

## КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Інформаційна основа навчання в системі професійної освіти вимагає розробки й аналізу проблеми психологічних механізмів, що забезпечують суб'єктові навчального процесу засвоєння всього обсягу матеріалу й успішного його використання у своїй професійній діяльності.

Критичний стиль мислення – це специфічна форма оцінної діяльності суб'єкта пізнання, спрямована на виявлення ступеню відповідності того чи того продукту прийнятим еталонам і стандартам, що включає специфічні процедури і сприяє самовизначенню суб'єкта пізнання стосовно найрізноманітніших проявів навколишнього світу і його продуктивному перетворенню.

Так, у дослідженнях В.А.Попкова, А.В.Коржуєва критичний стиль мислення викладача вищої школи розглядається як інтегративне психологічне утворення, що відноситься в більшій мірі до стилю індивідуальної свідомості і являє собою основу того, що іменується Я-концепцією викладача – узагальненим уявленням про себе, системою установок щодо власної особистості [5].

У психології відомі дві форми Я-концепції: реальна й ідеальна. Реальна – це сукупність уявлень особистості про себе, ідеальна – уявлення, співвіднесені з бажаннями тих чи тих перспектив у соціальному і професійному удосконалюванні. У більшості випадків, на думку психологів, реальна й ідеальна Я-концепції розрізняються, що призводить як до позитивних, так і до негативних наслідків: розбіжність між реальним і ідеальним уявленнями про себе іноді стає джерелом конфліктних ситуацій, а в ряді випадків стимулює викладачів до самовдосконалення. Залежно від того, як конкретно особистістю усвідомлюється, сприймається ця відповідність, відбувається вибір того чи іншого шляху ліквідації наявної неузгодженості, і відбувається або самовдосконалення, що за тривалістю часу обов'язково призведе до певних результатів, або далі посилять зазначені невідповідності. Разом з тим, важливо як конкретно оцінюються особистістю ті чи інші конкретні складові, якості у співвіднесенні з існуючими в суспільстві еталонами: іноді об'єктивно позитивне може сприйматися суб'єктом як негатив і навпаки.

Також учені вважають, що формування, розвиток і зміна критичного стилю мислення обумовлені сукупністю великої кількості факторів внутрішнього і зовнішнього походження. Серед таких факторів одне з основних місць займає соціальне середовище (сім'я, інститутські, викладацький і студентський колективи, неформальні професійні і непрофесійні об'єднання, де викладач реалізує різноманітні інтереси і схильності) впливає на формування Я-концепції. Фундаментальний вплив на дане інтегративне утворення робить сім'я – умови життя, характер взаємин у сім'ї, розуміння ними тих проблем, що хвилюють викладача, система індивідуальних цінностей та їх співвіднесення з індивідуальними цілями педагога.

Критичний стиль мислення формує, на наш погляд, самооцінку викладачем ступеня і рівня сформованості тих чи інших професійно і соціально значимих якостей. Оскільки самооцінка – одне з центральних психологічних особистісних утворень, то вона визначає можливість ефективної соціальної адаптації і регулює поведінку й діяльність особистості.

У контексті різних педагогічних інновацій, розробки і впровадження нового змісту навчального матеріалу, а також нових, нетрадиційних форм навчальної діяльності критичний стиль мислення викладача ВНЗ відіграє особливу роль.

Говорячи про психолого-педагогічні аспекти критичного стилю мислення викладача ВНЗ, слід зазначити, що сформованість даної якості означає сформованість особливого стилю поведінки, що припускає вміння сполучати особисті інтереси з інтересами і проблемами навколишніх, вміння входити в контакт, досягати взаємоприйнятних рішень, вірно оцінювати і виявляти щирі сутність усього, що відбувається навколо, бачити сховані мотиви поведінки навколишніх, вміння одержувати важливу інформацію будь-якої властивості для подальшого продуктивного використання. Викладач з високим рівнем критичного мислення докладно і доказово висловлює свою думку, володіє культурною веденням дискусії, усвідомлює межі застосовності своїх висновків. Діяльність такого викладача являє собою синтез критичної незаспокоєності і толерантності, вираженості, здатності спокійного вираження своєї думки, терпіння, коли він очікує бажаний результат.

До психологічних компонентів критичного стилю мислення відноситься і комплекс відчуттів педагога ВНЗ у зв'язку з реалізацією критичного осмислення педагогічної дійсності ВНЗ, свого власного місця в ній, ступеня сформованості в себе тих чи тих професійних якостей, що розглядаються в широкому діапазоні – від повної байдужості до професійної незадоволеності, рефлексії, невдоволення собою чи навколишніми.

Критичний стиль мислення формує самооцінку викладачем ступеня і рівня сформованості професійних і соціально значимих якостей. Самооцінка, у свою чергу, визначає можливість ефективної соціальної адаптації особистості та є регулятором поведінки, що значно впливає на його професійну діяльність.

Відсутність критичного мислення, несформованість умінь проникати в суть досліджуваних явищ породжують певні сумніви в доцільності педагогічної діяльності.

Критичність як якість особистості і як складова індивідуального стилю професійної діяльності, і як властивість мислення органічно належить педагогічній професії: зіштовхуючись з тим чи іншим негативним результатом, педагог ВНЗ здійснює осмислення виниклої ситуації і реалізує пошук причин конфлікту або іншого негативного прояву (непорозуміння студентами матеріалу, що викладається, небажання студентами відвідувати лекції), проектування шляхів його вирішення та виявлення конкретних дій, які необхідно було передбачити заздалегідь, щоб уникнути негативного ефекту у процесі педагогічної діяльності. Разом з тим, при досягненні позитивних результатів, викладач повинний зафіксувати передбачені ним раніше варіанти, що сприяли позитивному ефекту.

Таким чином рівень сформованості будь-якої професійної якості, форми і ступеня самореалізації викладача повинен насамперед бути стимулом до самовдосконалення, а не дестабілізатором діяльності. Разом з тим, позитивна динаміка не повинна бути основою для самозаспокоєння.

Незважаючи на те, що критичний стиль мислення в значній мірі інваріантна складова професійної діяльності, аналіз даної проблеми дозволив виявити відповідні відмінні риси педагогічної діяльності, для чого були виділені об'єкти критичного осмислення викладача ВНЗ.

Розглянемо деякі об'єкти критичного осмислення педагогічної діяльності викладача вищої школи. Найбільш глобальними поняттями для осмислення є такі освітні конструкти, як концепції, проекти, ідеї, підходи і принципів шляхи їх реалізації їхній в освітньому процесі вищої школи.

Аналіз будь-якої психолого-педагогічної проблеми в контексті професійної доцільності показує, що складно увявити загальний план критичного осмислення відповідних якому-небудь з виділених рівнів.

Наприклад, осмислення змісту навчального матеріалу курсу соціології з погляду реалізації принципу професійної спрямованості педагогічної освіти, зокрема, орієнтації на проблеми сімейного виховання і ролі педагога в їх вирішенні. А тим часом, знання соціальних проблем сім'ї як соціального інституту виховання, її особливостей на конкретному етапі розвитку суспільства, співвіднесення рівня державної сімейної політики і реальних потреб родини допомагають педагогу визначити потенційні можливості в психолого-педагогічній підтримці родини. Такий осмислений підхід викладача до роз'яснення існуючих наукових зв'язків формував у студентів цілісне й інтегроване розуміння досліджуваних проблем.

Наступними об'єктами професійного осмислення є навчальні програми, підручники, фрагменти навчального матеріалу і методи його використання в освітньому процесі.

Так, осмислюючи зміст контрольної роботи із сімейної педагогіки, викладач вирішував для себе наступні проблеми: які завдання необхідно включити, яка ступінь творчої самостійності повинна бути задіяна у процесі роботи. Також викладач з'ясовував для себе, що насамперед необхідно було: навчити студента вирішувати конкретні педагогічні задачі чи сформулювати важливі для майбутньої професійної діяльності розумові уміння й операції.

Об'єктом критичного осмислення вузівської педагогічної дійсності у ВНЗ є також методичні розробки для проведення окремих лекцій, семінарських і практичних занять, різних форм організації науково-дослідної роботи студентів, курсових і дипломних робіт.

Викликають також інтерес для критичного осмислення викладача деякі особливості проведення фрагментів навчальних занять, використання на них тих чи інших прийомів, організації діяльності студентів, різних форм наочного надання навчального матеріалу.

До кількості фрагментів і об'єктів критичного осмислення викладачем ВНЗ ми віднесли не тільки ті, котрі безпосередньо пов'язані зі змістом освіти ВНЗ, але й з методиками і технологіями навчання, прийомами і методами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, стилем педагогічної взаємодії. Наприклад, показовим на нашу думку виступає таке явище, як невміння студентів розподіляти свій навчальний час, що врешті респіт призводить до розгубленості перед іспитами, заліками і рубіжним контролем. Відповідь – єдина: студент не вміє вчитися чи не знає, як цьому навчитися. Але разом з тим у більшості курсів вищої школи відсутні такі технології, як повторення матеріалу, що несуть «стержевоутворюючу» функцію, не виробляється визначена система наступності навчального матеріалу, цілісного підходу до системного вивчення окремих навчальних курсів і

сукупності дисциплін навчального плану. Особливо це стосується студентів молодших курсів, що навіть при бажанні вчитися не вміють самі розподіляти свій навчальний час. Тому наша думка виражається в тому, що студент повинен бути включений у такий спосіб засвоєння матеріалу, при якому він буде змушений брати участь у багаторазових повтореннях і просто не зможе упустити те, чого упустити не повинний. Для реалізації таких цілей служать малі форми контролю, як тести, контрольні завдання, мінізалики, щоб студент привчався обов'язково звітувати за визначені частини навчального матеріалу, запам'ятовувати їх, формувати систему знань.

Специфічною формою критичного осмислення у навчальному процесі ВНЗ був педагогічний індивідуальний щоденник викладача, у якому він фіксував власні педагогічні досягнення і недоліки, описував задля наступного аналізу численні враження від аудиторного спілкування зі студентами, проектував те, що хотілося б реалізувати в навчальному процесі, записував отримані результати, помилки і можливі спроби їхньої корекції. Така робота дозволяла адекватно оцінювати конкретні ситуації діяльності, виявляти динаміку і послідовність власних дій і ефективність пізнавальної діяльності студентів.

Особливої уваги вимагає проблема критичного стилю мислення викладача ВНЗ у контексті різних педагогічних інновацій, розробки і впровадження нового змісту навчального матеріалу, а також нових, нетрадиційних форм навчальної діяльності студентів.

Розглянемо основні етапи такої інноваційної діяльності, і насамперед з погляду критичного осмислення викладачем об'єктів, явищ і інших фрагментів педагогічної дійсності.

Перший етап – виявлення актуальності передбачуваної для впровадження інновацій через виявлення протиріч у навчальному процесі ВНЗ і відповідь на питання: що не влаштовує автора в сучасному освітньому просторі вищої школи; у роботі конкретного ВНЗ; у викладанні того чи іншого конкретного навчального курсу.

Наступний етап – формулювання способу рішення поставленої проблеми, під час якої викладачу необхідно спробувати відповісти на ряд питань: у чому конкретно складається задум, яким чином буде здійснюватися навчальна діяльність студентів, у якій змінений послідовності; чи планується підвищення мотивації навчальної роботи студента; які нетрадиційні форми і прийоми роботи дозволять досягти зазначеної мети; які зміни в рівні сформованості у студентів тих чи інших знань та умінь передбачаються після використання пропонованої інновації, яким чином це можна зафіксувати.

Спеціально необхідно виділити третій етап – етап визначення новизни передбачуваного «винаходу», на якому авторові необхідно собі відповісти на запитання, у чому конкретно складається оригінальність, особливість пропонованої розробки, чим вона відрізняється від існуючих.

На четвертому етапі необхідно виявити межі застосування і визначити спеціальні умови реалізації пропонованої інновації і відповісти на такі питання: які особливі умови необхідні у процесі впровадження розробки; які труднощі свідомо виникнуть і які необхідно заздалегідь прийняти заходи, щоб їх усунути, чи потрібна спеціальна попередня підготовка для викладачів, яких передбачається задіяти у процесі впровадження; яка попередня підготовка студентів необхідна; чи потрібно проведення пілотажного (попереднього, локального) експерименту.

Разом з тим, високий рівень сформованості критичного мислення виявлявся у процесі публічних обговорень, на яких викладачі задавали різноманітні питання, прагнули висловлювати свою власну позицію з обговорюваних питань. Під час обговорення висунутих інноваційних проектів, рецензуванні курсових і дипломних робіт педагоги знаходили у предметі обговорення такі сторони й аспекти, що традиційно не виявляються і не обговорюються.

Успішність професійної педагогічної діяльності викладача в умовах освітнього вибору технологій і методик навчання багато в чому визначається його здатністю змінювати план рішення професійних задач, якщо цей план не відповідає умовам досліджуваних проблем і якій не вдалося врахувати із самого початку. Таку здатність особистості Д.Г.Левитес і Л.А.Регуш визначають як гнучкість мислення, що ми також розглядаємо в межах критичного стилю мислення викладача [2].

Гнучкість мислення, на думку вчених, забезпечує досить повний облік специфічних умов рішення конкретних задач, підпорядкування логіці міркувань, обґрунтування і доказ досліджуваної проблеми. Саме завдяки гнучкості мислення викладачу вдається знайти рішення, яке найбільш точно відповідає вимогам задачі. Антиподом гнучкості мислення є його заскорублість, ригідність.

У рамках критичного стилю мислення викладача ми розглядаємо також таке поняття, як дивергентність мислення – здатність суб'єкта аналізувати досліджувані об'єкти із різних сторін, у системі їх взаємозв'язків з іншими об'єктами. При створенні приватної дидактичної системи викладач, що володіє дивергентним мисленням, знаходить і реалізує можливість різних рішень однієї і тієї ж проблеми: він відкритий для дискусії, досить самокритичний, тому що розуміє і приймає імовірність існування варіантів.

Ми знаходимо логічним взаємозв'язок критичного стилю мислення викладача з рівнем професійної діяльності педагога. У дослідженні Н.В.Кузьміної розглядаються наступні рівні професійної діяльності викладача: репродуктивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий знання і поведінку, системно-моделюючий діяльність і відносини, причому кожен новий рівень включає попередній і його реконструює [2].

Простежуючи зв'язок рівнів професійної діяльності і критичного мислення викладача, ми прийшли до висновку, що для успішного рішення завдань у професійній діяльності викладача повинні бути присутніми локально-моделюючий і системно-моделюючий рівні.

При цьому локально-моделюючий рівень діяльності припускає:

- модернізацію й удосконалювання освітніх програм;
- моделювання і конструювання елементів змісту навчальних занять;
- інтеграцію знань в межах досліджуваних дисциплін;
- модернізацію і систематизацію засобів навчання;
- використання елементів технологій пошукової діяльності.

Справедливості заради відзначимо, що така навчальна творчість на локально-моделюючому рівні не припускає створення авторських освітніх технологій у повному розумінні цього визначення. Така діяльність можлива лише на системно-моделюючому рівні, що припускає:

- розробку авторських програм;
- проблемно-творчу побудову занять;

- авторське конструювання навчального матеріалу;
- системну побудову технологій навчання, розвитку і саморозвитку особистості студента;
- створення засобів діагностики і корекції становлення професійного рівня майбутніх фахівців.

Одним з важливих психолого-педагогічних факторів, що визначають критичний стиль мислення викладача, ми також вважаємо стиль поведінки викладача при взаємодії як зі студентами, так і з колегами. Ми згодні з Т.Н. Мальковською про те, що викладачі з авторитарними тенденціями відрізняються стереотипністю свідомості і завищеною самооцінкою [4].

У нашому експерименті саме ця група викладачів зазнала найбільших труднощів у спілкуванні з колегами, коли доводилося аналізувати власну діяльність і давати оцінку діяльності колег.

Разом з тим, аналізуючи динаміку професійного становлення викладачів вищої школи в контексті розвитку критичного стилю мислення істотним для обґрунтування наших поглядів є уявлення про стан, у якому знаходиться викладач у плані його професійної спрямованості.

Так, постійно зростає обсяг наукової і науково-педагогічної інформації, що змушує творчого викладача критично осмислювати програмний матеріал і свій власний сформований досвід навчання, шукати нові форми і методи, що дозволяють не тільки реалізувати цей матеріал у навчальному процесі, але і самореалізуватися в такій діяльності.

Впровадження форм і методів активного навчання не завжди призводить до бажаного результату, тому що носить часто випадковий характер і не пов'язується у викладача з його цілями і змістом освіти, що стає причиною припинення саморозвитку викладача і виявляється в ухилянні від відповідальності за навчання студентів, у невмінні і небажанні пізнавати себе і свої можливості, у невмінні виділяти час для саморозвитку й ігноруванні професійного розвитку.

Також на рівні навчальних програм і конкретного їх наповнення змістом викладачем осмислюються педагогічні труднощі, пов'язані з неможливістю умістити великий обсяг інформації в часовий інтервал, що призводить до необхідності викладати матеріал фрагментарно, на рівні загальних уявлень, та стає причиною низьких результатів засвоєння знань студентами.

Такий розгляд проблеми обумовлює критичне переосмислення підходів до організації навчального процесу на рівні змісту освіти, що включає визначення основних використовуваних категорій і термінів, розробку етапів навчальної діяльності і викладачів, і студентів, а також засобів діагностики рівня сформованості професійної готовності.

Проведене нами дослідження, що стосувалося умов підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі на основі використання сучасних технологій, показало, що існує ряд проблем, рішення яких прямо залежить від рівня критичного стилю мислення викладачів.

Так, результати дослідження показали, що переважна більшість викладачів вважає свій професійний рівень високим і вищим за середній, посилаючись на володіння репродуктивною методикою (уміння доступно викладати матеріал і контролювати засвоєння) – до 84%. Незначний відсоток педагогів дають високу оцінку таким професійним якостям, як здатність знаходити взаєморозуміння зі студентами (47%), знання психології особистості (18%), уміння підтримати стійкий інтерес до свого предмета (31%), знання нових педагогічних технологій (23%).

Разом з тим, аналіз опитувань студентів про фактори, що впливають на відношення до навчання, виявив наступне: для 60% студентів основним фактором, що заважає успішному навчанню, є навчальні перевантаження; для 32% - це погані відносини з викладачами. Однак, практично відсутня відповідь про небажання вчитися.

Наше дослідження показало, що більшість викладачів вищої школи є прихильниками такого підходу до навчання студентів, характерними рисами якого є еталонні результати і критеріальний контроль. Тому і сучасна система навчання обмежується окремими методами, засобами, у рідких випадках цілісними технологіями, що дозволяють найбільше ефективно домогтися запланованих результатів у вигляді знань та вмінь студентів з окремих навчальних дисциплін.

Аналізуючи результати нашого дослідження, ми прийшли до висновку, що формування критичного стилю мислення викладачів вищої школи можливо при створенні визначених умов для задоволення професійних потреб, серед яких:

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2001.
2. *Кузьмина Н.В.* Очерки по психологии труда учителя. – М., 19865. – 183 с.
3. *Левитес Д.Г.* Образовательные технологии: теория, классификация, обзор, конструирование. – Мурманск: Пазори, 2001. – 145 с.
4. *Мальковская Т.Н.* Учитель-ученик. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

- потреба в науковому розумінні суспільно-політичних питань, методологічних проблем педагогічної практики, у розширенні свого кругозору, у поглибленні світогляду;

- потреба в осмисленні свого власного життєвого і професійного досвіду, формування своєї особистісної позиції стосовно подій навколишньої життя;

- потреба в безпосередньому використанні отриманих знань для більш ефективної організації практичної діяльності.

Вивести ці потреби на рівень критичного мислення можливо лише за умови усвідомлення викладачем значимості загальної і методологічної культури для підвищення ефективності практичної діяльності. Рішення такої задачі дозволить перебороти розірваність змісту розділів теорії і методики викладання й інших загальнопедагогічних розділів, а також перебороти випадковий і необов'язковий характер взаємодії методологічних і психологічних проблем із проблемою відновлення змісту і методики навчання з навчальних дисциплін.

5. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования. – М.: Агроконсалт, 2002.

6. *Сиденко А.С.* Как создать авторскую педагогическую разработку. – М., 2000.

7. *Фокин Ю.Г.* Психодидактика высшей школы: Психолого-дидактические основы преподавания. – М., 2002.

Подано до редакції 07.11.05

#### РЕЗЮМЕ

В статье раскрывается сущность и особенности критического мышления преподавателя высшей школы и пути его формирования и реализации в учебном процессе.

#### SUMMARY

The article presents the essence and peculiarity of critical thinking of teacher of higher school and the ways its formation in training process.