Сапух Т. В.

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/94.html

**Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.**

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 214-218. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

*Метод становления мотивационной сферы* основан на осознанном желании учащихся участвовать в процессе организации своей жизнедеятельности. Он обеспечивает утверждение ценностных ориентаций и направленности личности, побуждающих к самостоятельному включению во взаимодействие с социумом, выбору своей роли и способа ее исполнения.

Педагог, используя поощрение как метод стимулирования, проявляющийся в виде одобрения, похвалы, поддержки и пр., помогает молодому человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию потребностей, жизненных целей, выбору соответствующих способов и средств их достижения, то есть тому, что составляет суть мотивации.

*Метод становления эмоциональной сферы* помогает учащимся управлять своим настроением и осознавать отношения к себе, жизни, другим людям и способам взаимодействия с ними в разных жизненных ситуациях.

Старшеклассники склонны давать эмоциональную оценку своему поведению, настроению, внутреннему состоянию с позиции значимого для себя человека. Поэтому методом педагогического сопровождения становления эмоциональной сферы, является внушение и связанные с ним приемы аттракции, которые способствуют переживанию юношами и девушками свершенных поступков.

*Метод становления волевой сферы* помогает выпускникам школ управлять эмоциями, чувствами, желаниями, действиями, устанавливать их соответствие правовым нормам и национальным традициям. Упражняясь в выдержке, самоконтроле, организованности, дисциплинированности, культуре общения, они приобретают особые качества личности, определяющие стиль и образ жизни. Педагог, выступая в качестве представителя общественности и уполномоченный ею, может предъявлять воспитаннику необходимые требования, соответствующие общечеловеческим нормам, государственному законодательству, этническим особенностям и т.п., обеспечивать социальный контроль и экспертизу.

*Метод становления сферы саморегуляции* способствует овладению учащимися навыками психических и физических саморегуляций, эмпатийного взаимодействия, управления жизненными ситуациями через самокоррекцию сложившихся внутренних установок и поведенческих стереотипов.

К методам педагогического сопровождения становления сферы саморегуляции мы относим метод коррекции поведения, создающий условия для внесения учащимися изменений в свой социальный характер и поведение. В качестве его варианта рассматриваем пример, демонстрирующий образец решения аналогичной экзистенциальной проблемы значимым для старшеклассника человеком (историческим, литературным персонажем или реальным человеком из числа социального окружения).

*Метод становления предметно-практической сферы* направлен на реализацию себя в выбранной и/или социально заданной ситуации, осуществлению социальной пробы. Педагог может специально создавать условия для возникновения ситуаций нравственного выбора, проблемного способа организации деятельности и социальной роли, используя метод воспитывающих ситуаций.

Все перечисленные методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения способствуют *становлению экзистенциальной сферы* личности, когда старшеклассники путем рефлексии социального опыта и опыта внутренних переживаний определяют методы самоопределения и способы взаимодействия с педагогами как значимыми для себя людьми.

Однако, как самостоятельный, *метод становления экзистенциальной сферы* направлен на рефлексию собственных рефлексивных способностей, оценку их значимости и эффективности (*метарефлексию*). Педагог, сопровождающий этот процесс, может использовать метод дилемм, побуждая к рефлексивно-ценностному осмыслению себя как субъекта жизнедеятельности и осуществлению экзистенциального выбора.

Таким образом, выбор методов педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников всегда зависит от используемых ими методов становления сущностных сфер своей личности и особенностей социума, в котором осуществляется экзистенциальный выбор.

## РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

*Сапух Т. В.*
*ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»*

Фундаментальными особенностями того мира, в который студенты входят сегодня, являются ускоряющиеся изменения. Это мир умножающейся информации, которая при этом быстро устаревает. Это мир, где идеи постоянно реструктурируются, перепроверяются и переосмысливаются; мир, где никто не может выжить с одним простым способом мышления, где собственное мышление нужно постоянно адаптировать к мышлению других, где следует уважать стремление к ясности, точности и тщательности, где навыки работы должны постоянно развиваться и совершенствоваться. Никогда прежде общество не сталкивалось с такой реальностью. Никогда прежде система образования не готовила студентов к такой динамике изменений, непредсказуемости, сложности, к такому брожению, смятению и отсутствию одного выделенного направления.

Мощность информационных технологий, используемых сегодня электронными средствами массовой информации, настолько перекрывает соответствующие возможности индивида, что фактически лишает его

собственных информационных оснований. При этом отдельный человек лишается оснований не только для критической оценки информации, получаемой от СМИ, но и вообще лишается возможности самостоятельно формировать структуру своих представлений, нарушаются те основания, благодаря которым можно нечто принять или не принять, во что-то поверить или не поверить, происходит резкое снижение критериальных, критических регистров определенности. Все это требует развития нового типа мышления, нацеленного не только на производство новаций, но и на оценку их последствий негативного характера.

Сегодняшним студентам нужно иное образование, нежели то, которое предлагалось им в прошлом. Сегодня студенты хотят говорить - чтобы их слышали, хотят писать, чтобы их читали, хотят совершать поступки - чтобы изменить мир, они хотят соединить обучение со своей нынешней и будущей жизнью. Студенты стремятся получить такое образование, которое подготовит их не только к профессиональной карьере, но и к жизни в обществе и семье, образование, которое позволит им состояться как личностям.

Образование отдельного человека складывается и растет в ходе взаимодействия личности с культурой сообщества. Чем разнообразнее и шире контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы индивидуального образования. Главная роль в организации этих контактов на протяжении веков принадлежала образовательным учреждениям (школам, университетам, академиям и т.п.), способным вывести учащихся за узкие рамки культуры своей нации.

Высшее профессиональное образование - важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Однако этим на сегодня не ограничиваются функции системы высшего профессионального образования, и она призвана формировать у выпускников вузов целый ряд непрофессиональных компонентов знаниевого и процессуально-деятельностного характера, к которым, в частности, относятся следующие:

- формирование у студентов умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результата деятельности;
- овладение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий, то есть мыслить критически;
- овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации, овладение принципами конструирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника вуза толерантности в суждениях и деятельности [Попков 2004: 10].

Сегодняшним студентам нужно иное образование, нежели то, которое предлагалось им в прошлом. Сегодня студенты хотят говорить - чтобы их слышали, хотят писать, чтобы их читали, хотят совершать поступки - чтобы изменить мир, они хотят соединить обучение со своей нынешней и будущей жизнью. Студенты стремятся получить такое образование, которое подготовит их не только к профессиональной карьере, но и к жизни в обществе и семье, образование, которое позволит им состояться как личностям.

Высшим приоритетом в образовании становится не столько приобретение студентами большой суммы знаний, сколько развитие у них интеллектуального и творческого потенциала, позволяющего в дальнейшем продуцировать новое знание, которое в практическом воплощении послужит источником устойчивого развития государства, нации, позволит ей получить технологическое превосходство над другими странами.

Отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, Россия принимает в 1999 году Болонскую декларацию и интегрируется в мировое образовательное пространство. План реализации образовательной политики России отражен и в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

В Российской Федерации созданы предпосылки для вхождения системы высшего профессионального образования в Болонский процесс. Действующее законодательство предусматривает возможность реализации многоступенчатой структуры высшего профессионального образования. В ряде вузов уже функционирует многоступенчатая структура основных образовательных программ. Действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования создали возможность сопряжения на первых-третьих курсах программ подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров с последующим выбором студентом траектории обучения [Козырев 2005: 44].

Университетские годы - как раз тот возраст, когда молодой человек задается фундаментальными вопросами о себе и мире. Для студента эти вопросы наиболее актуальны, он задается ими постоянно, постепенно формируя образ того взрослого, того гражданина, которым он станет в будущем. Когда в университетских аудиториях звучат разные мнения, когда они открыты для споров и дебатов, когда в них идет постоянный поиск, все эти вопросы личного и общественного самоопределения естественным образом становятся частью интеллектуального развития студентов.

Студенты, имея разносторонний запас знаний и некоторый социальный опыт, способны овладеть интегративными знаниями и умениями, которые трансформируются в понятие «компетенция» при наличии мотивационных установок на успех и положительного отношения к активной профессиональной деятельности. В этой ситуации преподаватели могут ставить задачи формирования интегративных мыслительных компетенций на основе логического, проблемного, критического мышления.

В монографии «Образовательная технология: от приема до философии» В. В. Гузеев [Гузеев 1996: 47] отмечает, что система обучения в вузах сегодня по большей части сохраняется в том виде, как она была создана для первых средневековых университетов. Эта система исходит из незыблемых постулатов, которые в несколько утрированном переложении выглядят так:

Контингент обучаемых (студенты) высокомотивирован.

Студенты отобраны через вступительные процедуры, и поэтому контингент относительно ровный по уровню стартовой подготовки.

Студент не имеет лица.

Преподаватели являются уникальными носителями знаний и культуры, светочами мысли.

Конспект - единственный источник мудрости, и точность его воспроизведения - единственный критерий оценки.

Высокая мотивация студентов становится еще выше от осознания мощности карательных мер, применяемых к нерадивым.

Действительно, как показывают многочисленные исследования, в вузах России сохраняются традиционные подходы к организации и осуществлению процесса обучения, заключающиеся в значительной степени в репродуктивности лекционно-семинарской системы занятий при явном их преобладании над исследовательскими формами организации учебного процесса.

К середине 90-х годов в российской системе образования устанавливаются новые отношения, основанные на принципах гуманизации и демократизации. Развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения. Главное, стратегическое направление развития системы образования находится в решении проблемы личностно-ориентированного образования, такого образования, в котором личность студента была бы в центре внимания педагога, в котором деятельность учения - познавательная деятельность, а не преподавание - была бы ведущей в тандеме преподаватель-студент, чтобы традиционная парадигма образования - преподаватель-студент-учебник была заменена на новую парадигму - студент-учебник-преподаватель. Именно так построена система образования в лидирующих странах мира. Она отражает гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике.

Ф. С. Шлехти вычленяет следующие качества личности, которыми должен обладать студент вуза:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать необходимые ему знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем;

- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя современные технологии, искать пути рационального их решения; четко осознавать, где и каким образом приобретенные им знания могут быть применены в окружающей его действительности; быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить;

- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения конкретной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблемы, делать необходимые обобщения, сопоставления и аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем);

- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, в различных ситуациях, легко предотвращать или уметь выходить из любых конфликтных ситуаций;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

К специфическим компетенциям, формируемым в высшей школе, относятся:

1) концептуальная (научная) компетентность (понимание теоретических основ профессии);

2) инструментальная компетентность (владение базовыми профессиональными навыками);

3) интегративная компетентность (способность сочетать теорию и практику);

4) контекстуальная компетентность (понимание социальной, экономической и культурной среды, в которой существует практика);

5) адаптивная компетентность (умение предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним);

6) компетентность в межличностной коммуникации (умение эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации) [Загашев 2003: 38].

Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже в 1998 году, отмечено:

«Статья 9. Новаторские подходы в сфере образования: критическое мышление и творчество.

Высшие учебные заведения должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих пред обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность.

Для достижения этих целей может потребоваться переработка учебных программ с использованием новых соответствующих методов, с тем, чтобы не ограничиваться когнитивным освоением дисциплин. Необходимо обеспечить доступ к новым педагогическим и дидактическим подходам и их развитие, дабы они содействовали овладению навыками и развивали компетентность и способности, связанные с коммуникаци-

ей, творческим и критическим анализом, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте, когда творчество также основывается на сочетании традиционных или местных знаний и навыков с современной наукой и техникой…

Новые методы образования также потребуют новых учебно-методических материалов. Они должны сочетаться с новыми методами тестирования, которые будут развивать способность не только к запоминанию, но и к пониманию, навыки практической работы и творчество ...» [Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века … 1998: 15].

М. В. Кларин [Кларин 1997: 54] отмечает, что в США в 80-е годы развитие критического мышления было специально выделено в перечнях декларируемых образовательных целей в большинстве штатов. В 90-е годы развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей и в подавляющем большинстве европейских стран. При этом следует подчеркнуть, что интересной чертой дидактических поисков стал выход за пределы рационалистического, интеллектуального понимания критического мышления. Современное понимание критического мышления выводит его за рамки набора умений и навыков в личностную сферу.

В этой связи возникает вопрос: что же такое критическое мышление, о котором столько говорят не только ученые, но и педагоги-практики во всем мире, а главное - как его можно развивать?

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Критическое мышление не обязательно должно быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные. Самостоятельность, таким образом, есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья»: фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. «Следовательно, - заключает Джон Бин, - сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем». Профессор Ралф Х. Джонсон из Канады определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения».

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих. Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления. Так, Роберт Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить».

И, наконец, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, или, как пишет философ Ханна Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии». Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды публикаций письменных работ студентов. В конечном итоге любой критический мыслитель работает в неком сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности.

Преподаватели, работающие в русле развития критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умения слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, удается значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами университета.

Исходя из вышеуказанных положений, сформулируем гипотезу критического мышления, видя в ней:

- глобальную идею, обеспечивающую подготовку и переход на новую траекторию развития образования;
- фактор в решении взаимосвязанных и взаимообусловленных проблем интернационализации, диверсификации и целостности образования;

- корневую основу для достижения сбалансированности когнитивного освоения учебных дисциплин и овладения навыками в сфере коммуникации, творческого и критического анализа, коллективного труда в многокультурном контексте;
- возможный подход к разрешению проблем человека и общества, возникших на современном этапе развития.

Как ясно из вышесказанного, критическое мышление есть важнейшее самоценное качество не компенсируемое тем или иным сочетанием других качеств личности и одновременно необходимое условие ее эффективного социального и профессионального функционирования. В связи с этим актуальна разработка технологий развития критического мышления у различных субъектов высшего профессионального образования.

*Список использованной литературы*


1. **Бустром Р.** Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром. - М.: Изд-во «ИОО», 2000.
2. **Бутенко А. В.** Критическое мышление: метод, теория, практика: Учебно-методическое пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. - Красноярск, 2001.
3. **Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века.** – Париж: Конференция ЮНЕСКО, 1998.
4. **Гузеев В. В.** Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. - М.: Сентябрь, 1996.
5. **Загашев И. О.** Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. - СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003.
6. **Кларин М. В.** Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. - М.: Наука, 1997.
7. **Козырев В. А.** Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. - 2-е изд., доп.
8. **Попков В. А.** Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. - М.: Академический Проект, 2004.


## КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ


*Семёнова Е. А.*
*Иркутский государственный технический университет*


Самосознание рассматривается психологами как уровневое образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (определенное представление и мнение об объекте); аффективного (положительное и отрицательное отношение к объекту); поведенческого (готовность к определенному образу действий в отношении объекта) [3]. Результаты исследования В. Д. Брагиной показали, что регуляторная функция профессионального самосознания в процессе профессионального самоопределения выступает в трех аспектах: когнитивном («знаю и соответственно оцениваю»), эмоциональном («нравится - не нравится») и поведенческом («намерен выбрать - выбрал», «в дальнейшем предполагаю работать по избранной профессии») [1].

Изложение результатов исследования начнем с анализа данных, характеризующих первый компонент профессионального самосознания - когнитивный - у будущих психологов. Когнитивный компонент включает в себя профессиональные представления, образ будущей профессии [2]. Анализ результатов, полученных по оценочному опроснику показал, что в профессиональных представлениях студентов наблюдается различная степень яркости, отчетливости образа профессии. Яркость-четкость характеризует степень приближенности представления к результату перцептивного отражения пространственно-временных, модальных свойств объекта. Индивидуальные особенности модальной структуры представления и сочетание модальностей у субъекта оказывают регулирующее влияние не только на поведение, но и на его учебную и будущую профессиональную деятельность.

При проведении исследования мы учитывали, что уровень развития репрезентативных систем у студентов разный. С помощью этих систем человек получает, обрабатывает и оценивает информацию, поступающую из окружающего мира. По этой причине и модель мира, и модель профессии, выстраиваемая для себя, отличается от представлений других людей, настроенных на другие каналы связи. Проведенное нами сравнение представлений студентов с различными модальностями по параметру «яркость-четкость» показало, что образное отражение действительности носит преимущественно зрительный характер. В нашей выборке практически отсутствовали студенты, лишенные представлений зрительной модальности, то есть, студенты, прежде всего, обращали внимание на зрительно воспринимаемую информацию, лучше запоминали то, что видели, могли более ярко представить зрительные картины и легко мысленно манипулировали зрительными образами. Небольшое количество студентов с доминирующей слуховой модальностью обращали внимание на информацию, предъявляемую в виде звукового раздражителя, хорошо запоминали то, что слышали, легко представляли звуковые образы и мысленно манипулировали ими. Студенты с доминирующей кинестетической модальности, прежде всего, обращали внимание на свою двигательную активность, предпочитали невербальный способ переработки воспринимаемой информации. При проведении диагностического исследования мы учитывали преобладающую модальность студента, считая, что наличие той или иной репрезента-