

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© 2015 О.М.Семенова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

Статья поступила в редакцию 09.12.2014

В данной статье, исходя из научного представления о том, что оценочность и рефлексивность являются характеристиками критического мышления учителя как аналитического мышления, предлагаются методы изучения такого мышления студентов – будущих учителей.

Ключевые слова: учитель, оценочность, рефлексивность, критическое мышление, методы изучения.

Сложившаяся в обществе социальных перемен ситуация характеризуется многообразием интеграционных процессов, затрагивающих материальную и духовную сферы общества, в частности образование и воспитание как самостоятельные области духовной сферы. В такой ситуации востребованным становится учитель, обеспечивающий воспитание функционально грамотной личности, способной к саморазвитию, к самореализации; личности, признающей достоинство другой личности. Решение данной задачи во многом зависит от того, владеет ли учитель обобщенными способами решения педагогических задач, критериями их оценки, способен ли он осуществлять рефлексивный отбор способов решения проблем и оценивать полученные результаты. Оценочность и рефлексивность являются характеристиками критического мышления учителя.

Критическое мышление учителя, как было обосновано в нашем исследовании, включает в себя оценивание хода рассуждений (приводящих к выводам, умозаключениям), педагогических фактов и явлений (учитывающихся при принятии педагогических решений, при решении педагогических ситуаций и задач) и рефлексивность мыслительного процесса, умственной и практической деятельности. Оценивание и рефлексия, обусловленные свойствами мышления (гибкость мышления, темп развития мыслительных процессов; широта ума; глубина; самостоятельность; последовательность мысли и критичность) и интеллектуально-личностными качествами (открытость новому, критичность ума, дивергентное и конвергентное мышление, лабильность мышления, стереотипность мышления, импульсивность мышления, рефлексивность

мышления), осуществляются на базе категориального аппарата мышления учителя, обеспечивающего стройность умозаключений, выявление методологических промахов и т.д.¹

Критичность мышления учителя означает не негативность суждений или критику, а педагогически целесообразное осмысление разнообразия принципов, содержания, методов и т.д. обучения и воспитания учащихся, позволяющее обосновать суждения и принять отвечающие цели деятельности педагога, интересам, запросам учащихся педагогические решения. Слово «критический» в этом контексте означает «аналитический», то есть «основанный на анализе»².

Исходным пунктом формирования критического мышления студента – будущего учителя является получение эмпирического знания о критическом мышлении в момент его поступления в вуз и последующий за этим теоретический его анализ. Изучение критического мышления первокурсников реализует научно-теоретическую функцию педагогической науки, которая связана с отображением педагогической действительности (в нашем случае – отображение состояния критического мышления будущих учителей) такой, как она есть.

Для изучения критического мышления первокурсников мы использовали комплекс взаимодополняющих методов исследования: метод понятийного словаря; опросник-определитель доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач (М.М.Кашапов,

⁰ Семенова Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.
E-mail: semenova_olya@mail.ru

¹ Семенова, О.М. Формирование критического мышления студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.М.Семенова. – Самара: ПГСГА, 2009. – 26 с. – С. 9.

² Словарь иностранных слов. – 9 изд., испр. – М.: Русский язык, 1982. – 608 с. – С. 35.

Т.Г.Киселева)³; опросник выявления ситуативно-го/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М.Кашапов, Т.Г.Киселева)⁴; опросники для изучения свойств мышления и интеллектуально-личностных качеств.

В плане формирования критического мышления будущего учителя важно определить уровень мышления студентов при обнаружении ими проблемности педагогической ситуации, при решении ими педагогических задач (методика М.М.Кашапова и Т.Г.Киселева). Речь идет о ситуативном и надситуативном уровнях мышления, сопровождающего деятельность учителя при обнаружении им проблемности ситуации, ее решении.

Раскроем, что понимается в науке под проблемностью, проблемной ситуацией. Анализ научной литературы показывает, что вопросы, связанные с раскрытием содержания понятий «проблемность», «проблемная ситуация», были с достаточной полнотой освещены в работах М.М.Кашапова и Ю.Н.Кулюткина.

Проблемность, как подчеркивает М.М.Кашапов, – это неотъемлемая черта познания, выражающая субъективное состояние познающего и закономерно вытекающая из отношения познания к бытию, объекту или явлению; это изначальная неданность и неполная заданность конечного результата или конечной стадии, мышления как процесса. Проблемность, которую приобретает ситуация при обнаружении в ней противоречия, и порождает процесс мышления, направленный на снятие этого противоречия. Снятие же противоречия – это и есть процесс решения учителем определенной педагогической задачи⁵.

Главное, с точки зрения М.М.Кашапова, заключается в том, что обнаружение проблемности активизирует познавательную мотивацию, мыслительную деятельность. Содержание выделяемой учителем проблемности как педагогического явления и служит главным критерием для определения доминирующего уровня проблемности при решении как педагогических задач, так и педагогических ситуаций. «Проблемность как субъективная реальность имеет уровни существования: ситуативный и надситуативный уров-

ни»⁶, специфика которых заключается в различном содержании и направленности решения педагогических ситуаций.

М.М.Кашапов, развивая идеи Ю.Н.Кулюткина о задачах надситуативного уровня, которые «решаются не в какой-то одной отдельно взятой ситуации, а на протяжении всей учебно-воспитательной работы учителя»⁷, вводит термины «надситуативный уровень обнаружения проблемности» и «ситуативный уровень обнаружения проблемности».

Ситуативный уровень обнаружения проблемности обусловлен влиянием конкретных условий педагогической деятельности, он связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления. Изменения, происходящие в субъекте в процессе разрешения проблемной ситуации, в основном связаны с реконструкцией способов осуществления профессиональной деятельности, а «реализация надситуативного уровня обнаружения проблемности придает определенный (новый) смысл профессиональной деятельности учителя»⁸.

Теоретические предпосылки выделения надситуативного уровня обнаружения проблемности ситуации М.М.Кашапов находит в идее «выхода за пределы» исходного уровня конкретной ситуации.

В условиях обнаружения надситуативной проблемности ситуации учитель неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности, противодействует внедеятельностным фрагментам педагогического процесса.

«Выход за пределы» наличного, частного момента своей деятельности, наличной педагогической ситуации невозможен без рефлексии. Рефлексия как осмысление достигнутых результатов деятельности становится основой для выбора учителем ценностей. Рефлексивность педагогического мышления в данном случае проявляется прежде всего в мотивационной направленности познавательной деятельности, в выделении учителем значимых сторон объекта. Рефлексия стимулирует познавательную деятельность, поскольку она, выявляя отклонение от образца, каким является (может быть) предпола-

³ Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления / М.М.Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с. – С. 421–432.

⁴ Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления.... – С. 426 – 432.

⁵ Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления.... – С. 419.

⁶ Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления.... – С. 244.

⁷ Кулюткин, Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя / Ю.Н.Кулюткин // Мышление учителя: коллективная монография / под ред. Ю.Н. Кулюткина. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7–26; 16.

⁸ Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления.... – С. 414.

гаемый результат, ориентирует педагога на поиск оптимальных способов достижения цели.

Мы полагаем, что благодаря надситуативному уровню мышления будущий учитель может выходить за пределы конкретной ситуации, осмысливать и осознавать свою деятельность, анализировать ее, что становится отправным моментом для выбора наиболее оптимальных способов решения конкретной педагогической задачи.

Ситуативный уровень проблемности связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречий и способов их снятия, преодоления. На этом уровне принимаются решения, ориентированные на сиюминутную тактику, а не на смысл педагогической деятельности. Данный уровень обнаружения проблемности, согласно М.М.Кашапову, обусловлен влиянием конкретных условий педагогической деятельности⁹.

Надситуативный уровень проблемности связан с «выходом за пределы» исходного ее уровня. Формой «выхода за пределы» исходного уровня в продуктивном мыслительном действии выступает установление новых связей и формирование обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действий¹⁰.

Мы полагаем, что в требовании учитывать контекст деятельности, выявляющий надситуативную проблемность, заложена возможность развития способности студента – будущего учителя к рефлексии, поскольку «выход за пределы» ситуации невозможен без рефлексии. Ситуация, раскрывая (выявляя) систему многообразных отношений между ее субъектами, фиксирует конкретные отношения между учителем и учащимися, которые (отношения) строятся для достижения конкретных целей, формируемых педагогом. В этих отношениях всегда присутствует моральный феномен, оценка которого связана с выражением оценочного и ценностного отношения к ситуации, к учащимся.

При разработке опросника для изучения свойств мышления мы опирались на идеи В.Д.Шадрикова о свойствах мышления: гибкость (подвижность) мышления (умение изменить намеченный путь решения педагогической задачи, если он не удовлетворяет тем условиям, которые вычлняются в процессе решения и не могут быть учтены с самого начала); темп развития мыслительных процессов (определяется минимальным числом упражнений, необходимых для обобщения решения); самостоятельность

(умение увидеть и поставить новый вопрос, а затем решить его своими силами); широта ума (умение охватить широкий круг вопросов в различных областях педагогического знания и практики); глубина (умение вникать в сущность, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия); последовательность мысли (умение соблюдать строгий логический порядок в рассмотрении того или иного вопроса); критичность (умение, позволяющее осуществлять строгую оценку результатов мыслительной деятельности, находить в них сильные и слабые стороны, доказывать истинность выдвигаемых положений)¹¹.

При разработке опросника для изучения интеллектуально-личностных качеств мы опирались на идеи Ю.Н.Кулюткина об интеллектуально-личностных качествах, необходимых человеку для полноценного решения проблем, возникающих в нашем меняющемся мире: открытость к новому, критичность ума, дивергентное мышление, конвергентность мышления, лабильность мышления, стереотипность мышления, импульсивность мышления, рефлексивность мышления¹².

С помощью данных методов научно-педагогических исследований мы изучаем: а) категориальный аппарат мышления; б) свойства мышления студентов, определяющие характер умственной деятельности; в) интеллектуально-личностные качества, являющиеся основой для становления критического мышления будущего учителя. Наблюдение за деятельностью студентов в образовательном пространстве педагогического университета, беседы с ними позволяют дать качественную интерпретацию полученных количественных данных.

В данной статье представляются только полученные с помощью метода понятийного словаря результаты изучения критического мышления первокурсников.

Экспериментальное исследование, в котором приняли участие 60 студентов первого курса, проводилось на базе факультета математики, физики, информатики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Анализ результатов, полученных с помощью метода понятийного словаря (студентам было пред-

⁹ Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления.... – С. 244 – 245.

¹⁰ Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления..... – С. 245 – 246.

¹¹ Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с. – С. 190.

¹² Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н.Кулюткин, В.П.Бездухов. – Самара: СГПУ, 2002. – 400 с. – С. 275 – 282.

ложено ответить на вопросы: «Что такое мышление?», «Какие виды мышления Вы знаете?», «Что такое мыслительная деятельность?», «Что такое рефлексия?», «Что такое педагогическое мышление, критическое мышление?», целью которого являлось изучение знаний студентов о понятиях «мышление», «критическое мышление» и т.д., выявил, что их знание о педагогической деятельности, о педагогическом и критическом мышлении не то что фрагментарно, оно находится на уровне обыденного сознания.

Так, студенты затруднились ответить на вопрос, что такое мышление, еще большие затруднения вызвало определение педагогического мышления, не говоря уже о педагогическом мышлении. Более того, 38,3% студентов полагают, что мыслит мышление, а не человек. Исследованием установлено, что лишь 25,0% студентов, раскрывая смысл понятия «педагогическое мышление», ведут речь о задачах, не указывая при этом на то, что педагогическая деятельность есть процесс решения задач. 45,0% первокурсников полагают, что человек мыслит ценностями. Лишь 56,7% студентов указали на то, что в своем уме человек оперирует категориями и понятиями. Среди умственных операций были названы анализ (86,7% студентов), синтез (76,7% студентов). Критичность мышления большая часть студентов (61,6% студентов) связывает с критикан-

ством. Лишь 8,3% студентов отметили такую характеристику критичности, как оценка.

Первокурсники затрудняются дифференцировать понятия «критическое мышление учителя» и «педагогическое мышление учителя». Знание студентов о педагогическом мышлении и критическом мышлении учителя достаточно фрагментарно.

Главное же заключается в том, что, как показали беседы со студентами, их мышление не только не наполнено педагогическим содержанием, но не способно надстраиваться над своим мышлением, не говоря уже о надстраивании над мышлением другого – ученика, человека.

Определение категориального аппарата мышления студентов не является самоцелью. Определение категориального строя мышления вводит нас в проблему практического педагогического мышления, центральным моментом которого, как подчеркивает Ю.Н.Кулюткин, является принятие педагогических решений, а задачей – применение знаний общих закономерностей к конкретным педагогическим ситуациям и их оценка¹⁵. А это невозможно сделать без критического мышления.

¹⁵ Кулюткин, Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя. – С. 17.

METHODS OF RESEARCH OF A FUTURE TEACHER'S CRITICAL THINKING

© 2015 O.M.Semenova^o

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

Based on the scientific conception that evaluation and reflexivity characterize a teacher's critical thinking as analytical, the author suggests methods of research into critical thinking of students who will become teachers in future.

Key words: teacher, evaluation, reflexivity, critical thinking, methods of research.

^o Semenova Olga Mikhailovna, Candidate of pedagogy, Associate professor of Department of pedagogy.
E-mail: semenova_olya@mail.ru