

Найвищими є показники — зміст, форма та рівень організації навчання (11,85), дещо нижчими — практичної вірогідності та науково-методичного забезпечення (11,5). Інтервал даних складає 0,8, що засвідчує достовірність отриманих результатів.

Отже, розроблена система завдань, експертне оцінювання дали можливість моделювати та відтворювати цілі фрагменти діагностичної діяльності, об'єктивно здійснити перевірку науково-методичного забезпечення процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Література

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / под. ред. А. А. Бодалева [Академия педагогических и социальных наук ; Московский психолого-социальный институт] / Борис Герасимович Ананьев. — М., 1996. — 384 с.
2. Балл Г. А. Психология в рационалистической перспективе : избр. работы / Георгий Алексеевич Балл. — К. : Основа, 2006. — 408 с.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. — М. : Просвещение, 1986. — 227 с.
4. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности : в 2 т. / Владимир Михайлович Бехтерев. — Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии [сост. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылев]. — С.-Пб : Алетейя, 1999. — Т. 1. — 256 с.
5. Богоявленский В. Ф. Психолого-педагогические проблемы научной организации учебного процесса в вузе / Владимир Федорович Богоявленский. — Казань, 1973. — 197 с.
6. Бодалев А. А. Психология личности / Алексей Александрович Бодалев. — М. : Изд-во МГУ, 1998. — 188 с.
7. Бондарчук Е. И., Бондарчук Л. И. Основы психологии и педагогики : курс лекций / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. — К. : МАУП, 1999. — 163 с.
8. Семиченко В. А. Приоритеты профессиональной подготовки : деятельностный чи особистісний підхід? / Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / Валентина Анатоліївна Семиченко ; за ред. І. А. Зязюна. — К., 2000. — 284 с.
9. Семиченко В. А. Психология общения : модульный курс / Валентина Анатольевна Семиченко. — К. : Магістр-S, 1998. — 152 с.

НАУКОВО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ)

УДК 378.937
Пилипюк Е. Н.

В статье раскрываются результаты научно-исследовательской работы, проведенной в университетах Германии. Выявлен и проанализирован уровень сформированности критического мышления у студентов и преподавателей (на основании результатов эмпирического исследования). Разработана система педагогичес-

ких умовий і стратегій формування критичного мислення студентів, которая может быть реализована в системе высшего образования Украины.

Ключевые слова: критическое мышление, таксономия критического мышления, дедуктивные и индуктивные суждения, стратегии.

This article reveals the results of research work that has been held at universities in Germany. There was identified and analyzed the level of development of critical thinking skills by students and teachers (based on the results of empirical research). There was also developed a system of pedagogical conditions and strategies for the formation of critical thinking skills by students that can be implemented in a higher education system in Ukraine.

Key words: the critical thinking, taxonomy of critical thinking, deductive and inductive judgment, strategy.

Одним з найважливіших напрямів розвитку вищої освіти є підготовка фахівця, здатного критично мислити, швидко орієнтуватися в інформації, розв'язувати проблемні ситуації, доводити правильність обраного рішення. Проблема формування критичного мислення особистості пов'язана з такими практичними завданнями, як розвиток загальної та наукової культури, аналітичного мислення, дослідницької компетентності в майбутніх фахівців, виховання у них творчої самостійності, цілеспрямованості, наполегливості.

Окреслена проблема розглядалася в роботах Б. Краака, В. Кременя, Д. Френсіса (парадигматика формування критичного мислення), Г. Астлейтнера, В. Крюмма, Р. Нікерсона, Д. Перкінса, Е. Сміта (сутність та структура критичного мислення особистості), К. Кюера, Г. Мандла, Г. Фрідріха (методичні підходи активізації критичного мислення у майбутніх фахівців).

Поряд з цим, проблема вивчення зарубіжного досвіду впровадження інноваційних технологій з розвитку критичного мислення студентів залишається поза увагою науковців. У зв'язку з цим, завданням статті є розкрити результати науково-дослідної роботи, проведеної в університетах Німеччини, з метою виявлення рівня сформованості критичного мислення студентів і викладачів.

Як відомо [1-16], критичне мислення студентів передбачає наявність умінь диференціювати факти й цінності, опрацьовувати інформацію (оцінювати її достовірність і точність, розрізняти актуальну й неактуальну, ідентифікувати таку, що викладена експліцитно, від тієї, котра подана імпліцитно), виявляти помилкові аргументи.

У цілому, як вважають науковці [2-13], критичне мислення є розумовою діяльністю, метою якої є оцінка аргументів. Ця оцінка базується на стандартах і є передумовою висунення системи параметрів та виконання певних дій. Д. Френсіс запропонував таксономію критичного мислення, відповідно до якої, насамперед, має місце ідентифікація ключових компонентів дискусії або аргументації. Цими компонентами є тема дискусії, вичерпна презентація ідей, чіткі висновки. Окрім цього, критичне мислення передбачає повне розкриття

припущень задля уникнення неясності й неточності. Науковець наголошує на тому, що на всіх етапах розвитку критичного мислення є доцільним брати до уваги зовнішні чинники: емоційні аспекти, схильність до зовнішнього впливу (значущість будь-якої точки зору для діяльності, поведінки, ставлення людини до оточуючих). Цей феномен має в своїй основі наукові та аналітичні судження. Критичний підхід вкючає в себе вивчення причинно-наслідкових зв'язків, статистичну перевірку отриманих результатів та можливість застосування доказової бази безпосередньо до аргументів, котрі використовуються.

Дедуктивні судження передбачають, насамперед, лінгвістичні компоненти аргументації: заяву, припущення, заперечення, умову; є важливою оцінка різних заяв, їхніх логічних наслідків. У зв'язку з цим, студенти й викладачі мають бути готовими до оцінювання надійності тих або інших аргументів, виявлення з них хибних.

Індуктивні судження, на думку Д. Френсіса, стосуються висновків, які підтримують припущення в умовах ризику й невизначеності. Потужність гіпотез оцінюється за такими критеріями, як точність, узгодженість, актуальність і повнота. Має значення й наявність помилки: хибність встановлення причинно-наслідкових зв'язків, неправильні докази тощо.

Б. Краак наголошує про недостатність висвітлення проблеми формування критичного мислення викладачів і студентів у Німеччині. Науковець підкреслює, що існуючі тренінги з розвитку мислення особистості, котрі представлені в роботах К. Клоєра, Г. Мандла, Г. Фрідріха, лише частково сприяють формуванню критичності, рефлексивності, аналітичності майбутніх фахівців. Як самостійний предмет навчання критичне мислення відсутнє в робочих програмах; методи, котрі пропонуються не є достатньо ефективними [16; 18; 21].

Науковці [13-20] аналізують причини виникнення окресленої проблеми, серед яких провідним є те, що сучасні тренінги ґрунтуються лише на часткових аспектах критичного мислення й, поряд з цим, викладачами не береться до уваги можливість більш широкого використання навчальної практики. Втім, як підкреслюється в численних наукових працях, студенти, котрі можуть мислити критично, мають більш високу результативність в галузі природничих дисциплін та математики [8]. Ці дані підтверджуються результатами емпіричного дослідження, в якому взяли участь 296 студентів (серед яких – 194 дівчини й 102 юнака) та 87 викладачів. Середній вік студентів склав 19 років, викладачів – 40 років. Викладачам і студентам був запропонований тест, який містив 7 типів завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення, що передбачали виявлення вмінь індукції, а також умінь узагальнювати, підбирати доказову базу, здійснювати особистісну й групову оцінку, аргументувати.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що і викладачі, і студенти зіткнулися з певними труднощами при виконання комплексних завдань та при виборі ефективної стратегії розв'язання проблеми.

Тестування проводилося після закінчення занять та позааудиторної роботи (конференцій, публічного захисту наукових робіт тощо). Середня тривалість виконання тесту – 25 хвилин. Респонденти мали зазначити паспорт тесту (прізвище, вік, стать), окрім цього студенти – свою майбутню спеціальність, викладачі – навчальну дисципліну, яку вони викладають у універ-

ситеті. Після чого респондентам пропонувалося виконати 7 завдань (з варіантами їх розв'язання) з виявлення рівня сформованості критичного мислення особистості [5; 7]. Після завершення роботи, респонденти мали оцінити складність кожного завдання (у відсотковому відношенні) та вказати можливу причину легкості або складності його виконання.

На першому етапі враховувалося рішення щодо вибору стратегії; при цьому індивідуальна стратегія кожного респондента була внесена в окремих список. Для кожної стратегії створювалася або нова категорія визначення, яка підкріплювалася прикладом, або стратегія підпадала під вже існуючу категорію [2-4].

Тестування виявило, що викладачі й студенти в аспекті індуктивних суджень мали певні труднощі (19,3 % респондентів – серед викладачів, 36,8 % – серед студентів). Результат у викладачів за такими типами завдань, як визначення стратегії та доказ, був досить високим (відповідно 77,0 % й 97,7 %). Студенти показали недостатньо високий результат лише в завданнях на індуктивні судження й пошук аргументів (19,3 % та 25,0 % респондентів).

В таблиці 1 наведено результати тестування студентів та викладачів.

Таблиця 1.
Результати тестування студентів і викладачів щодо сформованості критичного мислення

<i>Тип задачі</i>	<i>Студенти (296)</i>			<i>Викладачі (87)</i>		
	<i>% правильне рішення</i>	<i>% підвищена складність</i>	<i>% коєфі- цієнт</i>	<i>% правильне рішення</i>	<i>% підвищена складність</i>	<i>% коєфі- цієнт</i>
<i>Визначення стратегії</i>	79.7	50.2	0.12	77.0	27.9	0.29
<i>Пошук аргументів</i>	25.0	72.4	0.14	19.5	78.2	0.19
<i>Індуктивні судження</i>	19.3	65.6	0.00	36.8	39.1	0.07
<i>Узагальнення</i>	77.4	6.1	0.03	81.6	9.3	0.17
<i>Доказ</i>	91.6	8.9	0.08	97.7	9.2	0.22
<i>Особистий рейтинг</i>	79.7	18.2	0.09	83.9	14.1	0.39
<i>Групове оцінювання</i>	88.5	13.5	0.10	90.8	21.2	0.05

Такий показник, як «коєфіцієнт», свідчить про зв'язок розв'язання завдання та ставлення до його складності з боку викладачів і студентів. З таблиці 1 видно, що лише при вирішенні двох типів завдань (визначення та пошук аргументів) виник взаємозв'язок між характером виконання та рівнем складності (відповідно 0,12 та 0,14). Таки взаємозв'язок у викладачів виник при виконанні інших типів завдань (визначення (0,29), доказ (0,22), самооцін-

ка (0,39)). Окреслені дані показали, що викладачі й студенти теоретично правильно оцінили рівень складності завдання.

Дослідження праць науковців Німеччини [2-4] засвідчило, що серед найбільш уживаних стратегій викладачі та студенти називають такі, як-от: аргументація (31,2 % респондентів), логічні міркування (27,2 %), висновок без аргументів (4,0 %), оцінка задачі (17,3 %), печітка установка задачі (3,9 %), розмите рішення (1,7 %), оцінка можливостей рішення (1,3 %), іррелевантність настанови (0,7 %), порівняння позицій (12,4 %), критика ідей (11,8 %), зв'язок позицій (0,6 %), метакогнітивне планування (8,2 %), когнітивні ресурси (4,8 %), зовнішні ресурси (2,2 %), наявність часу (1,2 %), доказова база (8,1 %), емпіричне дослідження (3,0 %), власна позиція (7,4 %), визначення поняття (7,5 %).

Аналіз окреслених результатів дозволяє стверджувати, що респонденти в процесі розв'язання завдань найчастіше використовують аргументацію (31,2 %); другою за значенням є оцінка задачі (17,3 %). Не менш важливими виявилися категорії «порівняння позицій» (12,4 %), «критика ідей» (11,8 %), «доказова база» (8,1 %). Викладачі й студенти часто використовують метакогнітивне планування (8,2 %), при цьому пріоритетною є також актуалізація когнітивних (4,8 %) та зовнішніх (2,2 %) ресурсів. Значущими, на думку дослідників, залишаються навички застосовувати власний знанієвий фонд, вміння давати концептуальні визначення (7,5 %), мати свою позицію у виборі стратегії (7,4 %) [2-4].

Окреслені дані дозволили науковцям [3; 12; 19] дійти висновку, що викладачі й студенти університетів Німеччини виявили високий рівень критичного мислення в таких аспектах, як визначення, узагальнення, аналіз позицій. Втім, вміння, котрі передбачають аргументовані концепції рішення, систематизацію доказів та індуктивні судження, потребують додаткового тренування.

Залишається актуальним у вищих навчальних закладах Німеччини забезпечувати не лише підготовку викладачів і студентів до висунення диверсифікованих стратегій, але й здійснювати логічні міркування, метакогнітивний моніторинг, конструювати чіткі висновки. А, отже, є наявним дефіцит здібності розв'язувати задачі та обирати ефективні й дієві стратегії рішення [2; 3; 14].

Аналіз наукових джерел [5-11] та досвіду університетів Німеччини [2-4; 12; 14; 19] дозволяє розробити таку систему педагогічних умов формування критичного мислення студентів, котра може бути реалізована й у системі вищої освіти України:

- активізація інтеракції в системах студент-студент та студент-викладач,
- пропедевтична підготовка студентів до обробки інформації з наступним системним дискутуванням, аргументацією, генерацією,
- впровадження системи семінарів задля формування вмінь викладання самостійно опрацьованого матеріалу із захистом власних ідей, доведення їхньої значущості та перспективності.

З метою оптимізації формування у майбутніх учителів-філологів критичного мислення на семінарських заняттях з педагогічних навчальних дисциплін («Педагогіка», «Методика викладання іноземних мов у середній школі», «Методика викладання іноземних мов у вищій школі», «Основи педагогічної май-

стерності») нами були впроваджені стратегії «вільне дискутування» та «потужна аргументація», які мали на меті активізувати такі вміння критичного мислення студентів, як публічний виступ, викладання-презентація іншим власного педагогічного доробку, захист своєї позиції.

Стратегія «вільне дискутування» передбачає викладання опрацьованих студентом матеріалів з власною оцінкою їхньої цінності для оптимізації освітнього процесу. Важливим є виявлення студентом ініціативності, допитливості й незалежності в підготовці матеріалу, а також самоконтролю, самовладання, мобільної самокорекції в його представленні іншим. Схема цієї стратегії мала такі етапи: підберіть матеріал, що максимально повно відображає проблему запропонованого завдання; оберіть ті позиції, які розкривають це питання з різних аспектів; наведіть приклади, що підтверджують правильність обраного вами підходу; підготуйте план вашої доповіді; продумайте стиль представлення матеріалу; опрацюйте ваш виступ (визначте часові ліміти, швидкість викладання думок, манеру подачі матеріалу відповідно до індивідуальних особливостей аудиторії); спрогнозуйте можливі запитання з боку інших.

Як засвідчив проведений нами експеримент, потужним впливом на формування критичного мислення студентів у форматі окресленої стратегії відзначалися такі завдання:

- обговоріть, які принципово важливі властивості в плані формування критичного мислення є характерними для інформативно-рецептивної та концептуально-продуктивної парадигм навчання; схарактеризуйте кожну з них;

- розкрийте сутність поняття «синтезне міркування», його зміст та функціональну реалізацію; як, на вашу думку, взаємопов'язані синтезне міркування й критичне мислення?

- розкрийте категорію «вільний час особистості»; схарактеризуйте онтологічні й методологічні аспекти вільного часу людини; висуньте систему гіпотез щодо того, які засоби самооптимізації особистості у її вільному часі ви могли б запропонувати;

- розробіть систему порад з активізації критичного мислення школярів на засадах «конкуренції думок»; продумайте, яким чином є можливим впровадити такого типу конкуренцію, аби забезпечити розвиток критичного мислення кожного учня без негативного впливу на його емоційно-мотиваційну сферу й систему ставлень до себе й світу.

Стратегія «потужна аргументація» націлює на підбір та використання сильних аргументів на семінарських заняттях у ході обговорення філософсько-педагогічних та соціально-професійних проблем. Оскільки метою стратегії є навчити студентів правильно, чітко, логічно послідовно переконувати інших за допомогою аргументації, її схема мала такі етапи: розробіть власні підходи розв'язання тієї педагогічної задачі, яку вам запропоновано; підберіть такі докази, що доводять ефективність вашого доробку як на теоретичному, так і на практичному рівнях; презентуйте ваші варіанти в студентській академічній групі на семінарському занятті; захистіть за допомогою обраних резонів правильність обраного вами підходу; сформулюйте висновки.

Завданнями, які пропонувалися студентам у межах окресленої стратегії, були такі, як-от:

- визначте вісь ущільнення знань з проблеми «Інтеграція інформації з теоретичних лінгвістичних дисциплін: лексикологія – стилістика – історія мови»;
- на основі аналізу наукових джерел (Н. Грішина, Д. Майерс, Р. Чалдіні) розробіть комплекс порад-рекомендацій щодо того, як утворити атмосферу взаєморозуміння, доброзичливості, розкृतості в академічній групі;
- розкрийте сутність процедур «елементарно-теоретичний аналіз» та «структурно-генетичний синтез»; розробіть та обговоріть на семінарі комплекс завдань, спрямованих на аналіз групи об'єктів з різними основами та знаходження критеріїв їх синтезування в цілісні класи;
- що забезпечує оперативність контролю знань учнів; яким чином є можливим, на вашу думку, забезпечити мінімальність та компактність контролювання процесів інтеріоризації матеріалу учнями;
- розробіть операційно-процедурну схему мотивування оптимального вільного часу школярів через створення спеціального психологічного клімату в класі.
- підберіть систему інформаційних блоків, цікавих для учнів та спрямованих на прицільне формування їхнього критичного мислення; утворіть програмне забезпечення подачі цієї інформації з використанням мультимедійних технологій.

Отже, вивчення зарубіжних наукових праць дозволяє стверджувати, що в процесі формування критичного мислення основна увага приділяється аналізу, порівнянню, висуненню диверсифікованих стратегій, використанню набутих знань, тоді, як активізація логічних міркувань, метакогнітивного моніторингу потребує розробки інноваційних методичних прийомів. Саме тому є важливим реалізувати в навчально-виховному процесі такі педагогічні умови, як оптимізація взаємодії в системах студент-студент та студент-викладач, пропедевтична підготовка студентів до обробки інформації з наступним системним дискусуванням, аргументацією, генерацією ідей, впровадження системи семінарів задля формування вмінь викладання самостійно опрацьованого матеріалу із захистом власних ідей.

Перспективи дослідження полягають у висвітленні педагогічних засобів активізації критичного мислення майбутніх фахівців в університетах розвинутих країн світу.

Література

1. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 5-14.
2. Astleitner, H. Kritisches Denken. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder // Innsbruck: Studienverlag. – 1998. – Vol. 4. – 39-50 p.
3. Astleitner, H. Kann kritisches Denken mit neuen Lernmedien gefordert werden? // Pädagogisches Handeln. – 2001. – Vol. 5. – 132-141 p.
4. Astleitner, H. & Krumm, V. Dimensionen von Lehrverhalten. Faktorenstrukturen 1. und 2. Ordnung mit Kreuzvalidierung // Empirische Pädagogik. – 1996. – Vol. 10. – 7-26 p.
5. Cottrell S. Palgrave study skills. Critical thinking skills. – Palgrave Macmillan, 2005. – 296 p.

6. Dick, R. D. An empirical taxonomy of critical thinking // Journal of Instructional Psychology. – 1991. – Vol. 18. – 79-92 p.

7. Facione, N. C. & Facione, P. A. The California Critical Thinking Skills Test: Form A and B: Test Manual. – Millbrae, CA: California Academic Press, 1992. – 229 p.

8. Frisby, C. L. Construct validity and psychometric properties of the Cornell Critical Thinking Test (Level Z). A contrasted groups analysis // Psychological Reports. – 1992. – Vol. 3. – № 1. – 172-179 p.

9. Halpern, D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains// American Psychologist. – 1998. – Vol. 53. – 449-455 p.

10. Keeley, S. M. Are college students learning the critical thinking skill of finding assumptions– // College Student Journal. – 1992. – Vol. 26. – 316-322 p.

11. Klauer, K. J., Phye D.G. Cognitive Training: Manual to the Test: A Developmental Program of Inductive Reasoning and Problem Solving. – Gottingen: Hogrefe, 1996. – 96 p.

12. Kraak, B. Erziehung zum kritischen Denken – Eine wichtige, vielleicht die wichtigste Bildungsaufgabe der Gegenwart // Padagogisches Handeln. – 2000. – Vol. 4. – 51-70 p.

13. Nickerson, R. S., Perkins, D. N. & Smith, E. E. The teaching of thinking. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. – 400 p.

14. Mandl, H., & Friedrich, H. F. Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. – Gottingen: Hogrefe, 1992. – 279 p.

15. McBride, R. & Bonnette, R. Teacher and at-risk students– cognitions during opened activities // Structuring the learning environment for critical thinking Teaching & Teacher Education. – 1995. – Vol. 11. – № 4. – 373-388 p.

16. McMillan, J. H. Enhancing college students– critical thinking. A review of studies // Research in Higher Education. – 1987. – Vol. 26. – № 1. – 3-29 p.

17. Miles, M. B. & Huberman, A. M. Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods. – Beverly Hills, CA: Sage, 1984. – 263 p.

18. Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. How college affects students. Findings and insights from twenty years of research. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 917 p.

19. Patry, J.-L. Qualitat des Unterrichts als Komponente von Schulqualitat / / In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). Innsbruck: Studienverlag. – 1996. – Vol. 27. – 58-94 p.

20. Pithers, R. T. & Soden, R. Critical thinking in education. A review // Educational Research. – 2000. – Vol. 42. – 237-249 p.

21. Van Gelder, T.J., Williams, N. Learning to reason: A Reason!-Able approach // Proceedings of the fifth Australasian Cognitive Science Society Conference. – 2000. – Vol. 53 – № 1. – 1-10 p.

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МОВНО- МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

УДК 800:37.02
Трифопова О.С.

У статті визначено критерії і показники, подано діагностувальні завдання для з'ясування рівнів сформованості мовно-мовленнєвої особистості старших дошкільників.