. Скалкова, Evrim Ustunluoglu, Г.И. Антоненко и др.) [24, 55, 56]. Они придерживаются мнения, что создание в группе проблемной ситуации позволяет вовлечь студента в активный мыслительный процесс. Обоснование целесообразности формирования критического мышления студентов состоит из двух взаимосвязанных аспектов. С одной стороны, формирование критического мышления через обучение в командах повышает эффективность учебного процесса в целом, а с другой стороны, является важнейшим условием для совершенствования общей и

профессиональной подготовки специалистов, которым предстоит работать в группе единомышленников, каждый из которых творческая личность, обладающая высокой культурой критического мышления.

1.3 Стратегии формирования критического мышления

После того, как мы определились с понятием «критическое мышление», мы задались вопросом, какие именно когнитивные стратегии наиболее актуальны, и каким образом использовать их учебных целях.

Очевидно, что создание осознанной модели критического мышления у студентов – это направленная работа с конкретными задачами и методами. Хорошо, если над развитием критического мышления студент работает самостоятельно, например, в ходе подготовки к практическим занятиям, но если нет, то задача преподавателя постепенно и поэтапно развить у студентов умения критического анализа информации.

Анализ научной литературы показал, что нет единого мнения об этапах формирования критического мышления.

Одним из наиболее популярных исследований в этой сфере считается исследование Г. Крайга, в котором он говорит о том, что необходимо поэтапно развивать шесть видов умственной деятельности для формирования и развития критического мышления [19].

1) Воспоминание: навык восстановления информации в памяти. Как правило, этот навык развивается на ранних этапах, но его развитие продолжается и в дальнейшем.

2) Воспроизведение информации в памяти по шаблону или образцу, использованию алгоритмов при изложении.

3) Обоснование, то есть, приведение доводов и оснований, грамотная аргументация.

4) Реорганизация полученных знаний: умение организовать исходную информацию из одного или нескольких источников в определенном логическом порядке, согласно цели деятельности.

5) Соотнесение новой информации с ранее полученным и усвоенным опытом.

6) Рефлексия, то есть анализ своей работы, собственной деятельности и её причины. Этот этап наиболее необходим для эффективного формирования критического мышления именно как навыка, а не одноразового действия.

Еще одна классификация необходимых умений была представлена Д. Халперном [48, 49, 50]. Эта классификация рассматривается нами во вторую очередь, так как в отличие от классификации Г. Крайга, не имеет элемента этапности [19]. Автор классифицирует набор уже сформировавшихся навыков, без указания приоритетности их приобретения. По мнению Д. Халперна, необходимо:

1) Быть гибким и готовым воспринимать идеи других. Принимая идеи других, можно учиться генерировать собственные идеи. Гибкость – необходимое качество для того, чтобы удержаться от преждевременных выводов и суждений.

2) Быть готовым к планированию. Из-за большого объёма исходящей информации трудно сразу упорядочить возникающие мысли, поэтому важно обладать навыком планирования изложения своих мыслей.

3) Быть настойчивым. Это особенно актуально в процессе обучения, так как сталкиваясь с трудной задачей, студент предпочитает либо отложить ее на потом, либо найти решение в интернете. Но выработывая настойчивость в поиске решения и напряжение ума, обучающийся сможет найти собственный алгоритм, и таким образом добиться лучших результатов.

4) Быть готовым исправлять свои ошибки. Человек, обладающий критическим мышлением, не игнорирует свои ошибки, тем более их не оправдывает. Лучший способ их не повторить – это сделать правильные выводы и обратить ошибку в опыт для дальнейшего обучения.

5) Быть осознанным, то есть обладать умением наблюдать за собой и анализировать ход рассуждений; актуальность методов, к которым прибегали для выполнения задачи.

6) Искать компромиссные решения. При планировании и выстраивании изложения какой-либо мысли, необходимо учитывать восприятие ее другими людьми. В противном случае такие решения могут остаться на уровне высказываний [49].

Обучение критическому мышлению – это задача, которая требует больших умений педагога, так как это сложнее, чем просто сообщать информацию в виде отдельных фактов. Для того, чтобы развить в обучающихся умение аргументировать свое мнение и обосновывать свои выводы, преподаватель должен предоставить увлекательные и необычные задания, которые заинтересуют студентов.

Е.С. Полат в своей работе описывает систему обучения в американских школах, где уже на протяжении последних лет на уроках активно происходит обучение критическому мышлению. К процессу обучения подходят более индивидуально с учетом уровня развития ребенка и стиля обучения, который ему подходит. Главная черта такого обучения – это создание условий для саморегулируемого и самостоятельного учения, для того, чтобы обучающийся мог сам определить свой темп и уровень. Если процесс обучения выстроен правильно, то в классе создается атмосфера сотрудничества, а не соперничества [32].

Проанализировав вышеприведенные этапы развития критического мышления, мы пришли к выводу, что необходимо определить и обозначить методы, которые преподаватель мо-

жет использовать для эффективного развития критического мышления.

Одна из наиболее популярных методических разработок принадлежит американским педагогам Дж. Стилу, К. Мереди-ту и Ч. Темплу. В своей работе они описали методы развития критического мышления при обучении навыкам чтения и письма [26]. Эта работа считается наиболее полной и обоснованной, так как она имеет логичную и стройную структуру, а описанные этапы и методы соответствуют этапам когнитивной деятельности.

В работе выделены три этапа развития критического мышления, через которые проходят обучающиеся во время учебной деятельности: стадия вызова, стадия осмысления содержания и стадия рефлексии.

Первый этап (фаза) может быть охарактеризован как пробуждение интереса к получению новой информации и активация имеющихся знаний и опыта. На данном этапе обучающийся формулирует собственные цели и задачи.

Часто обучающийся не добивается желаемых результатов, потому что на начальном этапе именно преподаватель формулирует и озвучивает цели. обучающиеся же не воспринимают их как собственные. Многие считают правильным формулировать цели для того, чтобы планировать работу. Хотя ряд педагогов и психологов отмечает, что наиболее конструктивный подход к обучению базируется на предоставлении обучающемуся возможности самостоятельно определять цели. Такой подход создаст у обучающихся внутренний мотив к процессу обучения.

Следующий шаг после определения целей – это выбор методов для лучшего усвоения новой информации. Как известно из многих исследований, новая информация будет быстрее обработана, если она вписывается в пласт уже имеющихся знаний.

Таким образом, чтобы на данном этапе решить проблему создания дополнительного стимула для формулировки внутренних мотивов и целей, следует предоставить студентам возможность проанализировать то, что им уже известно по данной теме.

Еще одна задача, решаемая на этой фазе – это активизация у студентов познавательной деятельности. Часто некоторые обучающиеся не спешат выполнять работу, а предпочитают дожидаться, когда их одноклассники решат проблему и предоставят готовый ответ. В этом случае, такие студенты не прилагают значительных усилий для получения знаний, что в дальнейшем приведет к окончательной потере мотивации к учебе. Поэтому необходимо, чтобы каждый смог принять участие в работе, которая подразумевает активацию собственного опыта, а не копирование чужого. Важно, чтобы в результате дискуссий и обсуждений информация систематизировалась. Это поможет увидеть некоторые неточности или противоречия в имеющихся знаниях, и тем самым создаст интерес для приобретения новой «недостающей» информации. Кроме этого, систематизация и выводы позволят определить направление дальнейшей работы. Необходимо понимать, что так как каждый студент имеет собственный, отличный от других опыт, то и задачи, мотивы и направления для развития будут индивидуальными для каждого.

Преподаватель на этапе вызова является скорее второстепенной стороной. Он не преподносит информацию, а направляет ход дискуссий между обучающимися, помогает формулировать выводы и приводить знания в систему. Преподаватель стимулирует студентов к воспоминанию и воспроизведению информации и следит за тем, чтобы обмен мнениями происходил без конфликтов. Важно, чтобы педагог не критиковал ответы обучающихся, даже если они ошибочны или частично неверны, иначе студенты закроются и не будут участвовать в обсуждении. На этой фазе следует придерживаться правила:

«Любое мнение важно».

Одна из проблем заключается в поведении педагога. Нередко преподавателям сложно быть только слушателями, так как они привыкли корректировать и поправлять ответы, высказывать свое мнение по поводу определенной проблемы. Поэтому главная трудность на этом этапе – избежание желания критиковать и поправлять обучающихся. Преподавателю нужно много работать над собой, чтобы выработать данное внутреннее качество.

Итак, основные принципы обучения на этапе вызова:

1) Обучающиеся имеют свободу высказывать собственное мнение без того, чтобы быть раскритикованным.

2) Высказывания, мнения и идеи фиксируются, вся информация важна и ей нельзя пренебрегать. Ответы не делятся на «правильные» и «неправильные».

3) Уместно и целесообразно комбинировать индивидуальную работу и групповую. На этапе индивидуальной работы обучающиеся активизируют умственные способности и анализируют свой опыт, а во время групповой работы структурируют информацию. Групповая работа позволяет услышать другие, альтернативные мнения и изложить свое мнение. Такой обмен информацией и мнениями стимулирует выработку новых идей.

Для успешного протекания стадии вызова необходима совместная деятельность педагога и обучающихся.

Преподавателю следует выполнять ряд требований, которые Ч. Темпл, К. Мередит и Дж. Стил определили в своем исследовании:

1. Нельзя критиковать ответы и мнения обучающихся. Стоит принимать все ответы и выносить на обсуждение для того, чтобы обучающиеся могли проанализировать ситуацию и самостоятельно прийти к выводам;

2. Не стоит торопить обучающихся с ответом. Необходимо дать им время на размышление. При давлении преподавателя,

обучающихся будут испытывать стресс, закрываться и молчать;

3. Целесообразно поддерживать обучающихся во время их ответов, способствовать организации обсуждений;

5. Важно дать обучающимся понять, что они не будут высмеяны и раскритикованы;

6. Необходимо выражать уверенность и веру в то, что каждый обучающийся способен мыслить критически;

7. Учитель должен ценить желание обучающихся высказать свое мнение, а также проявление критического мышления [26].

Задача обучающихся на этом этапе:

1. Принимать активное участие в учебном процессе;

2. Уважительно относиться к чужому мнению, принимать его и не критиковать другого обучающегося;

3. Быть уверенным при высказывании мнения, понимать и принимать ценности, которые он представляет;

4. Развивать навыки формирования своих суждений;

5. Развивать умение воздерживаться от высказывания критичного суждения, когда этого не требуется.

Возможна ситуация, когда обучающимся не будет знакома тема, которую учитель выносит на обсуждение. Может случиться, что они еще не обладают достаточными знаниями и опытом для создания собственных умозаключений. Учителю необходимо предложить спрогнозировать решение или предположения.

Таким образом, если педагог успешно организует этап вызова, то у обучающихся сформируется стимул для получения новой информации на следующем этапе.

На второй стадии получения новой информации происходит осмысление содержания обучения. Ученики получают новые данные и корректируют уже поставленные цели. Этот этап называют смысловой стадией. Как правило, эта стадия занимает наибольшее количество времени. Есть несколько стан-

дартных вариантов изложения нового материала: его может излагать преподаватель, информация может быть получена через чтение материала или просмотра видеоряда. В любом из этих случаев обучающийся вступает в контакт с новой информацией, и одной из проблем, которая затрудняет понимание нового материала, является быстрый темп изложения.

Так как каждый обучающийся имеет свои индивидуальные характеристики и условия восприятия информации, то и темп, при котором один обучающийся понимает новую информацию, может отличаться от темпа другого обучающегося. Таким образом, задача учителя излагать информацию или подобрать видео и аудио материал в таком темпе, чтобы было комфортно всем обучающимся. В то же время, задача обучающихся отслеживать свое понимание материала. На данном этапе это основная задача.

Следует помнить, что на предыдущем этапе каждый обучающийся определил свое направление познания, и, таким образом, во время объяснения учителя он может задавать вопросы и расставлять акценты в соответствии с его индивидуальными целями.

Если на стадии вызова комбинировалась индивидуальная и групповая работа, то на стадии получения новой информации каждый обучающийся проделывает индивидуальную работу (личное принятие и отслеживание информации). Как отмечают авторы, еще одна задача учителя в процессе реализации стадии осмысления – поддерживать интерес и активность учеников и мотивацию, созданную на этапе вызова. Кроме этого, важна работа учителя на этапе отбора материала. Он должен быть качественным, полным, отвечать на вопросы и должен помогать решать поставленные проблемы.

Может случиться, что уже в процессе работы интерес обучающихся ослабевает. Это объясняется несколькими при-

чинами:

1. Несоответствие ожиданиям обучающихся. Учебный материал может оказаться слишком сложным, недостаточно информативным или не вызывающим интерес в силу индивидуальных особенностей и предпочтений. Решение данной проблемы – обучение через чтение, так как в процессе чтения ученики могут контролировать темп восприятия информации, у них есть возможность перечитать, обратиться к дополнительным источникам и делать пометки, отмечать непонятное и формулировать возникающие вопросы.

2. Учитель не использует приемы для стимулирования интереса и внимания (например, интересные комментарии и факты по ходу объяснения, проблемные вопросы для обучающихся, графическое представление материала и другая наглядность). Следовательно, необходимо применять такие материалы в течение урока и вовлекать учеников в работу.

3. Неудачи обучающихся в поиске ответов на ранее поставленные вопросы. Ранее, обучающиеся формулируют свои цели, задачи и определяют направления своей работы, и если в ходе решения задач они не смогут найти адекватное решение, они могут воспринимать свои цели как ошибочные. Следует помочь обучающимся в конкретизации их направлений и целей, стимулировать их в постановке верных вопросов, которые помогут привести к решению. В конечном итоге обучающиеся будут воспринимать решение как собственное.

На данном этапе учитель должен быть готов выступать в качестве непосредственного источника информации. Его задачи на этой фазе заключаются в следующем:

- тщательный поиск и отбор материала в соответствии с тем опытом, который предположительно имеется у обучающихся;
- прогнозирование неясностей и постановка новых во-

просов;

- умение ясно и в привлекательной форме излагать материал, учитывая подходящий для класса темп усвоения информации;

- стимулирование внимания обучающихся посредством наглядности, добавление интересных фактов, постановка риторических и проблемных вопросов и других методов;

- поддержание и стимулирование у обучающихся навыка анализировать и обсуждать полученную информацию;

- наблюдение и корректировка работы обучающихся на уроке.

Обучающемуся необходимо:

- вступать в контакт с новой информацией;

- сопоставлять новый материал с уже имеющимися знаниями и опытом;

- придерживаться целей и направлений, которые они определили на первой фазе, корректировать их, если это необходимо;

- осуществлять поиск ответов на возникающие вопросы;

- быть готовым формулировать новые вопросы, возникающие по ходу изучения материала;

- анализировать процесс знакомства с материалом (что в большей степени привлекает внимание, что в меньшей и почему);

- быть готовым анализировать информацию, принимать участие в коллективном обсуждении.

Важное дополнение к работе на этом этапе – это возможность дать обучающимся время на осмысление, например, выделить время для второго прочтения. Это важно, так как после второго контакта с информацией, обучающиеся могут найти ответы на вопросы, которые возникли при первом знакомстве.

После того, как материал изучен и проанализирован через призму имеющегося опыта, приходит время для третьего и по-

следнего этапа – *этапа рефлексии*.

На этой стадии происходит размышление, которое порождает новое знание. На этой же стадии ученики ставят новые цели обучения.

Что собой представляет рефлексия в рамках данной методики? В своей работе, педагоги Л.В. Байбородова и В.В. Белкина описывают рефлексю, как особый вид мышления, при котором фокусируется внимание. В их понимании рефлексия – это оценка, выбор и тщательное взвешивание [3].

В процессе рефлексии новая информация становится собственной, совмещается с прежним опытом и превращается в новое знание. Можно сделать заключение, что рефлексивный анализ присущ всем ранее названным этапам, но тем не менее, требуется отдельно выделенная фаза, чтобы рефлексия приняла другую форму. Необходимо, чтобы на одном из этапов, рефлексия была единственной целью деятельности обучающегося.

При традиционном обучении, на уроке большая часть времени уделяется изложению нового материала и почти не уделяется рефлексии. Обучающиеся испытывают растерянность, когда их спрашивают: «Какая информация заинтересовала вас более всего?», «Как именно вы отмечали основную мысль?». Как правило, обучающиеся не научены анализировать свою учебную деятельность.

Предложение поделиться мнением со своими одноклассниками в группах может привести их в недоумение, так как при традиционном обучении обучающиеся не привыкли делиться своими мыслями. Кроме этого, есть страх получить критику. Поэтому нельзя ожидать, что обучающиеся сразу будут с готовностью проводить рефлексивный анализ. Это не спонтанное действие, этому нужно учиться. Такая работа требует систематической тренировки.

Цель рефлексивного анализа – прояснить смысл изучен-

ного материала и определить направление для дальнейшего обучения, кроме того, выделить, что было понятно, не понятно или породило новые вопросы.

На первый взгляд кажется, что если попросить обучающихся дома сделать самостоятельные выводы, то это будет та же рефлексия. Но такой анализ не будет иметь такой пользы, как анализ, зафиксированный письменно или устный. В процессе вербализации мысли приобретают упорядоченный характер, структурируются, и полученная информация становится новыми знаниями. Именно в процессе рефлексии можно прийти к ответам на неразрешенные вопросы.

Еще одна важная функция рефлексивного анализа – это возможность в ходе обсуждения и дискуссий осознать, что другие мнения по вопросу имеют место быть, и что одному и тому же событию можно дать разную трактовку. Некоторые умозаключения одного обучающегося могут согласоваться с мнением другого обучающегося, другие рассуждения могут побуждать к дискуссии. Поэтому именно этот этап наиболее важен для развития критического мышления.

Какова структура этапа рефлексии? Педагог В.П. Беспалько предлагает свое видение предрефлексивной и собственно рефлексивной работы:

1. Для начала следует в краткой форме актуализировать имеющиеся знания, т.е. опыт, выявить, какие трудности были обозначены в начале работы;

2. Необходимо определить, какая новая информация была изучена, каким образом осуществлялся поиск ответов на ранее поставленные вопросы, какие противоречия возникали, и к чему обучающиеся пришли во время обсуждений;

3. Наконец, происходит систематизация полученной информации, ее оценка и наложение на собственный опыт [5].

Обобщая вышесказанное, на этапе рефлексивного анализа

обучающиеся систематизируют новую информацию. Кроме того, важно не только воспринять информацию, но и оценить, какое место она занимает с точки зрения ее обоснованности и значимости (т.е. определить ранг: мнение, закономерность, закон и т.д.).

Наиболее предпочтительным будет комбинировать индивидуальную и групповую формы работы. Можно предложить следующие формы индивидуальной работы: написание эссе, обозначение ключевых слов, графическое выражение материала. Таким образом, каждый обучающийся проведет отбор информации, которая будет наиболее важна именно для него в реализации ранее поставленных целей. Кроме этого, в ходе такой работы, обучающиеся смогут выразить мысли и идеи собственными словами, сделав логические выводы и выстроив важные связи. В когнитивистике давно доказано, что мысль, выраженная собственными словами, усваивается лучше, чем воспроизведенная, т.к. это обеспечит долговременное запоминание. Если при формировании понятия обучающийся использует собственный словарный запас, он создает личный осознанный и осмысленный контекст.

Кроме письменных практик, важно проводить устную рефлексию. Выражая свои мысли и идеи в устной форме в присутствии одноклассников, обучающиеся получают возможность развить умение аргументации, так как по ходу выражения мыслей, могут найтись те, кто имеет другую точку зрения. Тогда будет необходимо найти дополнительные аргументы или пересмотреть свою точку зрения. Кроме этого, это необходимо, чтобы иметь возможность рассмотреть вопрос с разных сторон.

Наряду с отслеживанием результата обучения, не менее важно отслеживать сам процесс мышления и учебной деятельности. Чтобы более точно понять суть рефлексивного анализа,

мы сошлемся на мнение К. Роджерса. Он говорит о том, что для того чтобы успешно обучаться, необходимо обозначать свои сомнения, определить вопросы, на которые не знаешь ответы [38]. Такой подход к обучению позволит быстрее приблизиться к качественному решению проблемы.

Благодаря отслеживанию этапов, обучающиеся могут приблизиться к осознанию методологии научного и учебного познания. Как утверждает К.С. Стилл и его коллеги, учебный процесс будет более успешным, если он будет прозрачным для учащихся, т.е. они будут иметь представление о том, как разворачивается учебный процесс.

Механизм рефлексии представлен в таблице 3.

Таблица 3. – Механизм рефлексии

| Эффективность педагогического процесса | |
|--|--|
| Преподаватель | Обучающийся |
| <p>Рефлексия процесса педагогического процесса, осознание собственных действий и действий учеников.</p> <p>Результат: становление и развитие педагогического опыта, развитие профессиональных навыков.</p> | <p>Рефлексия процесса учения, распознавание и принятие своего "я", своего опыта, своих действий, а также действий учителя и других обучающихся.</p> <p>Результат: создание нового знания, становление и развитие личности.</p> |

Теперь рассмотрим механизм рефлексии более углубленно со стороны учителя. Мы считаем это важным, так как необходимо, чтобы обучающиеся могли самостоятельно отследить свой успех в обучении и проанализировать сам процесс. Но самое главное, чтобы не было принуждения со стороны учителя.

По мнению А. Аверина, для стимулирования рефлексии учитель может использовать такой инструмент, как вопросы.

Помимо того, что вопросами учитель может стимулиро-

вать рефлексию, он также может показать им путь самостоятельного анализа, т.е. своими вопросами, преподаватель может побуждать учеников к постановке собственных вопросов [1].

Еще один метод, который может применить учитель, это выносить собственные оценочные суждения о действиях обучающихся. Но существует опасность, что это, наоборот, приведет к спаду их активности. Поэтому главным фактором в этом случае, будет наличие крепкого доверия между учителем и обучающимися. Учитель должен быть искренним и избирательным в своих суждениях, и только в этом случае может создаться партнерская атмосфера, что приведет к рефлексивному диалогу [26].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать следующие выводы:

- каждый этап важен и связан с остальными, поэтому, не проведя качественной работы на одном этапе, нельзя ожидать хороших результатов на следующем;

- каждый этап подразумевает деятельность, как учителя, так и обучающегося, поэтому важно знать, что именно требуется на каждом этапе;

- существует несколько методов и приемов деятельности на каждом этапе, и учителю важно знать их все и выбирать в соответствии с каждой индивидуальной ситуацией.

Изучив данный подход, описанный Д.Л. Стиллом и его коллегами, мы нашли его модель наиболее соответствующей цели развития критического мышления. Он учитывает лично ориентированный подход в обучении, при котором обучающийся самостоятельно конструирует и отслеживает свой процесс обучения.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования критического мышления студентов вуза позволил сделать нам следующие выводы.

Под критическим мышлением в нашем исследовании будем понимать мышление (оценочную деятельность субъекта познания), которое направлено на усвоение знаний и проявляется в рефлексии, восприятии и оценке этих знаний, характеризующееся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью.

Критическое мышление характеризуется тем, что:

- это мышление самостоятельное;
- это обобщенное мышление;
- это проблемное и оценочное мышление;
- это мышление аргументированное;
- информация является отправным, а не конечным пунктом мыслительного процесса.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, нами выделены следующие функции критического мышления:

1. *Регулятивная функция* – умение обдуманно действовать и направлять свои действия в соответствии с объективными условиями. Она осуществляет переход от предварительного решения задачи либо проблемы к окончательному решению.

2. *Оценочная функция* – оценка своих и чужих суждений и действий.

3. *Функция инициации* проявляется при обнаружении и исправлении познавательного противоречия. В противоречивых данных решаемой проблемы найти нужные и с помощью них разрешить проблему.

4. *Стимулирующая функция* – критическое мышление стимулирует потребность в новых знаниях, умениях, а также выдвижении новых гипотез, интерес к самостоятельным исследованиям, способам решения задач.

5. *Корректирующая функция* – рациональный отбор необходимого материала, поиска информации. Обучающийся также корректирует свою деятельность при помощи педагога: его осознанное отношение к итогам должно стать стимулом к предстоящей деятельности.

6. *Прогнозирующая функция* – ориентировка на будущее, на перспективы. Обучающийся, который способен заранее предугадывать ход решения задачи и прогнозировать развитие ситуации, обладает высоким уровнем критического мышления.

7. *Моделирующая функция* – создание модели действий и результатов. Моделирующая функция предполагает создание математических моделей объектов изучения; ориентирована на абстрагирование и идеализацию.

Технология развития критического мышления разработана в конце XX века в США Чарльзом Темплом, Джинни Стилом и Куртисом Мередитом. В ней синтезированы идеи и методы технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества и развивающего обучения. В России она появилась в 1997 году.

Цель данной технологии – развитие мыслительных навыков обучающихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.

В основе данной технологии лежит творческое сотрудничество ученика и учителя, развитие у обучающихся аналитического подхода к любому материалу. Технология рассчитана не на запоминание материала, а на постановку проблемы и поиск ее решения и является общепедагогической, надпредметной. Это универсальная, проникающая система приемов, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и технологиями.

Структура педагогической технологии развития критического мышления посредством чтения и письма стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Важным в данной технологии является следование трем фазам: evocation (вызов, пробуждение), realization (осмысление новой информации), reflection (рефлексия) и соблюдение определенных условий: активность участников процесса, разрешение высказывать разнообразные «рискованные» идеи и т. д. Урок, занятие, серия уроков (занятий), тема, курс могут быть построены в соответствии с заявленным алгоритмом.

Первая стадия (фаза) – вызов, когда ставится задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

Функции стадии:

- мотивационная (пробуждение интереса и побуждение к работе;
- информационная (актуализация (вызов «на поверхность») уже имеющихся знаний);
- коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями).

Вторая стадия (фаза) – осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с информацией,

причем приемы и методы ТРКМ позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным.

Функции стадии:

- информационная (получение новой информации);
- систематизационная (классификация, ранжирование информации).

Третья стадия (фаза) – рефлексия (размышление). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается.

Функции стадии:

- коммуникационная (обмен мнениями о новой информации);
- мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля);
- информационная (приобретение новых знаний);
- оценочная (выработка собственной позиции).

Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных дисциплин и тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задач образования в целом: развитие способности к самореализации и дальнейшему самообразованию.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

2.1 Мониторинг сформированности критического мышления студентов вуза

Мониторинг уровня сформированности критического мышления студентов вуза является актуальной проблемой на современном этапе.

Понятие «мониторинг» происходит от лат. *monitor* – напоминающий, надзирающий. Первоначально данный термин активно использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. В последнее время данный термин приобрел более широкий смысл. Этим термином обозначается постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Сегодня мониторинг активно эксплуатируется в других науках, в том числе в педагогике и психологии.

А.С. Белкин определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса [42].

Э.Ф. Зеер рассматривает мониторинг как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически пов-

торящегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей [42].

Мониторинг используется в тех случаях, когда в построении какого-либо процесса необходимо постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления [42].

Целью мониторинга уровня сформированности критического мышления студентов вуза является – получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности критического мышления студентов в процессе изучения курса «Педагогика».

Задачи мониторинга уровня сформированности критического мышления студентов вуза:

1. Отработка механизмов сбора информации об уровне сформированности критического мышления студентов.

2. Выявление и анализ факторов, способствующих формированию критического мышления студентов.

3. Апробация методов и методик оценки уровня сформированности критического мышления студентов вуза.

4. Формирование банка методических материалов для организации и проведения мониторинга уровня сформированности критического мышления студентов.

5. Разработка и апробация системы критериев и показателей уровня сформированности критического мышления студентов.

Глубокий и всесторонний анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также собственный опыт педагогической деятельности, позволил нам выделить критерии, показатели и уровни сформированности критического мышления студентов, представленные в таблице 4.

Таблица 4. – Критерии, показатели и уровни сформированности критического мышления студентов

| Критерии | Показатели | Уровни |
|---------------|---|-------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Мотивационный | Студент испытывает слабое желание к получению новой информации и ее критическому осмыслению; полученную информацию из любого источника считает достоверной, не вступает в дискуссии | Низкий |
| | При получении новой информации студент делает попытки анализировать ее, критически осмысливает; недостаточно аргументировано обосновывает свою точку зрения, неуверенно поддерживает дискуссию | Базовый |
| | Любую имеющуюся информацию студент по своей инициативе подвергает глубокому анализу и критическому осмыслению, осознает полезность коллективного обсуждения проблем, проявляет активность в дискуссии, стремится к развитию своего критического мышления, осознает его личностную и социальную значимость | Продвинутый |
| Когнитивный | Студент имеет общее представление о теории развития критического мышления, его приемах, не считает актуальным восполнение этого пробела в знаниях | Низкий |
| | Студент имеет достаточно полное представление о способах и приемах развития критического мышления, владеет знаниями об особенностях оценочного, рефлексивного, аргументированного и логичного мышления, владеет понятиями критичность ума, самокритичность ума, критика и самокритика | Базовый |

Продолжение таблицы 4

| 1 | 2 | 3 |
|-----------------------|---|--------------------|
| | <p>Студент имеет глубокие знания о способах и приемах развития критического мышления, полностью ориентируется в механизмах оценочного, рефлексивного, аргументированного и логичного мышления, владеет понятиями критичность ума, самокритичность ума, критика и самокритика постоянно стремится расширить свои знания в области теории развития критического мышления</p> | <p>Продвинутый</p> |
| <p>Деятельностный</p> | <p>Студент не способен продемонстрировать результаты своего оценочного, рефлексивного, аргументированного и логичного мышления, может планировать, но не может упорядочить и выстроить последовательность своих мыслей; готов воспринимать идеи других, но не может высказывать собственное мнение; не настойчив в достижении собственных целей</p> | <p>Низкий</p> |
| | <p>Студент способен продемонстрировать результаты своего оценочного, рефлексивного, аргументированного и логичного мышления, способен планировать, упорядочить и выстроить последовательность своих мыслей; готов воспринимать идеи других, высказывать собственное мнение; не всегда видит свои и чужие ошибки, может выбрать наиболее рациональный способ решения проблемы, умеренно настойчив в достижении собственных целей</p> | <p>Базовый</p> |

Окончание таблицы 4

| 1 | 2 | 3 |
|----------------|---|-------------|
| Деятельностный | Студент способен продемонстрировать результаты своего оценочного, рефлексивного, аргументированного и логичного мышления, на базе личного опыта и проверенных фактах, адекватно и критично воспринимает идеи других, аргументировано и доказательно обосновывает свою точку зрения; на основе рефлексии способен исправить свои и чужие ошибки, имеет навыки объективной оценки и самооценки, настойчив, гибкость ума | Продвинутый |
| Личностный | У студента отсутствует толерантность к ситуации неопределенности, отсутствуют сомнения, прочее | Низкий |
| | Студент недоверчиво относится к чему-либо, сомневается в истинности и правильности решения. Отличается наличием прагматичности и интегративности | Базовый |
| | Студент обладает высокой степенью толерантности к ситуации неопределенности, самостоятельности мышления. Отличается развитой прагматичностью и интегративностью | Продвинутый |

Таким образом, нами в ходе исследования были выделены три уровня сформированности критического мышления студентов – низкий, базовый и продвинутый.

Выделение этих уровней является относительным, поскольку они находятся во взаимном влиянии, более низкий уровень обуславливает развитие последующего, в результате чего студент может находиться на промежуточной стадии развития того или иного уровня. Продвижение от более низкого уровня к

более высокому уровню сформированности критического мышления студентов позволяет говорить об эффективности деятельности по формированию критического мышления.

Для более подробного анализа уровня сформированности критического мышления студентов вуза необходимо подобрать диагностический инструментарий, с помощью которого будет определяться уровень сформированности критического мышления студентов вуза.

Выбор диагностических методик обосновывается следующими принципиальными позициями:

1) Критическое мышление всегда является проявлением иных видов мышления о природе всего логического, так как субъект, представляя авторскую точку зрения, выстраивает собственное доказательство или определение на основе логических мыслительных операций;

2) Критическое мышление тесно связано с творческим мышлением, то есть креативность выражается прежде всего в анализе существующего и предложения по его обновлению. Анализ и формулировка творческой задачи осуществляется на основе критического осмысления;

3) Рефлексивность является неотъемлемой частью критического мышления, осмысление верности видения проблем, задач и хода мыслительных процессов возможно на основе рефлексивного анализа как собственных, так и иных действий;

4) Критическое мышление имеет собственную специфику и достаточную определенность, поэтому может быть исследовано, как самостоятельный психологический объект.

Методы и методики подбирались с учетом возраста испытуемых.

Для исследования уровня развития критического мышления студентов, мы использовали анкету, которая включала в себя несколько вопросов с параметрами для оценивания в бал-

лах от 1 до 5, где 5 – «полностью согласен», а 1 – «абсолютно не согласен». Оценки 4, 3, 2 являются промежуточными и отражают степень согласия либо не согласия респондента с утверждением. Более подробно вопросы анкеты представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Анкета для исследования уровня развития критического мышления

| Утверждения | Оценка |
|--|--------|
| У меня высокая мотивация к учебе | |
| У меня хорошо развиты творческие способности | |
| Я способен (-на) поддержать разговор практически на любую тему | |
| Я легко воспринимаю критику | |
| Я легко выражаю критику, если не согласен с утверждением | |

Данная анкета позволяет оценить уровень развития критического мышления по следующим критериям:

1) Оценка собственной мотивации, результатов и внутренних мотивов, а также саморегуляции.

2) Умение интерпретировать информацию, в том числе творческий подход к осмыслению фактов и утверждений.

3) Умение делать умозаключения, выявлять и связывать необходимую информацию для формулирования выводов, а также умения делать предположения, выдвигать гипотезы и облачать их в понятные речевые формы.

4) Навык принимать критическую связь, оценивать информацию с другой точки зрения.

5) Умение декодировать информацию, анализировать ее и давать обоснованную и аргументированную критическую связь.

С целью выяснения уровня осведомленности студентов о технологии развития критического мышления, а также воз-

возможностях применения данной технологии в процессе проведения уроков, нами была разработана анкета.

Анкета

Уважаемый студент!

Прошу Вас ответить на вопросы. Ваши ответы помогут выяснить уровень знаний о технологии развития критического мышления и ее применении. Все Ваши ответы будут обобщены. Конфиденциальность Ваших ответов гарантируется. Благодарю за сотрудничество и желаю успехов!

1. Знакомы ли Вы с понятием технология развития критического мышления (ТРКМ)? (выбрать и отметить вариант)

- да
- нет
- не в полной мере

2. Применяете ли Вы технологию ТРКМ в своей педагогической деятельности (выбрать и отметить вариант)

- да
- нет

3. Как часто Вы используете технологию ТРКМ на уроках (выбрать и отметить вариант)

- часто, почти на каждом уроке
- редко
- от случая к случаю
- используя при систематизации материала после прохождения модуля

4. На каких этапах урока Вы применяете технологию РКМ (выбрать и отметить вариант(ы))

- стадия вызова
- стадия осмысления
- стадия рефлексии

5. Если Вы применяете технологию РКМ заполните, пожалуйста, таблицу

В предлагаемой ниже таблице 6 представлен перечень профессиональных знаний и умений педагогов, необходимых для работы по технологии РКМ. Прошу оценить по пятибалльной шкале степень Вашего владения перечисленными знаниями и умениями.

Оценочная шкала:

0 – не имею представления об этих знаниях и умениях;

1 – имею некоторые представления об этих знаниях и умениях;

2 – имею некоторые знания и умения, однако их недостаточно, чтобы успешно внедрить технологию РКМ;

3 – имею знания и умения, которых, скорее всего, будет достаточно для успешного внедрения новой технологии;

4 – имею знания и умения, достаточные для успешного внедрения технологии РКМ.

Таблица 6. – Перечень профессиональных знаний и умений педагога

| Перечень профессиональных знаний и умений учителя | Оценка | | | | |
|--|--------|--|--|--|--|
| 1 | 2 | | | | |
| Знания | | | | | |
| проблем, которые могут быть решены с помощью технологии РКМ | | | | | |
| результатов, которые могут быть получены после применения технологии РКМ | | | | | |
| сущность технологии РКМ | | | | | |
| методов и приемов, которые используются учителем при реализации технологии РКМ | | | | | |

Продолжение таблицы 6.

| 1 | 2 | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| методов учебной работы обучающихся | | | | | |
| методов обучения школьников работе по технологии РКМ | | | | | |
| этапов освоения технологии РКМ учителем и обучающимися | | | | | |
| Умения разрабатывать программно-методическое обеспечение: | | | | | |
| планы уроков различных типов, предусмотренных технологией РКМ | | | | | |
| раздаточные материалы для самостоятельной работы школьников | | | | | |
| задания для групповой работы обучающихся | | | | | |
| систему дифференцированных самостоятельных упражнений для школьников по усвоению ими нового материала | | | | | |
| тексты заданий для текущего и итогового контроля | | | | | |
| показатели для оценки учебной деятельности | | | | | |
| тестовые контрольные задания | | | | | |
| задания для компьютерного контроля | | | | | |
| Умения решать практические задачи: | | | | | |
| применять отдельные приемы и методы работы, используемые технологией РКМ | | | | | |
| анализировать проведенные уроки и выявлять скрытые причины их недостатков | | | | | |
| обучать школьников новым приемам учебной деятельности, которыми они должны пользоваться при работе по технологии РКМ | | | | | |

Продолжение таблицы 6.

| 1 | 2 | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| оценивать результативность использования технологии РКМ, использовать для этого простейшие методы педагогической диагностики | | | | | |
| Какие приемы технологии развития критического мышления Вы используете в своей работе | | | | | |
| Кластеры | | | | | |
| Дерево предсказаний | | | | | |
| Инсерт | | | | | |
| Таблица «З-Х-У» («Знаю – Хочу знать – Узнал») | | | | | |
| Зигзаг – 2 | | | | | |
| Бортовой журнал | | | | | |
| Двухчастный дневник | | | | | |
| Чтение (просмотр, прослушивание) с остановками и вопросы Блума | | | | | |
| Круги по воде | | | | | |
| Синквейн | | | | | |
| Другое (напишите) | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Далее необходимо оценить уровень сформированности критического мышления студентов вуза. В качестве диагностического инструментария использовался тест, который позволяет оценить уровень сформированности критического мышления.

Тест на оценку уровня сформированности критического мышления

Задание 1. Реши задачу. В темном и сыром подвале выросло растение с белыми листьями, потому что в подвале было темно.

Вопрос 1. Правильно ли сделан этот вывод?

Вопрос 2. При каких условиях можно было бы считать это утверждение правильным?

Ответ _____

Обоснование: _____

Задание 2. Даны два утверждения:

1. Все переводчики отлично владеют иностранным языком.

2. Некоторые писатели – переводчики.

Какой вывод правильный?

а) Некоторые писатели отлично владеют иностранным языком.

б) Все писатели отлично владеют иностранным языком.

Обоснуй свой выбор _____

Задание 3. Даны два утверждения и вывод.

1. Некоторые садовые растения имеют красивые цветы.

2. Некоторые деревья – садовые растения.

Значит (вывод): некоторые деревья имеют красивые цветы. Правильно ли сделан этот вывод?

Обоснуй свой ответ _____

Задание 4. Рассмотрим два утверждения и вывод:

«Некоторые звери – зайцы. Некоторые обитатели леса – звери».

Вывод: Некоторые обитатели леса – зайцы. Скажи, это единственно возможный вывод?

Обоснуй свой ответ _____

Задание 5. Реши задачу. «Коля темнее Сергея. Сергей младше, чем Вова. Вова ниже Коли. Коля старше, чем Вова. Вова светлее, чем Сергей, Сергей выше, чем Коля».

Кто самый светлый, кто старше всех и кто самый высокий?

Ответ: а) Самый светлый _____ потому что:

б) Старше всех _____ потому, что

в) Самый высокий _____ потому, что

Обоснуй свой ответ _____

Задание 6. Реши задачу. «Три бегуна Борисов, Волков, Григорьев в соревновании заняли один – первое место, и двое других – второе».

Какое место занял каждый бегун, если Борисов и Волков, Григорьев и Волков заняли разные места?

а) Первое место занял _____, потому что:

б) Два вторых места заняли _____, так как _____

Задание 7. Реши задачу: В лаборатории больных мышей стали усиленно кормить и заставляли немного двигаться. Очень скоро они поправились.

При каких условиях можно считать, что мыши поправились?

а) от усиленного питания, при условии

б) от движения, при условии

в) от усиленного питания и движения вместе, при условии

Задание 8. Две девочки и мальчик списывали с доски и сделали ошибки. Одна девочка сидела на второй парте, была невнимательна и много разговаривала с соседями, не знала правил правописания. Вторая – сидела на последней парте, много разговаривала с соседями, носила очки. Мальчик сидел

на первой парте, носил очки, разговаривал с соседями, не знал правил правописания.

Вопрос. Что было наиболее вероятной причиной того, что ученики сделали ошибки?

Задание 9. Задача «Белый медведь»

Прочти текст и определи, есть ли в нем предложение, не связанное с основной темой, не относящееся к ней. Обоснуйте свой ответ..

«Воет вьюга. Холодно. Лед. Во льду промоина. В промоине рыба ходит. Забрался мишка в промоину, шумит, лапищами воду толчет. Это он так рыбу ловит. Оглушит медведь рыбину, зацепит ее когтями и отправит в рот. Вкусно».

Ответ _____

Обоснование: _____

Задание 10. «В зимнем тумане встает холодное, тусклое солнце. Спит заснеженный лес. На лесной поляне тихо. Жители леса попрятались от лютого холода. Вдруг веселая стайка клестов пронеслась над поляной. Эти птицы боятся мороза». Скажите, нет ли в данном тексте предложений, имеющих значение, которое не совпадает с содержанием остальных предложений и противоположны этому содержанию.

Ответ: _____

Обоснование: _____

Задание 11. Задача «Пеликаны».

«Пеликана узнаешь сразу по большому мешку под клювом. Во время ловли рыбы птица набивает ею мешок до отказа, а потом на берегу спокойно съедает добычу. Чайки тоже съедают рыбу на берегу. Пеликаны не могут нырять. Рыбу они ловят только на мелких местах». Прочти текст и найди предложение не соответствующее его основной теме.

Ответ _____

Обоснование _____

Задание 12. Задача «Дятел»

«Дятел уселся на дерево. Он деловито передвигается вверх по стволу. Вот он откидывает назад голову и быстро начинает ударять клювом по дереву. А кругом стоит тишина». Подумай, нет ли в этом тексте предложения, противоположного по значению другим предложениям и, если есть, то каким?

Ответ _____

Обоснование _____

Задание 13 «Полемика депутата К. Иванова».

В полемике против депутата К. Иванова, его противник заявил: «...все знают, что Клод Пеппер – экстраверт. Более того, есть основания считать, что он практикует nepoтизм по отношению к свояченице, сестра его была феспианкой в Москве. Наконец, и этому трудно поверить, хорошо известно, что до женитьбы Иванов практиковал целибат». В результате этого К. Иванов потерпел поражение на очередных выборах.

Что, на ваш взгляд, сыграло решающую роль в поражении депутата? _____

Задание 14. Судья Верховного суда Петров решил внести ясность в вопрос, какие наказания считать жестокими и бесчеловечными. Как известно, во многих странах налагается запрет на такие наказания, которые являются жестокими и бесчеловечными. Судья Петров предложил следующий вариант: «Наказание является жестоким и бесчеловечным... если оно несовместимо с человеческим достоинством».

Согласны вы с вариантом наказания, предложенным судьей Петровым?

Обоснование _____

Задание 15. Задача о водителе автобуса и пассажирах. Предположим, ты являешься водителем автобуса. На первой остановке в автобус вошли 6 мужчин и 2 женщины. На второй

остановке 2 мужчин вышли из автобуса и 1 женщина вошла. На третьей остановке вышел 1 мужчина, а вошли 2 женщины. На четвертой – вошли 3 мужчин, а 3 женщины вышли из автобуса. На пятой остановке 2 мужчин вышли, 3 мужчин вошли, 1 женщина вышла и 2 женщины вошли.

Как зовут водителя автобуса?

Обоснование _____

Обработка и интерпретация результатов теста представлена в таблице 7.

Таблица 7 – Обработка и интерпретация результатов теста

| № задания | Ответы и обоснования | Результат в баллах |
|-----------|---|--------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | <u>Правильный ответ на вопрос 1)</u> – Нет. <u>Правильный ответ на вопрос 2)</u> – Если в темном, но сухом подвале листья у растения тоже будут белыми, а в сыром, но светлом подвале – зелеными. <u>Обоснование.</u> В задаче указана не одна, а две причины, могущие повлиять на результат – темнота и сырость в подвале, а в выводе говорится только об одном – темнота. | 1 2 1 |
| 2. | <u>Правильный ответ</u> – а) Да. Для оценки <u>обоснования</u> принимается как правильное: потому что не все писатели переводчики, есть и не переводчики и не владеющие иностранным языком. | 1 2 |
| 3. | <u>Правильный ответ:</u> Оба утверждения о некоторых объектах, а не о всех. Значит, вывод неверный. Ответ: Нет. <u>Обоснование:</u> В данном примере некоторые деревья могут иметь, а могут не иметь краси- | 1 2 |

Продолжение таблицы 7

| 1 | 2 | 3 |
|----|--|------------------------------------|
| | вые цветы, потому что деревья могут быть и не садовыми. | |
| 4. | <u>Правильный ответ</u> – Нет. <u>Обоснование:</u> В обоих утверждениях говорится про некоторые объекты, значит, вывод неопределенный. Зайцы могут быть в лесу, а могут и не быть. | 1 2 |
| 5. | <u>Правильный ответ:</u> а) самый светлый – Вова ; <u>Обоснование:</u> Если Коля темнее Сергея, значит Сергей светлее Коли, а Вова еще светлее, чем Сергей, значит Вова самый светлый ; б) самый старший – Коля ; <u>Обоснование:</u> Если Сергей младше Вовы, значит Вова старше Сергея, а Коля старше Вовы, значит Коля самый старший ; в) выше всех – Сергей ; <u>Обоснование:</u> Если Вова ниже Коли, значит Коля выше Вовы, а Сергей выше Коли. <u>Вывод:</u> Сергей выше всех. | 1 2 1 2 1 2 |
| 6. | <u>Правильный ответ:</u> Так как Волков занял место отличное от тех мест, которые заняли Борисов и Григорьев, то Борисов и Григорьев заняли одинаковое место. Это 2-ое место, а Волков занял первое место. | 2 |
| 7. | а) От усиленного питания, (при условии отсутствия движения); б) От движения, (при условии отсутствия усиленного питания); в) От усиленного питания и движения вместе (при условии, что ни усиленное питание, ни движения по отдельности не приводили к выздоровлению). | 1 1 1 |

Продолжение таблицы 7

| 1 | 2 | 3 |
|-----|--|--------|
| 8. | <u>Правильный ответ:</u> Много разговаривали с соседями, так как эта характеристика общая у всех троих | 1 |
| 9. | <u>Правильный ответ:</u> «Воет вьюга». <u>Обоснование:</u> В тексте говорится о том, как белый медведь ловит рыбу в промоине. А то, что при этом воет вьюга не относится к основной теме. | 1 2 |
| 10. | <u>Правильный ответ:</u> «Эти птицы боятся мороза». <u>Обоснование ответа.</u> Если бы они действительно боялись мороза, то не летели бы над поляной. | 1 2 |
| 11. | <u>Правильный ответ:</u> Предложение не по основной теме текста: «Чайки тоже съедают рыбу на берегу». <u>Обоснование ответа:</u> Основная тема текста «Пеликаны». О них говорится во всех предложениях текста, кроме предложения про чайку. | 1 2 |
| 12. | <u>Правильный ответ:</u> Последнее предложение имеет значение, противоположное значению предпоследнего предложения. <u>Обоснование ответа.</u> В предпоследнем предложении говорится, что дятел ударяет клювом по дереву и это производит громкий стук, а в последнем предложении говорится, что кругом стоит тишина. | 1 2 |
| 13. | <u>Правильный ответ:</u> В этом случае намеренно были не определены понятия: «Экстраверт» – общительный человек, «непотизм» – покровительство родственникам, «феспианка» – поклонница драматического искусства, цели- | 2 |

Окончание таблицы 7

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|-----------|
| | бат – безбрачие. В случае, когда противником применена такая уловка, нужно или пояснить неизвестные выражения, или попросить сделать это того, кто выдвинул тезис. | |
| 14. | <u>Ответ:</u> Неясно, что считать «несовместимым с человеческим достоинством» и как понимать термины «жестокий», «бесчеловечный». <u>Обоснование:</u> Определить, какие меры несовместимы с человеческим достоинством, не легче, чем решить, являются ли они жестокими и бесчеловечными. Сообщение неопределенно, если в нем недостает деталей, указывающих на то, какой смысл в него вкладывается. | 1 2 |
| 15. | Водителя, разумеется, зовут так же, как и тебя, поскольку задача начиналась со слов: «Предположим, ты являешься водителем автобуса». Вся другая информация о перемещениях пассажиров была нерелевантной (неважной) для решения задачи. | 1 |
| Максимально возможная сумма набранных баллов по тесту | | 46 |

1: Умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ (задания 2-4);

2: Умение оценивать последовательности умозаключений (задания 5-6);

3: Умение анализировать и делать заключение о причинах явлений (задания 1, 7, 8);

4: Умение анализировать и оценивать содержание текстов (обнаруживать ошибки в тексте – задания 9-12);

5: Умение обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов (задание 14);

6: Умение обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной (задание 1 5). Эти категории умений критического мышления оцениваются как сформированные, частично сформированные и не сформированные.

Сформированными считаются: умения, если в заданиях, относящихся к соответствующей категории умений, учащийся дает правильный ответ и правильное (совпадающее с ключом) обоснование. К несформированным относятся умения, если в задании (или группе заданий, связанных с данной категорией умений) нет ни правильного ответа, ни правильного обоснования (либо обоснование отсутствует). Все другие варианты рассматриваются как частично сформированные, в том числе те, когда с какой-то категорией умений связаны несколько заданий, и правильное обоснование и ответ даны учащимся не для всех заданий, относящихся к этой группе (категории). Другим результатом по данному тесту является показатель *уровня сформированности* умений критического мышления.

Предложение по поводу определения уровня сформированности умений.

Максимальное число баллов, полученных за все 15 заданий = 46 баллов. Исходя из этой суммы, можно рассчитать показатель уровня сформированности умений следующим образом:

Если обучающийся набирает 36 баллов по тесту (80% правильных ответов) – высокий уровень.

Если обучающийся набирает от 15 до 36 баллов; $\min = 15$ баллов (правильные ответы в задачах без обоснования) и $\max = 36$ баллов – с частичным обоснованием в отдельных задачах) – средний уровень.

Низкий уровень – если обучающийся набирает меньше 15 баллов.

Таким образом, выделенные нами критерии, показатели и уровни сформированности критического мышления, а также

разработанный и подобранный диагностический инструментарий поможет определить на каком уровне сформированности критического мышления находится студент, для того, чтобы в дальнейшем осуществлять мониторинг эффективности процесса формирования критического мышления.

2.2 Модель формирования критического мышления студентов вуза

Творческая самореализация личности будет успешной только лишь в результате продуктивной деятельности, на основе собственного опыта студентов и их возможностей. Стратегия развития критического мышления помогает студентам анализировать, применять полученные знания и их результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам; развивает способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы. Сущность применения элементов развития критического мышления заключается в создании условий для творческой самореализации студентов вуза. В основе этого педагогического опыта лежат идеи Л.С. Выготского, А.А. Ухтомского, А.С. Макаренко, И.П. Волкова, И.П. Иванова, Н.Е. Щурковой. Основой нашего исследования являются деятельностный и системный подходы, разработанные в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Целью применения деятельностного подхода в нашем исследовании является изучение проблемы качества усвоения материала студентами как вида деятельности [7, 20, 38].

Это позволяет раскрыть его педагогическую сущность и выявить особенности организации. Основу деятельностного

подхода составляет категория деятельности. Деятельность есть форма психической активности, направленная на познание и преобразования действительности и самого себя; высшая форма активности, основанная на сознании [55, с.43]. Кратко сущность теории деятельности можно выразить следующими положениями:

1. Конечной целью обучения является формирование способа действий.

2. Способ действий может быть сформирован только в результате деятельности, которую, если она специально организуется, называют учебной деятельностью.

3. Механизмом обучения является не передача знаний, а управление учебной деятельностью.

Рассмотрим основные положения деятельностного подхода применительно к нашему исследованию:

1) учебная деятельность организуется и проектируется преподавателем;

2) центральным компонентом развития критического мышления как вида деятельности является цель; цель учебной деятельности задается преподавателем и может быть неизвестна студентам; как правило, обучаемому дают задачи, а цель для обучаемого – решение этих задач;

3) субъект учебной деятельности одновременно является и ее объектом;

4) развитие критического мышления студентов имеет определенную структуру деятельности, предполагающую определенную последовательность выполнения действий;

5) процесс развития критического мышления представляет собой целенаправленную деятельность, субъектом которой выступает критически мыслящий студент, нацеленный на решение поставленной проблемы или усвоение данной информации, и преподаватель, организующий данный процесс;

б) средствами данной деятельности являются традиционные дидактические средства и средства развития критического мышления; результат проявляется в виде развитых способностей к критическому мышлению.

Системный подход – направление методологии исследования, в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы. Говоря о системном подходе, можно говорить о некотором способе организации наших действий, таком, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования.

Основы системного подхода находят должное отражение в работах В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина и других исследователей [4, 7, 44]. В философском плане системный подход направлен на становление системного взгляда на мир, который заключается в переходе от отдельного к общему, от однозначности к многозначности, от абстрактного к конкретному и т.д. Его педагогическая интерпретация заключена в трудах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и других ученых [5, 21, 36].

Базовое понятие системного подхода – это понятие системы, минимальным компонентом которой является элемент [13].

При системном подходе познание целого представляет собой процесс движения мысли от состава системы к структуре, а затем к функциям. При этом исследование системы неотделимо от анализа среды, в которой она функционирует.

Таким образом, сущность системного подхода состоит в рассмотрении объекта: а) как совокупности составляющих его элементов; б) во взаимосвязи, взаимодействии и выявлении интегративных системных свойств и качественных характеристик, которые отсутствуют у составляющих систему компо-

нентов; в) через модели, имитирующие процесс как целостность, а также формулирование закономерностей и принципов эффективной организации компонентов, причастных к решению поставленных задач.

Системный подход в контексте педагогического знания позволяет идентифицировать понятие педагогической системы, которая рассматривается не только как образовательное учреждение, система образования в целом, но и дидактический метод, технология и т.п.

Значение системного подхода в нашей работе состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть процесс формирования критического мышления студентов вуза как сложноорганизованный объект, как целостную систему;

- выделить системообразующий фактор процесса формирования критического мышления студентов вуза, а именно – цель;

- сконструировать модель формирования критического мышления студентов вуза, выявить составляющие ее компоненты, их место и значение, раскрыть диалектику их взаимосвязи.

Таким образом, системный подход предусматривает исследование процесса формирования критического мышления студентов вуза как динамичной системы.

На основе вышеописанных подходов, разработаем модель формирования критического мышления студентов вуза.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и науч-

ных абстракций. В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, В.А. Штофф и др. Воспользуемся наиболее полным, на наш взгляд, определением моделирования, данным Г.В. Суходольским, трактующим его «как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами». Основным понятием метода моделирования является модель. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Методологической основой модели развития критического мышления студентов в процессе изучения курса «Педагогика» являются:

– в философском аспекте: диалектика процесса познания – принципы восхождения от абстрактного к конкретному, единства логического и исторического, объективности и всесторонности рассмотрения, единства анализа и синтеза, рассмотрения объекта в его развитии, единства формы и содержания;

– в общенаучном аспекте: идеи деятельностного, системного, личностно-ориентированного подхода, теории интеграции и взаимодействия наук в процессе научного познания, принцип концептуального единства исследования;

– в психолого-дидактическом и педагогическом аспекте: психологические теории учебной деятельности, теория развивающего обучения, теория личностно-ориентированного и личностно-развивающего обучения, теория проблемного обучения.

При построении модели мы руководствовались следующими принципами:

1) принцип систематизации (единство всех компонентов модели);

2) принцип анализа и синтеза (основной принцип критического мышления);

3) принцип рефлексии (позволяет студентам осознавать собственный процесс познания, осмысливать и оценивать собственную деятельность).

В процессе развития критического мышления студентов вуза, преподавателю важно соблюдать условия, которые способствуют развитию критического мышления, а именно:

1. Каждому студенту необходимо предоставить время и возможность для приобретения опыта критического мышления.

2. Необходимо на каждом учебном занятии давать студентам возможность размышлять.

3. Важно учитывать и принимать различные точки зрения, мнения и идеи.

4. Целесообразно способствовать активности студентов в учебном процессе.

5. Важно выражать веру в то, что каждый студент имеет право и способен на критические суждения.

6. Необходимо оценить проявление критического мышления.

При этом студенты должны:

1. Развивать в себе уверенность и понимание ценности своей точки зрения, своих мнений и идей.

2. Активно участвовать в учебном процессе.

3. С уважением выслушивать различные мнения.

4. Быть готовыми как формулировать свои суждения, так и воздерживаться от них.

Необходимо заметить, что развитие критического мышления не является целью обучения педагогике, однако оно необходимо как его постоянный компонент, так как современ-

ному педагогу важно иметь развитое критическое мышление, чтобы в дальнейшем развивать его у своих учеников.

Разработанная нами модель формирования критического мышления студентов вуза состоит из следующих компонентов: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Опишем каждый компонент разработанной нами модели формирования критического мышления студентов вуза.

Целевой компонент включает в себя определение цели и конкретных задач и является системообразующим.

В этом компоненте мы выделяем цели участников образовательного процесса и интегрированную цель. Цель образовательного учреждения прописана в государственном стандарте образования и состоит в формировании способностей к самообразованию и самосовершенствованию студентов. Цель обучающихся заключается в самореализации потребностей в развитии критического мышления. Цель преподавателя – это содействие в развитии критического мышления. Чтобы соотнести эти цели между собой, мы выделяем интегративную цель: развить критическое мышление студентов в процессе изучения курса «Педагогика». Цель взаимосвязана со всеми компонентами модели, она определяет содержание, выбор форм, средств и методических приемов развития критического мышления, а также выбор методов диагностики и необходимость коррекции.

Основная цель – формирование критического мышления студентов вуза при изучении курса «Педагогика».

Задачи формирования критического мышления:

– овладение студентами знаниями логического, проблемного, творческого мышления;

– обучение студентов основным логическим понятиям: рефлексия – отрицание – критика – критичность – самокритика – аргументация – доказательство – опровержение – оценка – самооценка – оценочное суждение;

– формирование у студентов умений строить критические суждения в форме критических рассуждений, носящий толерантный характер;

– обучение студентов выявлению логических ошибок критической оценки явления, поведения.

Содержательный компонент отражает учебный материал, который необходим для развития критического мышления студентов. Он включает в себя государственный образовательный стандарт, содержание предмета «Педагогика», ориентированного на развитие критического мышления. Отбор содержания осуществлялся нами по следующим принципам: системности, доступности, открытости, вариативности.

Практические исследования показали, что в настоящее время недостаточно разработано методическое обеспечение для развития критического мышления студентов при изучении курса «Педагогика». Содержательный компонент предполагает упорядоченное единство контекста, то есть содержание материала предмета, ориентированное на развитие критического мышления.

Поэтому, приступая к изучению любой темы в рамках дисциплины «Педагогика», преподавателю необходимо:

– использовать приемы, направленные на развитие критического мышления студентов при презентации учебного материала;

– подбирать такие учебные задания для студентов, выполнение которых требует критического мышления;

– включать различные виды и типы критики в учебную информацию и учебный материал;

– подготовить групповые задания, ситуационные задачи, кейс-задачи, требующие критического мышления в процессе изучения темы.

В свою очередь студентам необходимо:

- освоить знания о формальной и диалектической логике;
- выполнять задания, которые развивают проблемно-критическое мышление;
- использовать логические способы и приемы критического анализа и оценки;
- уметь находить свои логические ошибки и исправлять их самостоятельно.

Развитие критического мышления студентов – это поэтапный процесс, который включает в себя следующие этапы:

1) активное познание: обсуждение информации в контексте решения проблемы, актуализация имеющихся знаний, побуждение интереса к теме, определение цели изучения материала;

2) осмысление: обсуждение, выбор действий; планирование, выбор путей решения; альтернативные варианты решения;

3) размышление: формирование личного отношения к изучаемому материалу;

4) обобщение и оценка: обобщение доводов, доказательств, формирование самооценки и публичной оценки.

Процессуальный компонент включает в себя методы и методические приемы формирования критического мышления студентов вуза, формы работы, направленные на формирование критического мышления студентов, средства, с помощью которых организуется деятельность студентов по усвоению учебной информации в зависимости от целей.

Процессуальный компонент основывается на целевом и содержательном компонентах. Обучающая среда и способы взаимодействия участников процесса имеют определяющее значение для развития критического мышления студентов. Выбор методов зависит от целей и содержания. В первую очередь учитывается социальный заказ. На сегодняшний день являются приоритетными задачи развития критического мышления студентов, их познавательной активности и самостоятель-

ности. Для развития критических качеств личности существуют различные приемы и методы, которые можно применять на разных стадиях процесса обучения. Ю.К. Бабанский [8, с.181] отмечает, что метод – это совокупность методических приемов, обеспечивающих решение задач обучения. Под приемами понимают обусловленные методами конкретные действия преподавателя или обучающегося, определяющие их учебно-познавательные операции и приводящие к решению частных содержательных и процессуальных задач обучения. Помимо метода существует понятие «методический прием». Методический прием – это деталь метода, частное понятие по отношению к методу [18, с. 128].

Мы выделяем следующие методы, способствующие формированию критического мышления студентов: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемного изложения, частично-поисковые, исследовательские, тренинговые и др.

Методическим приемам, которые преподаватель может использовать в процессе обучения будет посвящен отдельный параграф нашего исследования.

Примером могут служить такие приемы, как таблица ЗУХ, ромашка вопросов, бортовой журнал, маркировка текста, чтение с остановками, синквейн, мозговой штурм, корзина, кластер, шесть шляп мышления и т.д.

В качестве форм работы возможны практически все известные формы организации учебной деятельности, как традиционные, так и инновационные. Мы выделили наиболее приоритетные формы организации обучения, такие как дидактическая игра, деловая игра, «мозговой штурм», дискуссия, научно-практическая конференция, учебно-исследовательская работа и другие.

Средствами развития критического мышления являются комплекс раздаточных материалов, ситуационных задач, кейс-задач, лабораторных работ, экспериментальных работ, вариан-

ты срезовых тестов и т.д. Выбор средств многообразен и зависит от поставленной цели и содержания.

Результативный компонент предполагает наличие конечного результата, отражает эффективность процесса формирования критического мышления студентов, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью. В результате достижения первоначальной цели мы получаем индивидуально возможный уровень развития критического мышления, что и показывает результативный компонент.

В результате проведенного исследования, нами были выделены критерии, показатели и уровни сформированности критического мышления студентов.

Между компонентами модели нами реализовывались следующие связи: информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные, регуляции и саморегуляции, причинно-следственные. Данные связи проявлялись в процессе педагогического взаимодействия. Они позволили связать все компоненты модели.

Для того чтобы функционирование модели формирования критического мышления студентов в процессе изучения курса «Педагогика» было более эффективным, мы выделили педагогические условия ее эффективного функционирования. К педагогическим условиям эффективного функционирования модели формирования критического мышления студентов можно отнести:

1. Активизация самостоятельной деятельности студентов в получении учебной и дополнительной информации, необходимой для оценки и аргументации своей позиции в процессе изучения педагогики. Критически мыслить за тебя никто не может. Критическое мышление может проявляться преимущественно при самостоятельном осмыслении проблемы. Когда студенты самостоятельно приобретают знания из различных источников, это делает процесс обучения более интересным и

увлекательным. Таким образом, у них воспитывается потребность в самостоятельном углублении и расширении знаний, полученных на лекциях, практических и лабораторных работах, а также в период педагогической практики. Когда эти знания применяются ими в процессе обучения для оценки и аргументации своей позиции, они осознают их значимость и утверждают в том, что самостоятельный поиск информации – это необходимый источник знаний.

2. Развитие потребностей студентов в овладении критическим мышлением. Основным отправным пунктом мыслительной деятельности вообще и проявления критичности ума в особенности является рефлексия. Она возможна только в том случае, если студент имеет высокую мотивационную установку узнать, понять, осмыслить, установить истину или получить результат, в противном случае ни о какой критичности ума не может идти речи. В связи с этим многие исследователи указывают на тот факт, что лишь 30-60% обучаемых эффективно овладевают навыками критического мышления. Именно низкая мотивация обучающихся к познавательной деятельности признается барьером к развитию данного типа мышления.

3. Создание возможности в процессе изучения педагогики для проявления и приобретения опыта критического мышления. В настоящее время достаточно распространена технология развития критического мышления через чтение и письмо, которая применяется преимущественно на предметах гуманитарного цикла. Мы считаем, что особенности дисциплины «Педагогика», способствуют более эффективному развитию данного мышления. Поэтому преподаватель должен создавать возможности в процессе изучения курса педагогики для того, чтобы студенты развивали критическое мышление.

Таким образом, на основе системного, деятельностного подходов нами разработана модель формирования критического мышления студентов в процессе изучения курса педагогики, представляющая упорядоченное единство контекста (содержа-

ние материала предмета, ориентированного на формирование критического мышления); организационно-методического обеспечения (формы, методы, средства организации деятельности студентов по формированию у них критического мышления); диагностико-коррекционной деятельности и достигаемых результатов (низкий, базовый и продвинутый уровень сформированности критического мышления студентов вуза). Модель формирования критического мышления студентов вуза может служить руководством для преподавателя, который перед изучением каждой темы в рамках учебной дисциплины выбирает соответствующие целям и задачам методы, приемы и формы организации деятельности. В процессе изучения курса педагогики нужен непрерывный процесс развития критического мышления студентов, который необходимо реализовать с наименьшими затратами времени в связи с ограниченным количеством часов, выделенных на изучение педагогики в учебном плане.

2.3 Формирование критического мышления студентов вуза

Технология развития критического мышления представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Базовая модель («вызов – осмысление – рефлексия») задает не только определенную логику построения учебного занятия, но также последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов. Это позволяет говорить об универсальном, надпредметном характере предлагаемой технологии.

Технология развития критического мышления подразумевает применение педагогических стратегий и приемов, касающиеся работы с информацией и организации работы в группах,

которые способствуют мотивации студентов к познавательной деятельности и тем самым, повышению качества высшего образования.

Существуют различные классификации приемов технологии развития критического мышления.

Классификация – это вид научного знания, позволяющий глубже осознать сущность процесса, того или иного явления.

Классификация приемов позволяет осознать педагогические возможности приемов и стратегий ТРКМ.

Основанием для классификации могут быть:

1. Фазы технологии.
2. Когнитивные стратегии = стратегии мышления / обучения – инструменты интеллектуальной деятельности.
3. Рефлексивные приемы и стратегии.
4. Приемы и стратегии группового взаимодействия.

Рассмотрим различные классификации приемов ТРКМ.

Первая классификация, в основу которой положены фазы технологии развития критического мышления (см. таблицы 8, 9, 10).

Таблица 8 – Классификация приемов ТРКМ в зависимости от фазы. Первая фаза – фаза вызова

Первая фаза «Вызов»

| Деятельность обучающихся | Возможные приемы и методы |
|--|--|
| Обучающиеся «вспоминают», что им известно по изучаемому вопросу (делают предположения), систематизируют информацию до ее изучения, задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Ставят собственные цели. | – составление списка «известной информации»; – рассказ – предположение по ключевым словам; – систематизация материала (графическая) кластеры, таблицы; – верные и неверные утверждения; – перепутанные логические цепочки и т.д. |

Таблица 9 – Классификация приемов ТКРМ в зависимости от фазы. Вторая фаза – фаза реализации смысла (осмысления)

Вторая фаза «Реализации смысла» (осмысления)

| Деятельность обучающихся | Возможные приемы и методы |
|---|--|
| обучающиеся читают, (слушают) текст, используя предложенные преподавателем активные методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации. Отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом, продолжают активно конструировать цели своего учения. | – методы активного чтения; – маркировка текста «INSERT»; – ведение различных записей типа двойного дневника, бортового журнала; – поиск ответов на поставленные в первой части занятия вопросы и т.д. |

Таблица 10 – Классификация приемов ТКРМ в зависимости от фазы. Третья фаза «Рефлексия»

Третья фаза «Рефлексия»

| Деятельность обучающихся | Возможные приемы и методы |
|--|---|
| 1 | 2 |
| Обучающиеся соотносят «новую информацию» со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления. Производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы, а также наиболее значимой для реализации, поставленной ранее индивидуально целей. Они выражают новые идеи и | – заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации; – возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; – ответы на поставленные вопросы; – организация устных и письменных круглых столов; |

| 1 | 2 |
|--|--|
| информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Важно, чтобы в процессе рефлексии обучающиеся самостоятельно могли оценить свой путь от представления к пониманию | – организация различных видов дискуссий; – написание творческих работ (пятистишия – синквейны, эссе); – исследования по отдельным вопросам темы и т.д. |

Вторая классификация приемов ТРКМ в основе которой лежат когнитивные стратегии = стратегии мышления / обучения – инструменты интеллектуальной деятельности (см. таблицу 11).

Таблица 11 – Классификация приемов ТРКМ в зависимости от типа стратегии

| Тип стратегии | Примеры | Приемы ТРКМ |
|------------------------------|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Базовые стратегии повторения | Простое повторение правила | – составление списка «известной информации»; – верные и неверные утверждения и др. |
| Сложные стратегии повторения | Подчеркивание всех важных пунктов в тексте | – система маркировки текста I.N.S.E.R.T. и др. |
| Базовые стратегии обработки | Формирование психических образов или других ассоциаций, таких как... | – свободное письменное задание рассказ; – предположение по ключевым словам; – написание творческих работ (пятистишия – синквейны, эссе) и др. |

Окончание таблицы 11

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|---|
| Сложные стратегии обработки | Формирование аналогий, перефразирование, подведение итогов, связывание | – перепутанные логические цепочки; – ведение различных записей типа двойного дневника, бортового журнала и др. |
| Базовые стратегии организации | Группировка, классификация, упорядочивание | – разбивка на кластеры (блоки идей), – маркировочная таблица |
| Сложные стратегии организации | Идентификация основных идей; разработка понятийных обобщающих таблиц | – установление причинно-следственных связей между блоками информации; – концептуальная таблица |
| Стратегии отслеживания усвоенного материала | Вопросы для самоконтроля; перечисление основных тезисов; постановка целей и отслеживание своего продвижения к этим целям | – Таблица ЗХУ (Знаю/Хочу узнать/Узнал) |
| Аффективные и мотивационные стратегии | Предвосхищение последствий академических успехов глубокое дыхание и другие релаксационные техники; положительный настрой | – Прием «Шесть шляп мышления»; – Прием «Ассоциативный куст»; – Прием групповая дискуссия и т.д. |

Третья классификация приемов ТРКМ, в основе которой лежат рефлексивные приемы и стратегии.

Рефлексивные приемы и стратегии (письменные)

- Прием «Плюс – Минус – Интересно» (Автор Эдвард де Боно, 1968);
- Стратегия «Таблица-синтез» (Составил Загашев И.О.);
- Стратегия «Знаю – Хочу узнать – Узнал» (Автор Донна Огл, 1984);
- «Бортовые журналы»;
- «Двойные (двухчастные) дневники»;
- Стратегия «Трехчастные дневники» (Автор Черил Форбс);
- «Ключевые термины»;
- «Свободное письменное задание»;
- «Десятиминутное сочинение и другие свободные письменные задания»;
- «Пятиминутное эссе»;
- «Письменное интервью»;
- «Синквейн»;
- «Портфолио» и др.

Рефлексивные приемы и стратегии (устные)

- диалог;
- перекрестная дискуссия;
- дискуссия «совместный поиск»;
- «двухрядный круглый стол»;
- Знаем/Хотим узнать/Узнали (З-Х-У) и др.

Четвертая классификация приемов ТКРМ, которая основана на приемах и стратегиях группового взаимодействия.

Приемы и стратегии группового взаимодействия

- Парная и групповая мозговая атака;
- Ключевые термины;
- Перепутанные логические цепочки;

- Взаимоопрос;
- Взаимообучение и др.

Опишем более подробно различные приемы технологии развития критического мышления.

Прием «ассоциативный куст»

1. Преподаватель пишет на доске ключевую фразу.
2. Студенты предлагают идеи, которые располагаются вокруг ключевой фразы. Обучающиеся не только должны давать собственные идеи, но и объяснить, почему именно так, а не иначе.

Прием «Бортовой журнал»

Фиксация информации с помощью ключевых слов, графических форм, кратких предложений, вопросов. Он позволяет не только получить адекватную картину степени усвоения обучающимися материала, но и помогает развивать умение фиксировать информацию, используя графические способы, научиться оценивать свои сильные и слабые стороны, дает возможность наглядно представить заданную проблему.

Простая форма Бортового журнала представлена в таблице 12.

Таблица 12 – Простая форма Бортового журнала

| № п/п | Что я знал по теме | Новое знание | Графическая форма |
|-------|--------------------|--------------|-------------------|
| | | | |

Более полная форма Бортового журнала представлена в таблице 13.

Таблица 13 – Полная форма Бортового журнала

| № п/п | Ключевые понятия | Толкование | Графическая форма (рисунок, схема) |
|-------|------------------|------------|------------------------------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |

Оставшиеся вопросы:

- 1.
- 2.
- 3.

Оценка:

Алгоритм работы с приемом

1. Преподаватель знакомит студентов с новой темой: кратко обрисовывает самые главные направления изучения темы, основные понятия темы, главные идеи.

Важно! Для приема «Бортовой журнал» лучше всего использовать темы, описывающие какую-то концепцию, идею принцип. Если же тема предполагает запоминание большого количества фактов, дат, терминов, то для нее лучше использовать другие приемы.

2. Студенты обсуждают идеи (в группах, парах), формулируют свое представление о том, какие понятия должны быть изучены, какие проблемы могут возникнуть при изучении темы.

3. Обсудив, обучающиеся составляют план изучения новой темы или список основных понятий, которые наиболее полно отразят суть темы.

4. После осознания объема темы и ее сложности, студенты выбирают для себя тему эссе или сочинения, которые они будут писать после изучения проблемы урока. Можно предложить на выбор несколько тем, чтобы каждый обучающийся в процессе урока имел возможность определиться с выбором.

5. Составление ключевых вопросов по теме. Группа студентов делится на подгруппы, и каждая составляет свой список ключевых вопросов по теме. Потом списки обсуждаются и выделяются основные вопросы, которые должны быть изучены всеми.

6. Первичное заполнение бортового журнала. Лист разливается на две части по вертикали. В левую часть записываются все вопросы и ключевые понятия темы.

7. Знакомство с новой темой. Выбор формы лекции – на усмотрение преподавателя. Это может быть привычная лекция, презентация, видеофильм и пр. Во время лекции студенты работают в правой части бортового журнала, фиксируя все новое, что они узнали, отмечая непонятное.

8. Первичная рефлексия. После лекции предлагается обсудить (в парах, в группах) первые впечатления. Студенты должны поработать со своим составленным списком вопросов и понятий: уточнить, добавить, зафиксировать новое знание.

9. Работа с графикой. На данном этапе задача студентов – отобразить новое знание в графической форме. Для этого можно использовать ранее изученные приемы: кластер, сводная таблица, понятийное колесо, фишбоун и пр. То есть, идет сжатие новой информации в опорный конспект.

10. Обсуждение построенных графических изображений. Здесь важно выявить взаимосвязь и вычлениить главные понятия в теме. Поэтому обсуждение идет в максимально корректной форме: Что означает эта стрелочка? Почему информация расположилась по кругу? И т.д.

11. Практическое применение. На данном этапе преподаватель просит студентов соотнести новое знание с имеющимся практическим опытом: в какой жизненной ситуации может пригодиться новое знание, как его использовать на практике? Можно привести примеры из жизни, соотнести со сведениями из других уроков, описать свои воспоминания, которые появились во время прослушивания лекции.

12. Совершенствование опорного конспекта. На данном этапе ученики вновь возвращаются к своим графическим изображениям, соотносят первоначальный список вопросов и ключевых понятий. По итогам работы составляется первичный вывод: все ли понятия раскрыты, что осталось непонятым, что требуется уточнить, на все ли поставленные вопросы получены

ответы. По итогам работы могут возникнуть дополнительные вопросы, которые также фиксируются в левой части бортового журнала.

13. Работа с дополнительными вопросами. На вопросы может отвечать учитель, а могут и ученики из составленной группы.

14. Рефлексия – обсуждение итогов работы. Примеры вопросов, по которым проводится этот этап: Что изменилось в вашем представлении по теме после изучения нового материала? Какие моменты лекции вы можете отметить как наиболее важные? Что вызвало затруднения? Какое из заданий было выполнить легче? Какие достоинства и недостатки исследований по теме вы можете указать? И др.

15. Самостоятельная письменная работа. По итогам урока обучающиеся пишут эссе или сочинение на тему, которую они определили в начале урока. Работа может проводиться в классе. А может быть дана как домашнее задание.

Прием «Взаимоопрос»

Один из способов работы в парах. Используется на стадии «осмысления».

Два студента читают текст, останавливаясь после каждого абзаца, и задают друг другу вопросы разного уровня по содержанию прочитанного. Данная форма способствует развитию коммуникативных навыков.

Прием «Групповая дискуссия»

Дискуссия от лат. – исследование, разбор, обсуждение какого-либо вопроса.

Студентам предлагается поделиться друг с другом знаниями, соображениями, доводами.

Обязательным условием при проведении дискуссии является:

1. Уважение к различным точкам зрения ее участников.
2. Совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий.

Прием «Двухрядный круглый стол»

Учитель образует из участников две группы:

1. Первая группа образует «внутренний» круг.

Участники этой группы свободно высказываются по проблеме.

2. Участники «внешнего» круга фиксируют высказывания участников «внутреннего» круга, готовив свои комментарии и вопросы.

Учитель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, фиксирует различные точки зрения. В заключение работы учитель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии.

Прием «Диаграмма Венна»

Эта диаграмма составляется с трех или больше кругов, которые пересекаются.

В тех местах, которые являются общими, мы пишем те черты, которые присущие понятиям, которые сравниваются, а в тех, которые не пересекаются, мы пишем те черты, которые не являются общими.

Прием «Доска вопросов»

Это место в классе, где можно писать или вывешивать вопрос, которые возникают при обсуждении на уроке. Цель этого метода в том, чтобы: иметь место размещать свои вопросы, которые возникают в меру изучения темы; обсудить их с одноклассниками.

Прием «Идеал»

Алгоритм:

Шаг 1. Интересно, в чем проблема?

Шаг 2. Давайте найдем как можно больше способов решения проблем!

Шаг 3. Есть ли какие-либо хорошие решения?

Шаг 4. А теперь сделаем выбор!

Шаг 5. Любопытно, как это осуществить на практике?

Алгоритм идеала

1. Выделить в тексте проблему, основной вопрос.

2. Описать ее (выявить суть).

3. Определить варианты

подходов к решению;

ответов на проблемный вопрос

4. Действие (решение);

5. Вывод (рефлексия своей работы).

Формулировка проблемы в самом общем виде.

Формулировка проблемы в виде вопроса.

Генерирование как можно большего числа вариантов решения

6. Проблемы. Мозговая атака. Кластеры. Критика запрещена.

Выбор наилучших вариантов.

Планирование осуществления решения.

Иногда возможен возврат к предыдущим этапам

Прием «таблица «толстых» и «тонких» вопросов» может быть использован до изучения темы как способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении как демонстрация пройденного. Из жизненного опыта мы все знаем, что есть вопросы, на которые легко ответить «да»

или «нет», но гораздо чаще встречаются вопросы, на которые нельзя ответить однозначно. Тем не менее, мы нередко оказываемся в ситуациях, когда человек, задающий вопросы, требует однозначного ответа. Поэтому для более успешной адаптации во в жизни студентов необходимо учить различать те вопросы, на которые можно дать однозначный ответ («тонкие вопросы»), и те, на которые ответить столь определенно невозможно («толстые вопросы»). «Толстые» вопросы – это проблемные вопросы, предполагающие неоднозначные ответы. Работа по вопросам ведется в несколько этапов:

1 этап – студенты учатся по таблице задавать вопросы, записывая в таблице продолжение каждого вопроса. Сначала они сами придумывают «тонкие» вопросы, потом «толстые».

2 этап – студенты учатся записывать уже вопросы по тексту: сначала «тонкие» вопросы, а потом «толстые».

3 этап – при работе с текстом студенты к каждой части записывают в каждую колонку таблицы по одному вопросу, которые после чтения задают своим одноклассникам. Для того чтобы студенты успевали записывать вопросы, необходимо при чтении преподавателю останавливаться. Данная работа способствует развитию мышления и вниманию обучающихся, а также развивается умение задавать «умные» вопросы. Классификация вопросов помогает в поиске ответов, заставляет вдумываться в текст и помогает лучше усвоить содержание текста. После того как студенты заполнят таблицу, необходимо сразу же обсудить ее содержание. Чтобы работа с данным приемом принесла плоды, нужно осуществлять обратную связь. При обсуждении таблицы необходимо акцентировать внимание на том факте, что на «толстые» вопросы возможно несколько ответов, а на «тонкие» – только один. Окончанием работы с этим приемом должна стать таблица ответов на «толстые» и «тонкие» вопросы. При чтении текста можно разделить студентов на специалистов по «тонким»

и «толстым» вопросам. Однако следует помнить, что «тонкие» вопросы задавать гораздо легче, поэтому важно грамотное разделение на группы. «Толстые» и «тонкие» вопросы представлены в таблице 14.

Таблица 14 – «Тонкие» и «Толстые» вопросы

| «Толстые» вопросы | «Тонкие» вопросы |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Объясните, почему...? | Кто? Что? |
| Почему Вы считаете...? | Когда? Может...? |
| В чем различие...? | Будет...? Мог ли...? |
| Предположите, что будет, если...? | Было ли? Согласны ли Вы? |
| На что похоже? | Верно ли? |

Прием «Корзина идей»

Это прием организации индивидуальной или группой работы на начальной стадии урока или в завершение занятия (рефлексия). Он позволяет выяснить все, что знают или думают воспитанники по обсуждаемой теме занятия. На стене (доске) вывешивается картина с изображением корзины, в которую условно будет собрано все то, что обучающиеся знают об изучаемой (изученной) теме.

Применение:

- задается вопрос, что известно об этом;
- каждый индивидуально записывает (зарисовывает) на листочках (1-2 мин.);
- затем обмен информацией в группах (3 мин.);
- каждая группа называет факт или сведения по кругу, не повторяясь;
- сведения записываются в «корзинке» идей. Можно сбрасывать факты, мнения, имена, понятия.

Прием «Маркировочная таблица ЗХУ» (З – знаю, Х – хочу узнать, У – узнал)

Стратегия «Знаю – Хочу узнать – Узнал» была разработана в 1984 году профессором из Чикаго Донной Огл. Цель ее – развитие рефлексивности в процессе познания. Когда обучающиеся работают в данной стратегии, они учатся соотносить известное и новое, учатся определять свои познавательные запросы, обосновывая их известной информацией (см. таблицу 15).

Таблица 15 – Прием «ЗХУ»

| З – знаю | Х – хочу узнать | У – узнал |
|----------|-----------------|-----------|
| | | |

Данный прием позволяет протоколировать работу каждого обучающегося, выделить темы и проблемы, которые предстоит изучить, оценить уже имеющиеся знания, соотносить, анализировать различные позиции, что является положительной мотивацией к их дальнейшей деятельности.

На начальной стадии идут актуализация имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации и постановка обучающимся собственных целей обучения. Студенты самостоятельно заполняют столбец «ЗНАЮ». Далее с помощью обсуждения формулируют вопросы по предложенной теме и записывают в столбец «ХОЧУ ЗНАТЬ». Преподаватель должен подобрать текст, соответствующий заданной теме. Обычно он разбивается на несколько смысловых частей, после изучения каждой заполняется столбец «УЗНАЛ». Особое требование – записывать сведения, понятия или факты следует только своими словами, не цитируя учебник или иной текст, с которым работали. Прием «маркировочная таблица» позволяет педагогу проконтролировать работу каждого обучающегося с текстом учебника и поставить отметку за работу. Если позволяет время, таблица заполняется прямо на уроке, а если нет, то можно предложить за-

вершить ее дома, а на данном уроке записать в каждой колонке по одному или два тезиса, или положения.

Выделим основные правила работы с приемом «ЗХУ»:

- вспомните, что вам известно по изучаемому вопросу, запишите эти сведения в первой графе таблицы;
- перечислите источники информации;
- попробуйте систематизировать имеющиеся сведения до работы с основной информацией, выделите категории информации;
- поставьте вопросы к изучаемой теме до ее изучения;
- познакомьтесь с текстом (фильмом, рассказом преподавателя);
- ответьте на вопросы, которые сами поставили, запишите свои ответы в третью графу таблицы;
- посмотрите, нельзя ли расширить список категории информации, включите в него новые категории;
- поработайте с третьей частью таблицы.

Создайте новую таблицу, в ней столько граф, сколько категорий информации вы выделили. Заполните ее.

Прием «чтение с остановками» удобно использовать при изучении нового материала. Зачитывается или рассказывается текст, при этом делается несколько смысловых остановок. Во время остановок задаются проблемные вопросы. Эти вопросы обсуждаются с группой или отдельными студентами, дается письменное задание.

Прием «Синквейн»

В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. В чем смысл этого методического приема? Составление синквейна требует от ученика в кратких

выражениях резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам. Правила написания синквейна таковы:

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна.

На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого ученик высказывает свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная учеником фраза в контексте темы.

Последняя строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение. Знакомство с синквейном проводится по следующей процедуре:

1. Объясняются правила написания синквейна.
2. В качестве примера приводится несколько синквейнов.
3. Задается тема синквейна.
4. Фиксируется время на данный вид работы.
5. Заслушиваются варианты синквейнов по желанию учеников.

Прием «Кластер»

Автором данного приема является американец Гудлат. Этот прием предполагает выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди.

Кластеры – это графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связи между объектами

или явлениями. В центре листа пишется слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые приходят на ум в связи с этой темой. То есть термин «кластер» можно определить как ассоциативное поле слов, которое формируется при первом взгляде на тему. Составление кластера дает возможность студентам свободно и открыто работать над темой, суждением и т.д. Кластер можно использовать на любом этапе для стимулирования мыслительной деятельности, систематизации и структурирования учебного материала, индивидуальной и групповой работы в классе и дома. Расширенный кластер можно использовать также на стадии рефлексии для закрепления материала и подведения итогов. Кластер может быть использован также для организации индивидуальной и групповой работы как в классе, так и дома.

На что обратить внимание

Традиционно преподаватели предлагают обучающимся/студентам графические организаторы, уже кем-то созданные (в учебниках, в учебных пособиях, научной литературе). Обучающимся предлагается лишь освоить этот материал, понять логику предложенного материала, а то и запомнить. Кластер – один из графических организаторов, который способствует развитию нелинейного способа мышления. Обучающиеся/студенты в ходе работы по предложенной методике осознают, что кластер дает им возможность представить свою схему размышления по теме или проблеме. Следует обратить внимание обучающихся/студентов на то, что кластер можно составлять как в свободном виде, когда набрасываются все возникающие идеи и устанавливаются взаимосвязи между ними (простой кластер), так и усложнить эту процедуру, т.е. выделить сначала категории, а затем располагать предлагаемые идеи по выделенным категориям (сложный кластер).

Простой кластер отражает первоначальные представления обучаемых о теме (или проблеме), а также может служить вы-

зовом для воспроизведения старых знаний и активизировать обучаемых дальнейшего изучения темы.

Сложный кластер лучше применять как полноценное средство размышления и резюмирования изученного.

Прием «Ромашка вопросов»

Для этого нужно заранее познакомить с различными видами вопросов. Студенты формулируют вопросы по какой-либо теме и записывают их на соответствующие лепестки ромашки. Работа ведется над составлением таких типов вопросов:

– Простые вопросы – вопросы, отвечая на которые нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию.

– Интерпретационные (уточняющие) вопросы – обычно начинаются со слова «почему?». Они направлены на установление причинно-следственных связей.

– Оценочные вопросы – эти вопросы на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов.

– Творческие вопросы – если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза.

Прием «Инсерт» (маркировка текста значками по мере его прочтения)

Во время чтения текста на полях делаются пометки, а после работы необходимо заполнить таблицу (см. таблицу 16), где значки станут заголовками граф. В нее кратко заносятся заметки из текста.

Таблица 16 – Прием «Инсерт»

| «V» – уже знал | «+» – новая информация | «-» – думал иначе | «?» – не понял, есть вопросы |
|----------------|------------------------|-------------------|------------------------------|
| | | | |

Затем в парах, группах, фронтально осуществляется обсуждение отдельных категорий данной таблицы. Данный при-

ем эффективно позволяет проверить задание для самостоятельной работы, заменив им традиционную задачу для обучающихся: «прочитать параграф учебника».

Прием «Кубизм»

Опишите – посмотрите близко на предмет и опишите то, что вы видите: цвет, форма, размеры, воспоминания, и т.д. Сравните – с чем является подобным? Чем отличается? Пообщайтесь – о том, что вы думаете? Что пришло на ум? Проанализируйте – сообщите, как это сделано. Вы не должны знать; вы можете выдумать. Применяйте – сообщайте то, что вы сможете сделать с этим, как это можно использовать? Приведите доводы за или против – выходите вперед и высказывайтесь. Используйте любой довод – рациональный, глупый, или что-то среднее.

Прием «Линия Ценностей»

1. Ставится вопрос, требующий ответа «Да» либо «Нет».
2. Преподаватель с помощником становятся в разных концах класса. Один из них высказывается «За», другой – «Нет».
3. Студентам предлагается занять какое-то место по прямой между ними, согласно своей точке зрения.
4. Прежде чем занять то или иное место, студент должен пояснить свою точку зрения.

Прием «Эссе 10-ти минутное»

После чтения (прослушивания) и общего обсуждения текста учащимся предлагается организовать свои мысли с помощью 10-минутного эссе (по методике свободного письма). Для этого педагог просит в течение 10 минут писать на предложенную тему. Главное правило свободного письма – не останавливаться, не перечитывать, не исправлять. При затруднении

можно письменно прокомментировать возникшую проблему и постараться писать дальше. Иногда текст свободного эссе предлагается использовать как подготовительный этап работы для более солидного сочинения.

Прием «Эссе 5-ти минутное»

Этот вид письменного задания обычно применяется в конце занятия, чтобы помочь обучающимся подытожить свои знания по изученной теме. Для педагога – это возможность получить обратную связь.

Поэтому обучающимся можно предложить два пункта:

1. Написать, что они узнали по новой теме.
2. Задать один вопрос, на который они так и не получили ответа.

Прием «Перепутанные логические цепочки»

1 вариант: применяется на стадии рефлексии. На доске располагаются ключевые слова в перепутанной последовательности, которую обучающимся необходимо восстановить.

2 вариант: на отдельных листах выписываются 5-6 событий из текста. Зачитывается с нарушениями логической последовательности. Студентам необходимо восстановить логический порядок текста. После высказываний суждений, педагог знакомит с исходным текстом и предлагает определить: верны ли были их предположения. Это способствует развитию внимания и логического мышления.

Прием «Шесть шляп мышления»

Группа разбивается на шесть подгрупп, каждая получает шляпу определённого цвета.

Белая шляпа: статистическая. Белый цвет символизирует чистоту, правду. Это цвет информации. Нас интересуют

только факты. Мы задаемся вопросами о том, что мы уже знаем, каких данных недостаточно, какая еще информация нам необходима и как нам ее найти.

Красная шляпа: эмоциональная. Красный цвет – цвет жизни, крови, любви, чувственности, страданий. Обучающиеся могут высказать свои чувства и интуитивные догадки относительно рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это итак, кто виноват и что делать. Что я чувствую по поводу данной проблемы?

Черная шляпа: негативная. Черный цвет – цвет земли, почвы, основы, здравого смысла. Эта шляпа помогает критически оценить выдвигаемые предложения, понять, насколько они реалистичны, безопасны и осуществимы. Основной смысл – сработает ли это? Насколько это безопасно? Осуществима ли эта идея?

Желтая шляпа: позитивная. Желтый – это цвет солнца, тепла, золота, выгоды. Желтая шляпа требует от нас переключить свое внимание на поиск достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи. Зачем это делать? Каковы будут результаты? Стоит ли это делать?

Зеленая шляпа: творческая. Зеленый цвет – это обновление, рост. Находясь под зеленой шляпой, дети придумывают к тексту загадки, задачи, ребусы, составляют кластер, синквейн.

Синяя шляпа: аналитическая. Синий цвет – цвет мудрости и знания. В этой шляпе группа осуществляет рефлексию по поводу всего мыслительного процесса. Подводит итог проделанной работе, намечает следующие шаги. Вопросы, которые можно написать на шляпах:

- Белая шляпа: Сколько?
- Красная шляпа: Что понравилось?
- Чёрная шляпа: Что не понравилось?
- Желтая шляпа: Что хорошо?

- Синяя шляпа: Почему?
- Зеленая шляпа: Задания.

Прием РАФТ

Социо-игровое задание: Р(оль) А(удитория) Ф(орма) Т(ема). Идея состоит в том, что пишущий выбирает для себя некую роль, т.е. пишет текст не от своего лица.

Прием «Понятийно-терминологическая карта»

В любой теме, к изучению которой мы приступаем имеются основные термины (понятия), которые должны быть усвоены обучающимися. В современной системе образования их называют дидактические единицы.

Работа с понятийно-терминологической картой позволяет усвоить, повторить, закрепить основные понятия изучаемой темы.

Преподаватель заранее готовит бланк понятийно-терминологической карты. Выписываются основные понятия темы и даются определения им.

Группа обучающихся делится на подгруппы, каждая подгруппа получает бланк с понятийно-терминологической картой.

Задание по работе с понятийно-терминологической картой

1. Вы видите список из понятий и их определений. Прочитайте эти определения.

2. В течение 10 минут вам необходимо в группе усвоить эти понятия, выделив в них отличительные признаки. Попробуйте сформулировать определения этих понятий своими словами, запишите в группе, что у вас получилось.

3. По кругу задайте друг другу вопросы по данным понятиям. Фиксируйте свои вопросы в таблице.

4. Озвучьте те вопросы, которые вы обсудили в группе.

5. Теперь, когда понятия усвоены, каждая группа должна составить, используя их, связанный текст (по предложенному ведущим жанру). Например, это может быть: баллада, сказка, быль, детектив, фантазия, фантастика, стихотворение, песня, частушки т.д.

Текст будет оцениваться по следующим критериям:

1. Количество использованных понятий, вошедших в понятийно-терминологическую карту.

2. Точность в употреблении понятия.

3. Занимательность текста и исполнительское мастерство в его демонстрации.

Разумеется, не все приёмы могут быть использованы в повседневной работе, но, вооружившись даже несколькими из них, преподаватель может повысить результативность учебного процесса, его эмоционально-мотивационный уровень.

Таким образом, каждый прием, используемый в технологии развития критического мышления, многофункционален, работает на развитие интеллектуальных и личностных умений, а выстроенные в логике «вызов – осмысление – рефлексия», они способствуют развитию рефлексивных способностей, помогают овладеть умением учиться самостоятельно.

Существует набор общих условий, соблюдение которых необходимо для формирования критического мышления обучающихся [4, с. 91]:

– предоставлять время и возможность для приобретения опыта критического мышления;

– давать обучающимся возможность размышлять;

– предоставлять возможность знакомиться с различными идеями и мнениями;

– убедить обучающихся, что они могут высказывать любые мнения, не рискуя быть высмеянными;

– учить ребят задавать вопросы;

- способствовать активной дискуссии;
- стимулировать рефлексию;
- выражать веру в то, что каждый ученик способен на критические суждения;
- ценить проявления критического мышления, развивая уверенность в себе и понимание ценности своих мнений и идей;
- приучать обучающихся с уважением выслушивать мнение других.

Технологию развития критического мышления можно отнести к так называемым сквозным технологиям. Она не привязана к предметной области – ее можно использовать как при изучении самого широкого комплекса предметов, так и в рамках занятий внеурочной деятельности.

Цели занятий с применением технологии развития критического мышления:

- развитие критического мышления обучающихся;
- развитие творческого потенциала;
- развитие умений сотрудничать и работать в группе;
- развитие умений самостоятельно систематизировать информацию;
- развитие умения решать учебные задачи.

Рассмотрим несколько примеров организации учебных занятий по дисциплине «Педагогика» с использованием технологии развития критического мышления.

Конспект учебного занятия по педагогике на тему «Технология развития критического мышления», представлен в приложении 1.

Примерный тест на проверку знаний студентов о технологии развития критического мышления. Представлен в приложении 2.

Конспект учебного занятия по педагогике на тему «Связь педагогики с другими науками», представлен в приложении 3.

Конспект учебного занятия по педагогике на тему: «Компоненты педагогического процесса», представлен в приложении 4.

Итак, анализируя систему стратегий и приемы обучения данной технологии мы приходим к выводу, что применение технологии развития критического мышления на занятиях по педагогике решает многие образовательные задачи: повышает мотивацию к обучению, активизирует процесс обучения, мышление, разрушает барьер между студентом и преподавателем, устанавливает диалогические отношения, содействует проявлению личностных качеств, творческих способностей, стремлению к сотрудничеству и социальной активности, самореализации. Данная технология формирует новый стиль мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, альтернативность принимаемых решений; развивает такие базовые качества личности, как коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности; формирует культуру чтения, стимулирует самостоятельную поисковую творческую деятельность. Умение мыслить критически – это не выискивание недостатков, а объективная оценка положительных и отрицательных сторон в познаваемом объекте.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Резюмируя практические итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

С целью организации и проведения постоянного мониторинга, который позволяет сделать вывод о динамике формирования критического мышления студентов вуза, нами были разработаны показатели, критерии и уровни развития критического мышления.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также собственного опыта педагогической деятельности, в качестве критериев сформированности критического мышления студентов были выделены: мотивационный, когнитивный, деятельностный, а также личностный.

В ходе исследования были выделены три уровня сформированности критического мышления студентов – низкий, базовый и продвинутой. Каждому уровню дана подробная количественная и качественная характеристика.

Выделение этих уровней является относительным, поскольку они находятся во взаимном влиянии, более низкий уровень обуславливает развитие последующего, в результате чего студент может находиться на промежуточной стадии развития того или иного уровня. Продвижение от более низкого уровня к более высокому уровню сформированности критического мышления студентов позволяет говорить об эффективности деятельности по формированию

| критического мышления.

Для более глубокого анализа уровня сформированности критического мышления студентов вуза был сформирован диагностический инструментарий, с помощью которого можно определить уровень сформированности критического мышления студентов вуза.

Нами был разработан и адаптирован следующий диагностический инструментарий:

1. Анкета для исследования уровня развития критического мышления.

2. Анкета, которая позволяет определить уровень осведомленности студентов о технологии развития критического мышления, а также возможностях применения данной технологии в процессе проведения уроков в период педагогической практики.

3. Тест на оценку уровня сформированности критического мышления студентов.

4. Тест, направленный на проверку знаний студентов о критическом мышлении, а также о технологии развития критического мышления, который можно использовать с целью проверки усвоения учебного материала.

Таким образом, выделенные нами критерии, показатели и уровни сформированности критического мышления, а также разработанный и адаптированный диагностический инструментарий поможет определить на каком уровне сформированности критического мышления находится студент, для того, чтобы в дальнейшем осуществлять мониторинг эффективности процесса формирования критического мышления.

На основе системного и деятельностного подходов, нами была разработана модель формирования критического мышления студентов вуза в процессе изучения курса «Педагогика», которая состоит из целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов.

Под моделью формирования критического мышления студентов вуза будем понимать целостную совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных общей целью функционирования, тесно связанную со средой, благодаря чему возможно управлять ею.

Между компонентами модели нами реализовывались следующие связи: информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные, регуляции и саморегуляции, причинно-следственные. Данные связи проявлялись в процессе педагогического взаимодействия. Они позволили связать все компоненты модели.

Для того чтобы функционирование модели формирования критического мышления студентов в процессе изучения курса «Педагогика» было более эффективным, мы выделили педагогические условия ее эффективного функционирования. К педагогическим условиям эффективного функционирования модели формирования критического мышления студентов можно отнести:

1. Активизация самостоятельной деятельности студентов в получении учебной и дополнительной информации, необходимой для оценки и аргументации своей позиции в процессе изучения педагогики. Критически мыслить за тебя никто не может. Критическое мышление может проявляться преимущественно при самостоятельном осмыслении проблемы. Когда студенты самостоятельно приобретают знания из различных источников, это делает процесс обучения более интересным и увлекательным. Таким образом, у них воспитывается потребность в самостоятельном углублении и расширении знаний, полученных на лекциях, практических и лабораторных работах, а также в период педагогической практики. Когда эти знания применяются ими в процессе обучения для оценки и аргументации своей позиции, они осознают их значимость и утверждают в том, что самостоятельный поиск информации – это необходимый источник знаний.

2. Развитие потребностей студентов в овладении критическим мышлением. Основным отправным пунктом мыслительной деятельности вообще и проявления критичности ума в особенности является рефлексия. Она возможна только в том случае, если студент имеет высокую мотивационную установку узнать, понять, осмыслить, установить истину или получить результат, в противном случае ни о какой критичности ума не может идти речи. В связи с этим многие исследователи указывают на тот факт, что лишь 30-60% обучаемых эффективно овладевают навыками критического мышления. Именно низкая мотивация обучающихся к познавательной деятельности признается барьером к развитию данного типа мышления.

3. Создание возможности в процессе изучения педагогики для проявления и приобретения опыта критического мышления. В настоящее время достаточно распространена технология развития критического мышления через чтение и письмо, которая применяется преимущественно на предметах гуманитарного цикла. Мы считаем, что особенности дисциплины «Педагогика», способствуют более эффективному развитию данного мышления. Поэтому преподаватель должен создавать возможности в процессе изучения курса педагогики для того, чтобы студенты развивали критическое мышление.

В качестве практического результата проведенного исследования можно считать анализ и подбор разнообразных методических приемов развития критического мышления студентов, которые может использовать преподаватель на различных стадиях учебного занятия: вызов, осмысление, рефлексия.

Приведены примеры учебных занятий по педагогике, которые могут служить отправным вектором для творческой реализации преподавателями.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты и сформулированные на их

основе выводы могут служить основой для формирования критического мышления студентов вуза. Она определяется: а) внедрением в практику модели формирования критического мышления студентов вуза в процессе изучения курса «Педагогика»; б) определением и характеристикой уровней сформированности критического мышления студентов вуза; в) разработкой методического обеспечения процесса формирования критического мышления студентов вуза в процессе изучения курса «Педагогика».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Гуманизация образования, расширяющееся информационное поле, которое надо критически осмыслить, требуют интенсификации процесса обучения, использования новых технологий, которые давали бы ключ к поиску, анализу, исследованию, творческой переработке учебного материала.

Критическое мышление определяется как «разумное, рефлексивное» мышление, которое позволяет объективно рассуждать, логично поступать в соответствии со здравым смыслом, дает возможность посмотреть на вещи с разных точек зрения и отказаться от собственных предубеждений, прийти к новым возможностям решения проблем.

Технология развития критического мышления ориентирована на формирование у студентов личной и социальной активности и ответственности. Для этого весь учебный процесс увязывается с конкретными жизненными задачами, навыками коллективной и индивидуальной работы, выяснением и решением проблем, с которыми студенты сталкиваются в реальной жизни.

Технология развития критического мышления помогает формированию коммуникации, терпимости, эмпатии, корректной критики. Задача педагога – культивирование гуманистических отношений в группах, учет индивидуальных, личност-

ных, возрастных особенностей студентов. Наличие проблемы, различных интересов участников, выполняющих определенные роли, многообразие взаимодействий обучающихся в процессе решения задачи, потребность в рефлексии – все это создает условия для эффективного развития критического мышления будущих педагогов.

Участие в полемике помогает студентам уточнить собственное понимание проблемы, критически осмыслить свои взгляды, знания, точку зрения, получить новую информацию, новые аргументы; определить логические ошибки, встречающиеся в процессе дискуссии (подмена тезиса, переход от обсуждаемой проблемы на личностные характеристики, нечеткость формулировок предмета разногласий, неверные выводы и т.д.). Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если помимо предметного содержания осмысливается и сам процесс обсуждения.

Данная технология позволяет формировать умение работать с информацией: извлекать необходимую, отделять важную от второстепенной, упрощать, умение вырабатывать собственное мнение, осмысливать свой опыт, приходить к определенным умозаключениям, логично выстраивать цепь доказательств, умение графически оформить текстовый материал, творчески интерпретировать имеющуюся информацию, умение ранжировать информацию по степени новизны и значимости, умение применять в спорах аргументы, смотреть на старые идеи с новой точки зрения, отличать факты от предположений, проводить разграничение между обоснованными оценочными суждениями и обоснованной оценкой, выявлять причинно-следственные связи и обнаруживать ошибки в них.

Технология развития критического мышления позволяет решать не множество отдельных задач в процессе обучения, а их совокупность. Она направлена на приобретение комплекса умений и навыков, опыта творческой и научно-

информационной деятельности, которые оказывают влияние на развитие внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста. Технология носит интерактивный характер, а значит, повышает познавательный интерес, служит развитию мышления, воображения, коммуникативных навыков. Использование различных видов работы в течение занятия позволяет поддерживать внимание студентов на высоком уровне, снижает утомляемость и перенапряжение. Нестандартная форма проведения занятия дает возможность для самовыражения и творчества студентов и преподавателя. Кроме того, эта технология направлена на развитие толерантности, уважения к личности человека, демократичности, выдержки и доброжелательности, стимулирует потребность в новых знаниях, умениях, а также выдвижении новых гипотез, интерес к самостоятельным исследованиям, способам решения задач.

Однако, с одной стороны, применение данной технологии на каждом занятии по педагогике требует неоправданно больших затрат времени для детального исследования потока информации, определения уровня образованности студентов, обсуждения альтернативных точек зрения, творческой переработке изученного. С другой стороны, технологизация процесса обучения педагогическим дисциплинам может отодвинуть содержательную сторону учебного занятия на второй план.

При этом главное – это сохранить «дух» технологии, т. е. соблюдение принципов сотрудничества, личностной независимости, самостоятельности и гуманизма.

Внедрение технологии развития критического мышления обеспечивает переход от обучения, ориентированного преимущественно на запоминание, к обучению, направленному на формирование самостоятельного сознательного мышления обучающихся, что помогает подготовить к жизни в информационном обществе, выбирать среди непрерывного потока информации главное, критически проверять полученную инфор-

мацию, сотрудничать с другими.

Формирование критического мышления нужно не только самому человеку, но и является неоспоримым условием общественного прогресса, фактором повышения мотивации к самореализации.

Применение технологии формирования критического мышления создает дополнительную мотивацию к обучению.

**СПИСОК
ИСПОЛЬЗО-
ВАННОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аверин, А.В. Психология детей и подростков [Текст] / А.В. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова, 1998. – 379 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 608 с.
3. Байбородова, Л.В. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л.В. Байбородова. – Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 316 с.
4. Байрамов, А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / А.С. Байрамов. – Баку, 1968. – 40 с.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Высш. шк., 1989. – 471 с.
6. Брюшинкин, В.Н. Критическое мышление и аргументация [Текст] // Критическое мышление, логика, аргументация: сб. ст. / под общ. ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – С. 29–34.
7. Волков, Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки [Электронный ресурс] // Евгений Волков: сайт. – [Ниж. Новгород], 1996-2018. – Режим доступа: URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (Дата обращения: 23.09.2020).
8. Гамезо, М.В. Атлас по психологии: инф-метод. пособие к курсу «Психология человека» [Текст] / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 182 с.
9. Генике, Е.А. Активные методы обучения: новый подход

[Текст] / Е.А. Генике. – М.: Сентябрь, 2013. – 176 с.

10. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта: лекция [Текст] // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 534 с.

11. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления (как мы мыслим) [Текст] / Д. Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

12. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке [Текст] / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.

13. Касаткина, Н.С. Подготовка студентов педагогических вузов к инновационной деятельности [Текст] / Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, Н.С. Касаткина, М.В. Циулина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 11 (177). – С. 317-321.

14. Касаткина, Н.С. Подготовка студентов педагогического вуза к развитию творческих способностей обучающихся [Текст] / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, М.В. Циулина, Н.С. Шкитина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – 10 (164). – С. 115-118.

15. Касаткина, Н.С. Применение интерактивных методов обучения студентов в процессе подготовки к педагогической практике [Текст] / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, М.В. Циулина, Н.С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 71-80.

16. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

17. Клустер, Д. Что такое критическое мышление [Текст] / Дэвид Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.

18. Короченский, А.П. «Пятая власть?» Медиакритика в теории и практике журналистики [Текст] / А.П. Короченский. – Ростов-н/Д.: РГУ, 2003. – 284 с.

19. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 922 с.

20. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведе-

ния: в 2 т. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

21. Литвиненко, Э. Управленческая команда: как ее создать? [Текст] / Э. Литвиненко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 115.

22. Майерс, Д. Социальная психология: учебник [Текст] / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.

23. Мальковская, Т.М. Динамика позиции личности школьника [Текст] / Т.М. Мальковская // Личность и группа: опыт социально-психологического исследования: ученые записи. – Л.: ЛГПИ, 1971. – Т. 468. – С. 35–55.

24. Махмутов, М.И. Понятие менталитета в педагогике [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Магистр, 1997. – 87 с.

25. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории и практики [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 56 с.

26. Мередит, К.С. Как учатся дети [Текст]: учебное пособие для проекта ЧПКМ / К.С. Мередит, Д.Л. Стилл, Ч. Темпл. – М.: 1997. – 547 с.

27. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 632 с.

28. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы: моногр. [Текст] / А.В. Морозов. – М., 2002. – 445 с.

29. Ноэль-Цигульская, Т.Ф. О критическом мышлении [Текст] // Основы критического мышления: междисциплинарная программа. – [Б. м.], 2000. – 125 с.

30. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество или, когда нравится учиться и учить [Текст] / В.Н. Петрова. – М.: Сентябрь, 1999. – 128 с.

31. Плескунов, В.М. Роль организационных форма обучения в формировании умений работать в коллективе [Текст] / В.М. Плескунов // Научные исследования в педагогических науках АПН СССР, 1987. – № 1. – С. 43–45.

32. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные

технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М. Академия, 2003. – 272 с.

33. Понятие «критическое мышление» и его характеристики [Электронный ресурс] // psworks: сайт. – [Б. м.], 2018. – Режим доступа: URL: <http://www.psworks.ru/goods-427-1.html> (Дата обращения: 11.10.2020).

34. Попков, В.А. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования [Текст] / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Агроконсалт, 2002. – 7 с.

35. Протопопова, В.В. Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы [Текст] / В.В. Протопопова // Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2- т. – Самара : ПГСГА, 2009. – Т. 1. – С. 285 – 288.

36. Проценко, И.С. Использование приема «Кубик Блума» для развития критического мышления на уроках в начальной школе [Текст] / И.С. Проценко // Сибирский учитель. – 2015. – № 4 (101). – С. 94–97.

37. Психологический словарь [Текст] / под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

38. Рубинштейн, С.Л. О природе мышления и его составе: психология мышления [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1991. – 80 с.

39. Руджеро, В. По ту сторону эмоций и чувств. Руководство по критическому мышлению [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий: сайт. – М., 2002-2018. – Режим доступа: URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4466> (Дата обращения: 02.12.2020).

40. Солсо, Р. Когнитивная психология [Текст] / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с.

41. Сорина, Г.В. Критическое мышление: история и современный статус [Текст] / Г.В. Сорина // Вестник Московского университета. Сер.: Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.

42. Тахтамышева, Г.Ч. Мониторинг образовательного процесса. Управление качеством образования и методическая служба школы [Текст] / Г.Ч. Тахтамышева // Стандарты и мониторинг в

образовании. – 2002. – № 4. – С. 42.

43. Уорник, Б. Критическое мышление и связи [Текст] / Б. Уорник, Э. Инч. – 2 ed. – New York: Mac Milan, 1994. – P. 11.

44. Фёдоров, А.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» [Текст] / А. В. Фёдоров и др. – М.: Информация для всех, 2012. – 614 с.

45. Фёдоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика [Текст] / А.В. Фёдоров. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

46. Федотовская, Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы [Текст] / Е.И. Федотовская // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. – М., 2003. – С. 282 – 291.

47. Хаджиева, Ф.А. Способы развития критического мышления у подростков [Текст] / Ф.А. Хаджиева, Ф.М. Нарбутаев // Молодой ученый. – 2018. – №19. – С. 234-236.

48. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 496 с.

49. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 240 с.

50. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб, 2000. – 487 с.

51. Ходос, Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие [Текст] / Е.А. Ходос, А.В. Бутенко. – Красноярск: 2002. – 139с.

52. Цукерман, Г.А. Диагностика критического мышления [Текст] / Г.А. Цукерман, О.В. Митина // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 15–30.

53. Чельшева, И.В. Интеграция опыта британской медиапедагогики с отечественным медиаобразованием: изучение ключевых понятий медиаобразования [Текст] // Медиаобразование. – 2014. – № 3. – С. 51–59.

54. Чельшева, И.В. Критический анализ произведений медиакультуры: сравнительный анализ исследований британских и российских медиапедагогов [Текст] // Медиаобразование. – 2015. – №

2. – С. 118–121.

55. Шакирова, Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологий [Текст] / Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов; под ред. М.И. Махмутова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.

56. Шакирова, Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов в условиях модернизации образования: отчет по теме НИОКР № 02–2.3–98/2004 Ф(02) [Текст] / исп.: Д.М. Шакирова, М.И. Махмутов, Н. Ф. Плотникова. – Казань, 2004.

57. Шуман, А.Н. Современная логика: теория и практика [Текст] / А.Н. Шуман. – Минск: Экономпресс, 2004. – 416 с.

58. Шурыгина, Ю.А. Развитие критического мышления как актуальная проблема современного педагогического знания / Ю. А. Шурыгина, Ю. А. Свечникова // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 50–52; То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6599/> (Дата обращения: 29.09.2020).

59. Эннис, Р.Х. Таксономия места критического мышления и способностей [Текст] / Р.Х. Эннис // КМ новости. – 1985. – № 1. – С. 12.

60. Kosta A. L. Развитие мышления. – Александрия, шт. Вирджини: AS. – P. 47-53.

61. Paul R, Binker A. Critical thinking handbook. – Sonoma State Uni., 1987.

62. Stang, R./Apel/Hagendorn, F. (HRSG.) // Standing, R./Nuissl, E./Apel, H./Kraft, S.Moller, 1999. – S. 2001.

63. Stang, R./Apel, H./Hangedorn, F. (hrsg.) : Padagogische Innovation mit Multimedia : Band 3: Konzepte, Analysen, Perspektiven. – Frankfurt,

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Конспект занятия по педагогике на тему «Технология развития критического мышления»

Технологические приемы: таблица «ЗХУ», прием «Тонкие и толстые вопросы», прием «понятийно-терминологическая карта», прием «кластер», прием «синквейн».

Цели занятия: 1) обучающая: изучить технологию развития критического мышления, творческие способности;

2) воспитывающая: умение и навыки командной работы;

3) развивающая: развивать коммуникативные навыки студентов, навыки самостоятельной работы.

Стадия вызова

Сначала студентам предлагается заполнить таблицу «ЗХУ».

| З – знаю | Х – хочу узнать | У – узнал |
|----------|-----------------|-----------|
| | | |

Студентам дается задание: сначала запишите в первый столбик таблицы все, что Вы знаете о том, что такое мышление, что такое критическое мышление, что такое технология развития критического мышления.

Информация, записанная студентами, обсуждается.

Далее, используется прием «Толстые и тонкие вопросы».

– Как Вам кажется, кто обладает критическим мышлением?

– Согласны ли Вы что, развитие критического мышления одна из важных задач образования на современном этапе?

– На что похоже критическое мышление?

– В чем разница между логическим и критическим мышлением?

– Что будет, если у человека не будет развито критическое мышление? И т.д.

Стадия «Осмысления»

Аудитория делится на 3, 4 или 5 подгрупп в зависимости от количества студентов.

Каждой подгруппе дается понятийно-терминологическая карта и дается задание по работе с данной картой.

Понятийно терминологическая карта

1. Вы видите список из 10 понятий и их определений. Прочитайте эти определения.

Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применять полученные результаты, как и стандартными ситуациями, вопросами, проблемами. Критическое мышление – это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения.

Рефлексия – 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) (философ.) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление.

Общение – взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене информацией, действиями, поступками, мыслями, чувствами, переживаниями; это тоже обращение человека к самому себе - к собственным воспоминаниям, душе, совести, мечтам.

Инновационные подходы в образовании – подходы, преобразующие характер обучения в отношении таких его существенных и инструментально значимых свойств как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения.

Педагогическая диагностика – изучение учебно-воспитательного процесса, способствующее выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в

целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития личности внутри образовательной программы.

Понятие – мысль о предметах и явлениях действительности, отображающая их общие и существенные признаки, связи и отношения; закрепляется и выражается в виде слова или словосочетания (группы слов). Таким образом, слово является формой понятия, а понятие, в свою очередь, выражает смысловое сочетание содержание слова.

Саморазвитие – собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала. Саморазвитие по Канту – это культивирование собственных сил.

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько); это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведения учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей (В.М. Монахов); это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко).

Методика преподавания может иметь два подхода: в узком смысле как совокупность приемов проведения занятий, и в широком как наука о закономерностях организации массового процесса обучения.

Технология обучения реализует идеальный процесс обучения в конкретных условиях педагогической практики, отражает реальную деятельность преподавания и учения.

Педагогический метод – это система целенаправленных действий по решению определенной педагогической задачи.

2. В течение 10 минут вам необходимо в группе усвоить эти понятия, выделив в них отличительные признаки. Попробуйте сформулировать определения этих понятий своими словами, запишите в группе, что у вас получилось.

3. По кругу задайте друг другу вопросы по данным понятиям. Фиксируйте свои вопросы в таблице.

4. Комментарий. Озвучьте те вопросы, которые вы обсудили в группе, теперь, когда понятия усвоены, каждая группа должна составить, используя их, связанный текст (по предложенному ведущим жанру). Например, это может быть: баллада, сказка, быль, детектив, фантазия, фантастика т. д.

Текст будет оцениваться по следующим критериям:

- Количество использованных понятий, вошедших в понятийно-терминологическую карту;
- Точность в употреблении понятия;
- Занимательность текста и исполнительское мастерство в его демонстрации.

Сначала, каждая микрогруппа по очереди представляет понятия понятийно-терминологической карты, сформулированные своими словами.

Затем, каждая подгруппа задает сформулированные ей вопросы по существу понятий. Вопросы задаются по кругу. Если участники подгруппы не удовлетворены ответом соседней подгруппы, то понятие уточняется.

Затем, каждая подгруппа представляет свое «произведение». Выступление подгрупп обсуждаются, оцениваются.

Стадия «Рефлексии»

Каждая подгруппа рисует кластер на тему: Технология развития критического мышления.

Затем, каждая микрогруппа презентует свой кластер.

И в заключении, каждый студент пишет синквейн на тему «критическое мышление». Затем, работа продолжается в парах. Повернитесь к своему соседу и расскажите друг другу свои синквейны. Составьте из Ваших синквейнов один. Затем, каждая пара представляет свой синквейн.

В конце занятия проводится мини-тестирование, с целью проверки усвоения темы. Пример проверочного теста представлен в приложении 2.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тест

1. Способ мышления, при котором человек ставит под сомнение поступающую информацию, собственные убеждения, называется:

- а) клиповое мышление;
- б) критическое мышление;
- в) аналитическое мышление.

2. Критическое мышление не является врожденной способностью, а значит, его можно развивать

- а) да, утверждение верное;
- б) нет, утверждение не верное.

3. Характерным для критического мышления является

а) оценка самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения;

б) принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение;

в) создание несогласованных между собой логических моделей.

4. Умственная деятельность, которая не относится к критическому мышлению

- а) запоминание;
- б) понимание;
- в) рассудительность.

5. Признаками критического мышления являются

- а) самостоятельность;
- б) выявление проблемы и её оценка;
- в) аргументирование;
- г) все варианты верны.

6. Аббревиатура РКМЧП означает

- а) развитие критического мышления через чтение и письмо;
- б) развитие критического мышления через письмо;
- в) нет правильного варианта ответа.

7. По мнению Михаила Казиника, метод парадоксов необходимо использовать для

- а) для борьбы с клиповым мышлением;
- б) для увеличения умственного развития;
- в) для развития самооценки и самоанализа.

8. Клиповое мышление – это:

а) особенность человека воспринимать мир через короткие яркие образы и послания, например, через ленту теленовостей, небольших статей или коротких видеоклипов;

б) совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов, без выполнения реальных практических действий с ними;

в) тип мышления, в котором не выделяются этапы, вся задача воспринимается комплексно, и человек приходит к выводу, который может быть и верным, и ошибочным, не успев пронаблюдать процесс формирования мыслей об этом.

9. Урок в технологии РКМЧП состоит из этапов

- а) познание, принятие, осмысление;
- б) вызов, осмысление, рефлексия;
- в) побуждение, принятие, закрепление.

10. Для развития критического мышления на уроке можно применять методы

- а) «мозговой штурм»;
- б) перекрестная дискуссия;
- в) действия по образцу.

11. Система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных

выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам:

- а) клиповое мышление;
- б) критическое мышление;
- в) когнитивное мышление.

12. Критическое мышление способствует

- а) позволяет устанавливать правдивость фактов и предположений;
- б) позволяет определять слабые места;
- в) объективному взгляду на идеи, решения и поступки;
- г) все варианты верны.

13. Критическое мышление определяя слабые места и устанавливая правдивости фактов и предположений опирается на

- а) логику и причинно-следственные связи;
- б) интуицию и чутье;
- в) собственный опыт.

14. Технология развития критического мышления включает в себя _____ этапа

- а) 5;
- б) 2;
- в) 3.

15. Первый этап урока по технологии развития критического мышления называется:

- а) вызов;
- б) рефлексия;
- в) осмысление.

16. Второй этап урока по технологии развития критического мышления называется:

- а) вызов;
- б) рефлексия;

в) осмысление.

17. Третий этап урока по технологии развития критического мышления называется:

- а) вызов;
- б) рефлексия;
- в) осмысление.

18. Активное получение информации, соотнесение нового и уже известного является главной задачей _____ этапа технологии развития критического мышления

- а) первого этапа;
- б) второго этапа;
- в) третьего этапа.

19. Обучающиеся выражают свои мысли через информацию, которую получили, свое эмоциональное отношение к героям произведений, свое понимание художественного образа на _____ этапе урока по технологии развития критического мышления

- а) рефлексии;
- б) вызова;
- в) реализации смысла (осмысления).

20. На этапе вызова...

а) обучающиеся выражают свои мысли через информацию, которую получили;

б) идет установление последовательной связи между известными и вновь полученными знаниями для создания нового понимания;

в) идет формирование личностного интереса к получению новой информации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Конспект занятия по педагогике на тему «Связь педагогики с другими науками»

Технологические приемы: «мозговой штурм», инсерт, заполнение «маркировочной таблицы».

Источник текста: копии текстов, приведенных в учебниках по педагогике.

Цели занятия: 1) обучающая: раскрыть место педагогики в системе наук о человеке;

2) воспитывающая: воспитывать ответственность за выполнение учебного задания;

3) развивающая: развивать коммуникативные навыки студентов при изучении нового материала.

Оборудование: фломастеры (по два разноцветных на группу), листы бумаги.

Ход занятия:

Стадия «Вызова»

1. Делимся на группы по 5-6 человек. Каждый в течение 2-3 минут подумает и на своем листочке напишет названия наук, которые, он считает, каким-либо образом связаны с педагогикой (данный прием называется «мозговая атака», или «мозговой штурм»). Тишина, пока каждый думает про себя. Теперь поделитесь в группе и объедините ваши списки в группе.

2. Давайте попробуем объединить все сведения на доске. Записываем все поступившие сведения.

3. Теперь попробуем проструктурировать наши общие сведения.

4. Для начала напишем тему (это может быть слово или

фраза) в центре доски. Пишем название наук справа от «Педагогика», обводим в кружок и соединяем с кружком «Педагогика» прямой линией. Запишем названия всех наук, которые вы написали на своих листочках, правее кружка «Педагогика», обведем каждое название в кружок и соединим прямой линией с кружком «Педагогика». Подумаем, как связана каждая из записанных наук с педагогикой. Эти идеи помещаем в кружки около конкретной науки и соединяем их между собой прямой линией. Такой прием разбивки информации называется кластером (разработан Дж. Стилл и П. Стилл, адаптирован Ч. Темплом, Дж. Стилл и К. Мередитом).

5. Раздаем большие листы и по 2 фломастера на группу. Задание на группу. Разбить информацию на блоки идей, т. е. построить кластер. Если не уверены в какой-то информации, рядом с кружочком поставьте вопросительный знак.

6. Представление кластеров. Если вам кажется, что информация, которая есть у ваших коллег, соответствует действительности, но вы ее не вспомнили, а сейчас хотите внести дополнения в свой кластер, вы можете это сделать.

Стадия «Осмысления»

7. Сейчас мы раздадим подготовленные тексты. Прежде чем начать читать его, я попрошу вас выслушать задание: вы будете карандашом ставить значки на полях. Такой прием называется ИНСЕРТ (I. N.S. E.R. T. – «Interactive Notation System for Enhanced and Thinking»). Значки: «Ö» – это я знал; «+» – новая информация; «-» – противоречит моим представлениям; «?» – информация непонятна или недостаточна. На чтение у вас будет 15 минут.

8. Чтение материала.

9. Закончив читать, участники должны нарисовать и заполнить «маркировочную таблицу», в каждую колонку которой следует внести не менее 3-4 пунктов.

Стадия «Рефлексии»

10. Итак, текст прочитан, поделитесь, пожалуйста, в группе своими впечатлениями. На это вам 2 минуты, а потом мы поговорим об этом все вместе.

11. Скажите, пожалуйста, много ли у вас на полях значков «это я знал»? А «Новая информация для меня»? А есть ли информация, которая противоречит вашим представлениям или осталась непонятной для вас?

12. Давайте же теперь вернемся к кластерам и поработаем с ними. Обведем другим фломастером ту информацию, которая подтвердилась. Зачеркнем те кружочки, в которых отражены предположения, которые оказались неверными. Можете ли вы внести дополнения в блоки идей. Появилась новая информация, которую нужно оформить новыми блоками знаний. Давайте внесем их в наши кластеры. На работу с кластером отводится 5 минут.

13. Представление новых кластеров. Демонстрация основных отличий от прежних кластеров. Подведение итогов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Конспект учебного занятия по педагогике на тему: «Компоненты педагогического процесса»

Технологические приемы: письмо по кругу, написание синквейна.

Цели занятия: 1) обучающая: рассмотреть структуру педагогического процесса, изучить составляющие его компоненты;

2) воспитывающая: формировать умения работать в группе, слушать и слышать товарищей по группе;

3) развивающая: развивать умения анализировать, обобщать и выделять главное.

Оборудование: листы бумаги А3, фломастеры.

Ход занятия:

Стадия «Вызов»

1. Участники делятся на 6 групп. Перед каждой группой лежит чистый лист бумаги.

2. Участники должны будут описать основные компоненты педагогического процесса (всего их шесть).

3. Один из членов группы записывает на своем листе название компонента и произносит вслух, чтобы другая группа выбрала следующий компонент, например, «Методы».

4. Затем он записывает определение этого компонента педагогического процесса. Написав, передает лист по/против часовой стрелки другому участнику из его группы.

5. Другой участник читает написанное до него (может кое-что уточнить у своего соседа) и, основываясь на стиле и содержательной направленности предыдущего предложения, продолжает писать текст, который содержит наиболее извест-

ные виды данного компонента. Закончив, также передает лист по/против часовой стрелки следующему участнику из его группы.

6. Следующий участник читает написанное до него (может кое-что уточнить у своего соседа) и, основываясь на стиле и содержательной направленности предыдущего предложения, продолжает писать текст, делая уклон на значимость описываемого компонента в целостности педагогического процесса. Написав, передает лист по/против часовой стрелки другому участнику из его группы.

7. Таким образом, после того, как лист пройдет круг на нем будет записано не менее трех предложений, концентрирующих понимание данного компонента педагогического процесса.

Стадия «Осмысления»

8. Получившиеся странички зачитываются перед всей аудиторией, которая может что-то порекомендовать, добавить в описание каждого компонента педагогического процесса.

9. После этого выдаются тексты. Посмотрим, насколько правильно были описаны компоненты. Кое-что уточним и добавим.

10. Каждый из участников записывает в свою тетрадь то, чего не знал.

11. Все странички собираются в книжку, которая оставляется на всеобщее изучение до конца семинара.

Стадия «Рефлексии»

12. Теперь, когда всем все понятно, закончим наше занятие составлением синквэйнов.

Научное издание

Наталья Степановна Касаткина

**ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Монография

Ответственный редактор

Е.Ю. Никитина

Корректор

Е.Ю. Немудрая

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

План выпуска 2020 г. Подписано в печать 06.12.2020.

Формат 60x84/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Уч.-изд. л 5,5 Усл.-печ.л 8,84

Тираж 500 экземпляров. Заказ № .476.

Оригинал-макет изготовлен в Южно-Уральском научном центре

Российской академии образования.

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 502.

Телефон: (351) 216-56-65.

Отпечатано в типографии Южно-Уральского

гуманитарно-педагогического университета

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.

Телефон: (351) 216-56-16

ISBN 978-5-907284-96-8

