

Исследование уровня готовности будущих учителей начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо

Демидова Тамара Евгеньевна¹

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, Брянск, Россия
demidova_te@mail.ru

Буренкова Наталья Владимировна²

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, Брянск, Россия
nat-burenkova@yandex.ru

Сороквашина Галина Александровна³

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, Брянск, Россия
galina18.02@mail.ru

Аннотация. Актуальность проводимого исследования обусловлена изменениями требований к подготовке учителя начальных классов. Современный учитель должен не только научить ребенка учиться, но и уметь самостоятельно и творчески решать проблемы образования. Одной из проблем современного образования является недостаточный уровень сформированности у учащихся начальной школы умения работать с информацией, объективно ее воспринимать, концентрироваться на более важных моментах, объективно оценивать свою и чужую точку зрения. Все перечисленные умения включены в требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Поиск способов подготовки учителя к развитию критического мышления у младших школьников выдвигает на одно из значимых мест в педагогической науке проблему формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо, так как данная технология имеет в своем арсенале разнообразные формы, методы и приемы, позволяющие учителю быть максимально гибким в каждой учебной ситуации. Также следует отметить, что данная технология позволяет проводить обучение на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности. Главная цель исследования заключается в выявлении уровня готовности будущих учителей начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Ведущим методом при подготовке данной статьи являлся анализ результатов

| | | | |
|---|------------|--|------------|
| Поступила в редакцию <i>Received</i> | 09.03.2018 | Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i> | 29.03.2018 |
| Принята к публикации <i>Accepted for publication</i> | 29.03.2018 | Опубликована <i>Published</i> | 30.04.2018 |

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

¹ **Демидова Тамара Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского», г. Брянск, Россия

² **Буренкова Наталья Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского», г. Брянск, Россия

³ **Сороквашина Галина Александровна**, магистр, преподаватель кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского», г. Брянск, Россия

диагностических методик, анкетирования и контрольных работ, проведенных среди выпускников направления подготовки «Педагогическое образование» направленности (профиля) «Начальное образование и информатика». Исследование проводилось на основе выделенных компонентов готовности к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо (мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного). Для каждого компонента был подобран комплекс методик и методов. Проведенный анализ данных показал, что большинство студентов имеет низкий уровень исследуемой готовности, что говорит об актуальности дальнейшей разработки данной проблемы. Теоретическая значимость статьи заключается в анализе подходов к определению понятий «педагогическая технология», «готовность к профессионально-педагогической деятельности», а также в определении понятия «готовность к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо» и выделении ее компонентов. Практическая значимость определяется рекомендациями по формированию готовности будущих учителей начальных классов к использованию заявленной технологии. Статья может быть полезна исследователям готовности студентов к использованию технологии развития критического мышления (аспирантам, магистрам), а также преподавателям и учителям.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология развития критического мышления через чтение и письмо, готовность, мотивационный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, рефлексивный компонент.

Введение

Принятие новых ФГОС второго поколения требует качественно нового подхода к подготовке учителя начальных классов, ориентированного на выпуск из высшего учебного заведения профессионала, способного на высоком уровне, самостоятельно, творчески и ответственно решать проблемы образования.

Изучив содержание требований нового ФГОС НОО, мы выяснили, что на первый план выходит развитие у учеников способности к самостоятельной постановке учебных целей, планированию путей их реализации и контролю и оценке своей деятельности. В решении этой задачи главное место занимает развитие критического мышления, сущность которого заключается в анализе вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и их корректным применением в решении проблем. Одной из технологий, направленных на формирование такого типа мышления, является технология развития критического мышления через чтение и письмо (далее – ТРКМЧП). Данная технология раскрывает не только методы, приемы и средства формирования критического мышления, но и показывает, как эффективнее его сформировать посредством трехфазовой структуры урока. Таким образом, роль технологии развития критического мышления через чтение и письмо в формировании личности младшего школьника является неоспоримой, однако остается открытым вопрос, как научить будущего учителя начальных классов использовать данную технологию в своей педагогической практике и дальнейшей профессиональной деятельности. Как показывает анализ педагогической практики, многие студенты педагогического вуза не обладают ни достаточной мотивацией к использованию данной технологии, ни знаниями, ни умениями, которые позволили бы им осуществлять деятельность по развитию критического мышления у младших школьников. Из всего сказанного можно сформулировать противоречие между большими потенциальными возможностями технологии развития критического мышления и недостаточной компетентностью будущих учителей начальных классов в использовании данной технологии в педагогической практике. В исследовании, описанном в данной статье, мы искали ответ на вопрос: какими знаниями и умениями по использованию ТРКМЧП обладают будущие учителя начальных классов, каков их мотивационный комплекс и уровень рефлексивности? Эта информация позволит спроектировать модель формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию ТРКМЧП и разработать рекомендации в соответствии с их потребностями и профессиональными затруднениями.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Анализируя психолого-педагогическую литературу и диссертационные исследования, мы пришли к выводу, что проблема формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию ТРКМЧП не нашла достаточного отражения в научных источниках. Поэтому для подтверждения теоретической значимости своего исследования мы раскроем научные подходы к сущности составляющих данной проблемы.

Обзор психолого-педагогической литературы показал, что трактовку термина «педагогическая технология» можно встретить с четырех позиций: как средство, как способ, как научное направление и как многомерное понятие.

Например, С. А. Смирнов определяет педагогическую технологию как новый тип средств обучения [1]. Аналогичного мнения придерживается Н. Б. Крылова, которая отмечает, что педагогическая технология – это средство учебной деятельности, связанное с применением современной техники [2]. Такую же позицию можно встретить и среди зарубежных ученых. Например, Ф. Персиваль указывает, что термин «технология в образовании» включает любые возможные средства предъявления информации, применяемые в образовании [3].

Как способ педагогическую технологию понимает В. А. Сластенин, отмечая, что это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [4]. Солидарен с ним и В. П. Беспалько, который определяет данное понятие как содержательную технику реализации учебного процесса [5]. Актуально в данном случае высказывание зарубежного ученого Д. Финна: «Это не просто комплекс аппаратуры и учебных материалов, но и способ организации, образ мысли о материалах, людях, учреждениях, моделях и системах типа “человек-машина”» [6].

Позицию определения педагогической технологии как научного понятия занял П. И. Пидкасистый, который характеризовал ее как новое направление в педагогической науке, занимающееся конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов [7]. Его поддерживает В. В. Гузеев: «Педагогическая технология – это система, включающая представление исходных данных и планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для конкретных условий» [8]. Аналогичную точку зрения высказывает П. Митчелл, говоря, что педагогическая технология – это область исследования и практики в рамках системы образования, имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов [9].

С нашей точки зрения, педагогическая технология – это многомерное понятие, охватывающее целую систему компонентов образовательного процесса, поэтому мы придерживаемся определений М. В. Кларина, Г. К. Селевко, Т. И. Шамоной.

«Педагогическая 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» [10].

В педагогической литературе немало подходов к классификации педагогических технологий. Так, М. В. Кларин выделяет четыре модели учебно-воспитательного

процесса [11], Д. Г. Левитес предложил различать предметно ориентированные и личностно ориентированные технологии [12]. Наиболее полную классификацию предложил Г. К. Селевко, который в основу объединения технологий в классы положил ряд существенных признаков [13]. ТРКМЧП Г. К. Селевко относит к педагогическим технологиям на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения).

«Технология развития критического мышления (ТРКМЧП) – условное название, созданное авторами проекта “Чтение и письмо для развития критического мышления” Ч. Темплом, К. Мередитом, Д. Стилл, С. Уолтером. Она представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией. Это совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать ученика (пробудить в нем исследовательскую, творческую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретенные знания. Структура данной педагогической технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности» [14].

Авторы технологии не только раскрыли особенности критического мышления [15], но и на их основании выработали методику построения образовательного процесса, который включил в себя три стадии: «Вызов», «Осмысление» и «Рефлексия». Особое внимание уделяется рефлексии, которую осуществляет как ученик, так и учитель [16].

Мы не будем останавливаться на характеристике трехфазовой структуры урока, так как она уже была нами описана в статье «Особенности организации процесса обучения по технологии развития критического мышления через чтение и письмо» [17].

Отметим только, что в данном случае структура не является новизной технологии, так как она соответствует ранее известной структуре, с которой можно провести аналогию:

- стадия вызова – стадия актуализации знаний;
- стадия осмысления – стадия изучения нового материала;
- стадия рефлексии – стадия закрепления изученного материала и итога урока.

Особенность состоит в самой организации этих стадий, применении определенных приемов и средств, которые создают условия для развития каждой личности [18]. Для эффективного использования ТРКМЧП в учебном процессе учитель, прежде всего, должен в совершенстве овладеть ее приемами, а потом освоить трехфазовую структуру урока.

Рассматривая еще одну составляющую исследуемой проблемы, а именно готовность к педагогической деятельности, мы обратились к исследованию Е. С. Луневой, которая выделила два подхода к определению данного понятия:

«1) функциональный подход – готовность как определенное психическое состояние человека, как умение мобилизовать себя психически и физически (Н. Д. Левитов, А. Ц. Пуни, Д. Н. Узнадзе и др.);

2) личностный подход – готовность как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, В. Д. Шадриков и др.)» [19].

Действительно, Д. Н. Узнадзе характеризует готовность к действию через психологические установки [20], Н. Д. Левитов трактует данное понятие как целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени [21]. Б. Г. Ананьев, который ввел в научный оборот понятие «готовность» (50 годы XX века),

определяет ее через проявление способностей [22]. А. А. Деркач, занимаясь исследованием проблемы профессиональной деятельности, определял готовность как целостное проявление всех сторон личности специалиста [23].

Мы считаем, что данное понятие многогранно и его следует рассматривать в совокупности этих двух подходов, т. е. готовность можно определить как психологическую направленность личности на эффективную деятельность, приводящую к желаемому результату.

Исходя из вышесказанного, готовность к использованию ТРКМЧП можно определить как психологическую направленность личности на эффективное использование ТРКМЧП, осуществляемое посредством профессиональных умений и навыков и приводящее к необходимому уровню сформированности критического мышления у младших школьников.

В связи с тем что готовность к использованию ТРКМЧП является частью педагогической деятельности, для выделения ее компонентов мы проанализировали работы исследователей проблемы готовности будущих учителей к педагогической деятельности. В результате анализа литературы нами были выделены следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Методологическая база исследования

Результаты исследования опираются на эмпирические данные следующих анонимных диагностических методик: методика диагностики мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир), методика изучения мотивации обучения в вузе (Т. И. Ильина), тест-опросник критического мышления (Ю. Ф. Гушин, Н. В. Смирнова), методика уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов) и методика сформированности педагогической рефлексии (О. С. Анисимов), а также на результаты проведенного анкетирования и контрольных работ. В качестве исследуемой группы были выбраны студенты V курса 2016/2017 учебного года направления подготовки «Педагогическое образование» направленности (профиля) «Начальное образование и информатика». Исследование осуществлялось в начале и в конце учебного года и позволило сделать выводы о реальном уровне сформированности у будущих учителей начальных классов готовности к использованию ТРКМЧП, а также проследить динамику этого процесса в течение года.

Результаты исследования

Исследования были проведены по каждому из компонентов, входящих в состав готовности к использованию ТРКМЧП, а именно: мотивационному, когнитивному, деятельностному, рефлексивному.

Исследование мотивационного компонента, функция которого заключается в обеспечении формирования психологической готовности и ее практического воплощения, осуществлялось по двум методикам: методике диагностики мотивации профессиональной деятельности (в том числе педагогической) (автор К. Замфир, в модификации А. Реана) и методике изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной.

Методика К. Замфира [24] позволяет диагностировать как внутреннюю мотивацию, так и внешнюю. Ориентация личности на конкретную деятельность – это отражение внутренней мотивации, а ориентация на стремление к удовлетворению иных потребностей (зарплата, социальный престиж и т. д.) говорит о том, что преобладает

внешняя мотивация. Также методика позволяет отследить внешние положительные и внешние отрицательные мотивы.

Полученные в результате обработки методики данные мы занесли в таблицу, представим одну из двух таблиц (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности
в конце года**

| № п/п | ВМ | ВПМ | ВОМ | Соотношение | Мотивационный комплекс |
|-------|-----|-----|-----|----------------|------------------------|
| 1 | 3 | 2,3 | 3 | ВМ > ВПМ < ВОМ | Промежуточный |
| 2 | 2 | 3 | 2 | ВМ < ВПМ > ВОМ | Промежуточный |
| 3 | 2 | 3,7 | 4 | ВМ < ВПМ < ВОМ | Наименее оптимальный |
| 4 | 3 | 2,7 | 3 | ВМ > ВПМ < ВОМ | Промежуточный |
| 5 | 2 | 2 | 4 | ВМ = ВПМ < ВОМ | Наименее оптимальный |
| 6 | 4 | 3,7 | 2 | ВМ > ВПМ > ВОМ | Наиболее оптимальный |
| 7 | 3 | 3,3 | 3 | ВМ > ВПМ > ВОМ | Наиболее оптимальный |
| 8 | 5 | 5 | 5 | ВМ = ВПМ = ВОМ | Промежуточный |
| 9 | 5 | 5 | 5 | ВМ = ВПМ = ВОМ | Промежуточный |
| 10 | 3,5 | 3 | 5 | ВМ > ВПМ < ВОМ | Промежуточный |
| 11 | 5 | 3 | 4 | ВМ > ВПМ < ВОМ | Промежуточный |
| 12 | 4,5 | 5 | 3,5 | ВМ < ВПМ > ВОМ | Промежуточный |
| 13 | 3,5 | 3,7 | 3 | ВМ < ВПМ > ВОМ | Промежуточный |
| 14 | 1 | 2,3 | 3,5 | ВМ < ВПМ < ВОМ | Наименее оптимальный |
| 15 | 5 | 3,7 | 3 | ВМ > ВПМ > ВОМ | Наиболее оптимальный |
| 16 | 4 | 4 | 4 | ВМ = ВПМ = ВОМ | Промежуточный |
| 17 | 4 | 4 | 3,5 | ВМ > ВПМ > ВОМ | Наиболее оптимальный |
| 18 | 3,5 | 2,3 | 1 | ВМ > ВПМ > ВОМ | Наиболее оптимальный |
| 19 | 3 | 3,7 | 2 | ВМ < ВПМ > ВОМ | Промежуточный |
| 20 | 5 | 2,3 | 1 | ВМ > ВПМ > ВОМ | Наиболее оптимальный |

Анализ результатов показывает, что наиболее оптимальным мотивационным комплексом (положительной мотивацией к профессиональной деятельности) обладает шесть человек (30%). Для этих студентов деятельность – это самоцель, а не средство для достижения других целей или наград, они ориентированы на сам процесс учения, стараются выбирать более сложные задания, что положительно сказывается на их интеллектуальном развитии. Наименее оптимальным (отрицательной мотивацией) комплексом обладают три человека (15%). Для таких обучающихся ценностью является конечный итог их обучения в вузе, т. е. получение диплома. Возможно, часть этих студентов поступили учиться на учителей начальных классов не по собственному желанию, а по наставлению родителей или потому что прошли на бюджетное место. Здесь допустимо наличие и других, нам неизвестных причин. Остальные обучающиеся обладают иными мотивационными комплексами, среди которых следует отметить, что у 10 (50%) таких студентов внутренняя мотивация преобладает над внешней, что является хорошим показателем к профессионально-педагогической деятельности. Если сравнивать их с показателями, полученными в результате проведения методики в начале года, то следует отметить, что они изменились незначительно (на 10% увеличилось количество студентов с положительной мотивацией и на 5% уменьшилось с отрицательной).

Далее мы задались целью выяснить, какие именно мотивы обучения преобладают у выпускников. Исследование осуществлялось посредством методики Т. И. Ильиной [25]. Представим полученные данные на рис. 1.

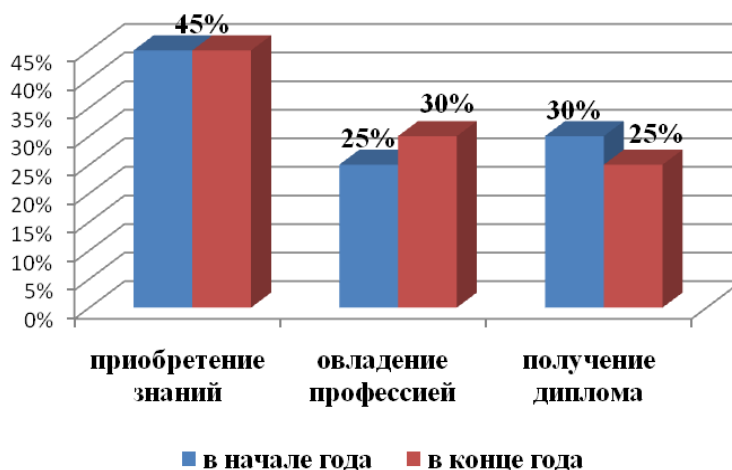


Рис. 1. Результаты диагностики мотивации обучения в вузе выпускников в начале и в конце года

Представленные на рис. 1 данные показывают, что большинство обучающихся пришли на факультет с целью получить знания и овладеть профессией, однако достаточно большой процент обучающихся преследуют цель получения диплома.

Данные, полученные в результате проведения методики Т. И. Ильиной, практически не идут вразрез с данными, полученными в результате проведения методики К. Замфира, что свидетельствует о достоверности полученных результатов.

Диагностика когнитивного компонента (уровень сформированности знаний по теме исследования) осуществлялась посредством анкетирования. В итоге выяснилось, что только 20% учащихся правильно определили сущность понятия «педагогическая технология», остальные 80% обозначили ее через определение средства или метода. Семи обучающимся (35%) известна сущность технологии развития критического мышления через чтение и письмо, и только три человека (15%) из них использовали приемы этой технологии на практических занятиях, включая составление конспектов уроков, и в своей педагогической практике. Эти же семь человек (35%) верно определили понятие «критическое мышление», остальные 65% перепутали его с наглядно-образным и наглядно-действенным мышлением.

Анализируя последний вопрос анкеты, который был направлен на изучение уровня знаний приемов ТРКМЧП, мы получили следующие результаты: прием «Толстые и тонкие вопросы» отметили 15 человек (75%), «Синквейн» – семь человек (35%), «Таблица ЗХУ» – 10 человек (50%), «Инсерт» – семь человек (35%), «Дерево предсказаний» – 12 человек (60%), «Кластер» – 10 человек (50%). Как видно из представленных данных, три приема известны большинству студентов, прием «Бортовой журнал» не отметил ни один из студентов; 11 человек (55%) отметили вариант «проблемная ситуация», хотя данный прием относится к технологии проблемного обучения.

Также нами было проведено исследование уровня сформированности критического мышления у учащихся контрольной группы, так как будущий учитель сам должен обладать достаточным уровнем сформированности этого типа мышления, прежде чем формировать его у учащихся начальных классов. Проводилось оно посредством теста-опросника критического мышления (авторы Ю. Ф. Гуцин, Н. В. Смирнова).

«Данная методика направлена на исследование следующих умений: умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ; умение оценивать после-

довательности умозаключений; умение анализировать и делать заключение о причинах явлений; умение анализировать и оценивать содержание текстов; умение обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов; умение обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной» [26].

Анализ полученных данных показал, что наиболее сформированным является умение оценивать последовательность умозаключений (у 40% студентов сформировано) и обнаруживать релевантную информацию на фоне избыточной (сформировано у 60% студентов). Наиболее несформированными оказались умения обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов (сформировано у 15% студентов), и умение анализировать и делать заключение о причинах явлений (не сформировано ни у одного студента).

Другим результатом по данному тесту является показатель уровня сформированности умений критического мышления, который рассчитывается из максимального количества баллов (46 баллов) за все задания.

Представим полученные данные на рис. 2.

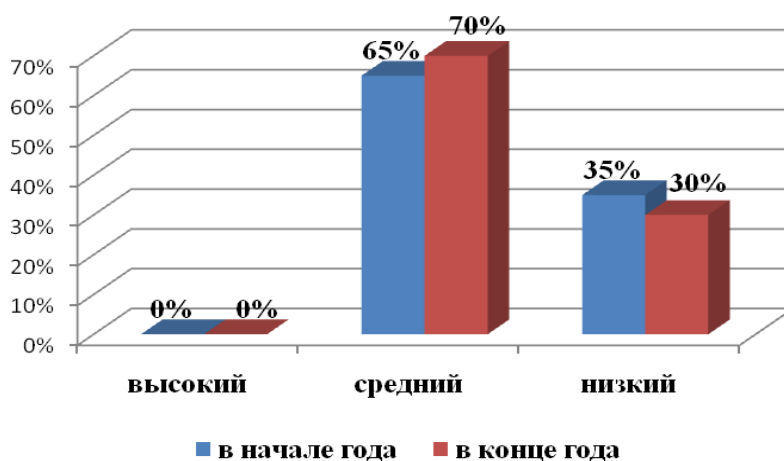


Рис. 2. Динамика уровня сформированности критического мышления в начале и в конце года

Представленная диаграмма показывает, что отсутствуют студенты с высоким уровнем сформированности критического мышления, некоторые студенты, конечно, пытались обосновать свои ответы, однако они были построены логически неверно.

Таким образом, анализируя комплекс методик изучения сформированности когнитивного компонента исследуемой группы, следует сказать, что динамика положительная, но не значительная, если сравнивать уровень в начале и в конце учебного года.

Для диагностики уровня сформированности деятельностного компонента готовности (умение выполнять практические действия, используя ТРКМЧП) студентам была предложена контрольная работа следующего содержания:

1. Составьте таблицу ЗХУ по тексту определения замкнутых и не замкнутых кривых (тема «Замкнутые и незамкнутые кривые», учебник «Моя математика», кл. 1, ч. 1, с. 24, авт. Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких).

Текст. Кривая, концы которой соединяются в одной точке, называется замкнутой. Кривая, концы которой не соединяются, называется незамкнутой.

Поясните, какие столбцы заполняются в начале урока, а какие в конце.

2. Составьте кластер к понятию «четырехугольник» (обобщающий урок по теме «Четырехугольники», 3-й кл.).

Текст. У красных четырехугольников на чертеже длины всех сторон равны и углы прямые. Их называют квадратами. У синих четырехугольников равны длины двух противоположащих сторон и углы прямые. Эти четырехугольники называются прямоугольниками. У зеленых четырехугольников все стороны равны, а углы не прямые. Это ромбы.

3. Используя прием «Инсерт», опишите методику работы с представленным текстом (тема «Величины. Масса. Килограмм», учебник «Моя математика», кл. 1, ч. 2, с. 78, авт. Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких).

Текст. Масса – это величина. Одна из единиц измерения массы – один килограмм. Меры массы можно сравнивать, складывать и вычитать; умножать и делить на число. Для измерения массы существует прибор, который называется весы. Существуют напольные и настольные весы; электронные и чашечные. Чтобы узнать массу предмета, надо на одну чашу положить предмет, а на другую поставить столько гирь, чтобы чаши весов оказались на одном уровне. Гири бывают разные по весу. Сейчас мы пользуемся чаще всего электронными весами.

В итоге работы должна получиться следующая таблица. Заполните ее.

| | | | |
|---|---|---|---|
| V | + | - | ? |
| | | | |

4. Составьте таблицу «тонких» и «толстых» вопросов по представленному тексту (тема «Сутки», учебник «Математика», кл. 3, ч. 1, с. 92–93, авт. Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких).

| | |
|-----------------|------------------|
| «Тонкий» вопрос | «Толстый» вопрос |
| | |

Текст. День сменяется ночью. Общая продолжительность дня и ночи – это сутки. Сутки – единица измерения времени.

1 сутки = 24 часа.

«Обычно отсчет суток ведут от их начала – нуля часов (полночь) – до их конца – 24 часов (следующая полночь). На циферблате механических часов 12 делений, поэтому за сутки часовая стрелка делает два полных оборота. После того как часовая стрелка сделает один полный оборот, наступит 12 часов дня (полдень). Через час после этого будет 13 часов (1 час дня), еще через час 14 часов (2 часа дня). За сутки можно принять любой промежуток времени в 24 часа. Например, от 8 часов утра одного дня до 8 часов утра другого дня» [27].

5. Составьте синквейн к обобщающему уроку по теме «Множество» (учебник «Математика», кл. 3, ч. 2, с. 42–57, авт. Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких).

| | |
|---|-------|
| Вопрос | Ответ |
| 1. Назовите тему одним словом. 2. Назовите два прилагательных, которые характеризуют множество. 3. Назовите три действия, которые можно выполнять с множеством. 4. Вырази свое впечатление о множестве. 5. Как иначе назвать множество? | |

Обработав данные контрольных работ, мы пришли к выводу, что у большинства студентов остался несформированным деятельностный компонент готовности к использованию ТРКМЧП (55%), средний уровень сформированности данного компонента показали 30% студентов и 15% – высокий уровень. Динамика по сформированности данного компонента также незначительная, что отражено на рис. 3.

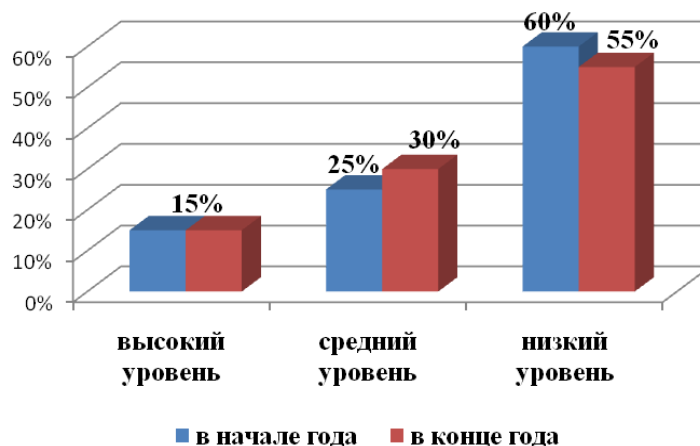


Рис. 3. Динамика уровня сформированности деятельностного компонента готовности к использованию ТРКМЧП в начале и в конце года

Рефлексивный компонент, суть которого состоит в фиксировании субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития и саморазвития, а также развития другого субъекта, исследовался с использованием методики уровня развития рефлексивности (автор А. В. Карпов) и методики сформированности педагогической рефлексии (автор О. С. Анисимов).

Выделим несколько аспектов выбора методики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова:

«1) вопросы методики учитывают и рефлексивность как психическое свойство, и рефлекссию как процесс, и рефлексирование как состояние;

2) диагностика свойства рефлексивности учитывает дифференциацию ее проявлений по основанию – по ее направленности (в соответствии с ним, как известно, выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как “интра- (самовосприятие) и интерпсихическая” (способность понимать других) рефлексия);

3) учитывает три главных вида рефлексии, выделяемых по так называемому “временному” принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной (анализ уже выполненных действий в прошлом) и перспективной рефлексии (анализ предстоящей деятельности)» [28].

Проанализировав полученные данные, мы получили результаты (табл. 2).

Таблица 2

Уровень развития рефлексивности в конце учебного года

| Стены | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------------|-----------|---------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|------------|
| Тестовые баллы | 80 и ниже | 81–100 | 101–107 | 108–113 | 114–122 | 123–130 | 131–139 | 140–147 | 148–156 | 157–171 | 172 и выше |
| Кол-во студ. в начале учеб. года | 2 10% | 1 5% | | 1 5% | 4 20% | 6 30% | 5 25% | 1 5% | | | |
| Кол-во студ. в конце учеб. года | 1 5% | | 2 10% | | 3 15% | 8 40% | 4 20% | 2 10% | | | |

Представим полученные данные на рис. 4.

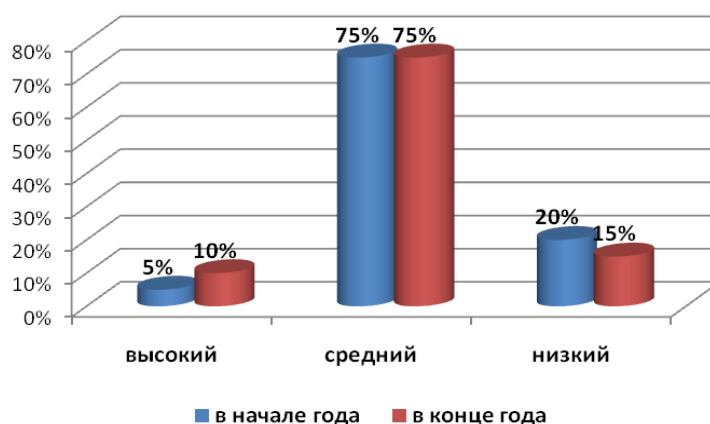


Рис. 4. Динамика уровня развития рефлексивности в начале и в конце учебного года

Наглядно представленные данные показывают, что на момент завершения констатирующего этапа эксперимента (в конце года) только 10% студентов обладают высокоразвитой рефлексивностью. Такие студенты в большей степени склонны обращаться к анализу действий и поступков людей и своей деятельности, они способны выяснять причины и последствия своих поступков как в настоящем, так и в прошлом и в будущем, т. е. обладают высокоразвитой ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексией. Студенты с таким уровнем продумывают свою деятельность до каждой мелочи, планируют, прогнозируют последствия и сравнивают цель с полученным результатом. Большинство студентов (75%) имеет средний уровень рефлексивности, что свидетельствует о ситуативном включении процесса рефлексии и прогнозировании деятельности и ее результатов время от времени. Низкие результаты (у 15% студентов в конце года) свидетельствуют о том, что обучающемуся сложно объективно оценить точку зрения другого и регулировать собственное поведение. Динамика в начале и в конце года незначительная.

Методика О. С. Анисимова [29] позволила определить уровень рефлексивности, самокритичности и коллективности испытуемых.

Представим полученные данные на рис. 5.

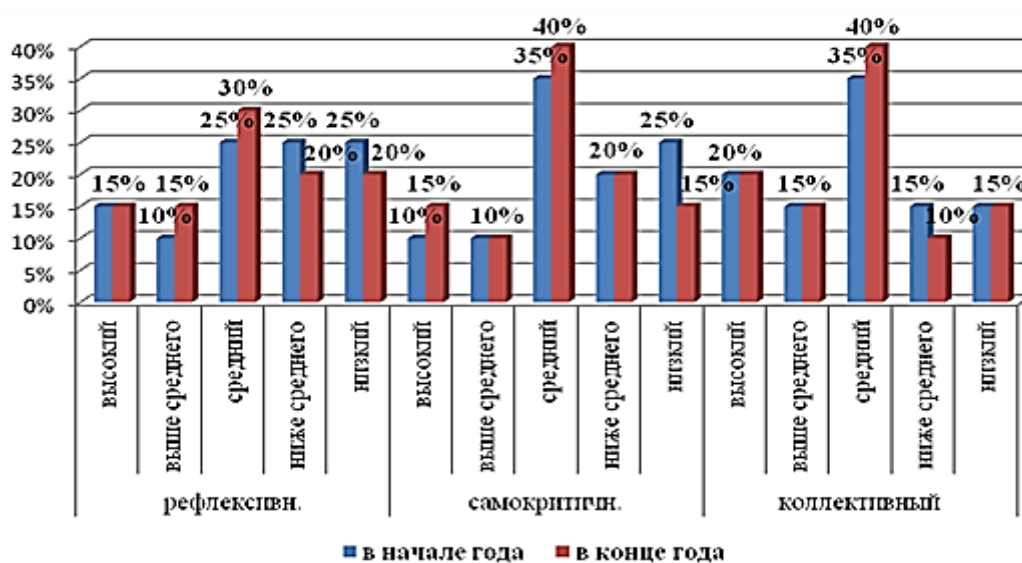


Рис. 5. Динамика уровня сформированности педагогической рефлексии в начале и в конце года

Результаты, полученные при анализе методики О. С. Анисимова, не противоречат результатам, полученным при проведении методики А. В. Карпова. Достаточно небольшое количество студентов с высоким уровнем (15%) и значительное – с низким (20%) и ниже среднего (20%).

Анализируя самокритичность личности, мы пришли к выводу, что у тех студентов (15% в конце года), у которых высокий уровень рефлексивности, такой же уровень самокритичности, так называемый конструктивный тип, который проявляется в возможности рефлексии, порождающей творческую самореализацию, способности профессиональной ориентации, нахождения эффективных способов выхода из любой педагогической ситуации.

Студенты, обладающие низким уровнем самокритичности (15%), не способны найти педагогические ошибки в себе, проблемы в деятельности объясняют внешними факторами и причинами (например, дети «демотивированы»). Остальные 70% студентов находятся в градации между уровнем выше среднего и ниже среднего и обладают искаженным, заикленным и пассивно-адекватным уровнем педагогической рефлексии:

- искаженный уровень характеризуется чрезмерной уверенностью будущего учителя в себе и отрицанием других точек зрения;
- заикленный уровень – будущий учитель видит причину педагогической проблемы в низком уровне престижа получаемых знаний, либо в состоянии здоровья ребенка, либо в занятости его родителей и т. д.;
- пассивно-адекватный уровень – будущий учитель знает свои слабые стороны, но ничего не может с ними сделать.

С уровнем коллективности ситуация обстоит лучше, так как большинство студентов обладают высоким (20%) и выше среднего уровнями (15%) коллективности, т. е. они способны достигнуть компромисса и выслушать точки зрения других членов коллектива, выбрать из этих точек зрения те, которые приведут к эффективному решению проблемы. 40% обучающихся обладают средним уровнем коллективности, прислушиваются к обществу время от времени, и 25% обладают уровнем ниже среднего (10%) и низким уровнем (15%) коллективности или социорефлексии.

Если кратко резюмировать результаты проведенного выше анализа, то можно сделать следующие выводы. Диагностика исследуемой группы по каждому компоненту свидетельствует о том, что только у двух обучающихся (10%) сформирована готовность к использованию ТРКМЧП в своей педагогической деятельности, достаточно большое количество студентов имеют низкий уровень сформированности данной готовности (45%) (рис. 6). Однако стоит сказать, что в течение года наблюдалась положительная динамика по уровню сформированности каждого компонента, что свидетельствует о стремлении студентов к изучению нового.

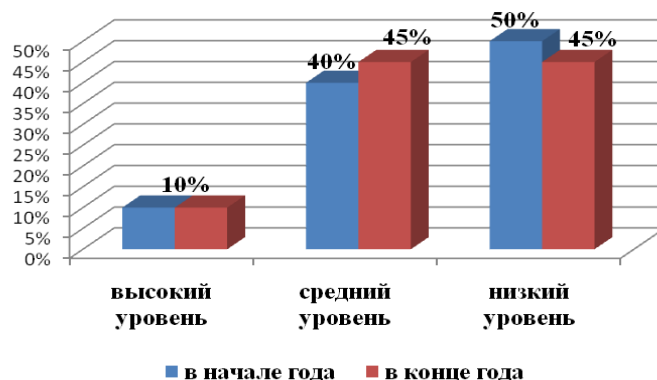


Рис. 6. Уровень сформированности готовности будущих учителей начальных классов к использованию ТРКМЧП (2016/2017 года выпуска) в начале и в конце года

Заключение

Решению данной проблемы, по нашему мнению, может способствовать реализация спецкурса «Методика использования ТРКМЧП в начальной школе», направленного на формирование каждого из компонентов готовности к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Данный курс может быть введен на IV либо на V курсе направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование и информатика» (в нашем исследовании – на V курсе).

Первоначально следует формировать когнитивный компонент посредством лекций и семинаров различных типов. На данном этапе студентов следует знакомить с теоретическими основами использования ТРКМЧП (сущность, особенности построения уроков, приемы и т. д.). Затем на семинарских и внеклассных занятиях следует формировать деятельностный компонент, который характеризуется овладением студентами ТРКМЧП, т. е. умением использовать различные приемы данной технологии и строить уроки согласно особенностям ТРКМЧП. Мотивационный и рефлексивный компоненты необходимо формировать на протяжении всего периода реализации курса. Формированию мотивационного компонента к использованию ТРКМЧП в своей педагогической деятельности могут способствовать коучинги, тренинги, мастер-классы и так далее. Рефлексивный компонент формируется за счет оценки своей деятельности и деятельности одноклассников на каждом занятии посредством рефлексивных дневников, проведения внеклассных мероприятий после педагогической практики студентов, например круглых столов, подводящих итоги организации процесса обучения в начальной школе, используя ТРКМЧП, а также проведения интерактивных игр и упражнений на развитие рефлексивных умений.

Ссылки на источники

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / под ред. С. А. Смирнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 512 с.
2. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003. – 441 с.
3. Персиваль Ф. Руководство по образовательным технологиям: науч. сб. – Лондон, 1984. – 273 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во Института профессионального образования, 1995. – 336 с.
6. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 256 с.
7. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 640 с.
8. Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.
9. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий / П. Митчелл. – Лондон, 1978. – 745 с.
10. Шамова Т. И. и др. Управление образовательными системами. – М.: Академия, 2007. – С. 262.
11. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
12. Левитес Д. Г. Современные образовательные технологии. – Новосибирск, 1999. – 288 с.
13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
14. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
15. Стилл Дж. Л., Мереди К. С., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997. – С. 16–17.
16. Темпл Ч., Стилл Дж. Л., Мереди К. С. Критическое мышление – углубленная методика. Пос. 4. – М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1998. – 166 с.
17. Буренкова Н. В., Сороквашина Г. А. Особенности организации процесса обучения по технологии развития критического мышления через чтение и письмо // Концепции устойчивого развития науки в современных условиях: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (28 июня 2017 г., г. Екатеринбург): в 2 ч. Ч. 1. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – С. 155–159.

18. Буренкова Н. В., Сороквашина Г. А. Использование приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках математики в начальной школе // Инновационные технологии нового тысячелетия: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (1 июля 2017 г., г. Уфа): в 2 ч. Ч. 2. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 127–130.
19. Лунева Е. С. Сущность, критерии и показатели готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях со сверстниками // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 1 / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 29.
20. Узнадзе Д. Н. Общая психология. – СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
21. Левитов Н. Д. Психология труда. – М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963. – 163 с.
22. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
23. Деркач А. А. Акмеология: учеб. – М.: Изд-во «РАГС», 2002. – 650 с.
24. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфира в модификации А. А. Реана) // Ваш психолог. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/122-tests-guidance/716-motivation-professional-activity-c-zamfir-technique-to-modify-a-a-reana>.
25. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной // ТЕСТОтека. – URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html>.
26. Тесты оценки критического мышления // Психология и методология образования. – URL: <http://psyhoinfo.ru/test-oprosnik-kriticheskogo-myshleniya-km-0>.
27. Князькина Т. И. Урок математики по теме «Сутки» // Первое сентября. Открытый урок. – URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn-p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/608186/>
28. Опросник рефлексивности Карпова // Энциклопедия психодиагностики. – URL: <http://psylab.info>.
29. Тестовая методика определения рефлексивности мышления (О. С. Анисимов) // StudFiles. – URL: <https://studfiles.net/preview/3242809>.

Tamara E. Demidova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Theory and Methods of Primary General and Music Education Chair, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk
demidova_te@mail.ru

Natalia V. Burenkova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Theory and Methods of Primary General and Music Education Chair, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk

Galina A. Sorokvashina,

M.A., Lecturer, Theory and Methods of Primary General and Music Education Chair, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk
galina18.02@mail.ru

Study of future primary school teachers' readiness to the use of critical thinking technology development through reading and writing

Abstract. The relevance of the study is due to changes in the requirements for the training of primary school teachers. A modern teacher should not only teach the child to learn, but also be able to solve the problems of education independently and creatively. One of the modern education problems is inadequate level of the ability to work with information among primary school students, comprehend it properly, concentrate on priorities, objectively evaluate their own and others' point of view. All these skills are included in the requirements of the federal state educational standard of primary general education. The search for ways to prepare the teacher for the development of critical thinking among junior schoolchildren puts forward the problem of forming the readiness of the future primary school teacher to use the technology of developing critical thinking through reading and writing, as this technology has in its arsenal various forms, methods and techniques that allow the teacher to be as flexible as possible in each learning situation. It should also be noted that this technology allows for training based on principles of cooperation, co-planning and comprehension. The main goal of the study is to identify the level of future primary school teachers' readiness for using the technology of developing critical thinking through reading and writing. The leading method of this research was the analysis of the diagnostic techniques results, questionnaires and tests conducted among the graduates of «Pedagogical Education» training of «Primary Education and Informatics» specialty. The research was carried out on the basis of the determined components of readiness to use the technology of critical thinking development through reading and writing (motivational, cognitive, activity and reflexive). For each component, a set of methods and techniques was selected. The analysis of the data showed that the majority of students have a low level of the studied readiness, which indicates the urgency of further researching this problem. The theoretical significance of the article is in analyzing approaches to defining concepts of "pedagogical technology", "readiness for professional and pedagogical activity", as well as in defining the concept of "readiness to use the technology of critical thinking development through reading and writing" and determining its components. The practical importance is conditioned by the recommendations on the formation of future primary school teachers' readiness to use the claimed technology. The article can be useful to researchers of students' readiness to use the technology of critical thinking development (graduate, post-graduate students), as well as to teachers and lecturers.

Key words: pedagogical technology, technology of critical thinking development through reading and writing, readiness, motivational component, cognitive component, activity component, reflexive component.

Научно-методический электронный журнал «Концепт» (раздел 13.00.00 Педагогические науки) с 06.06.2017 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (перечень ВАК Российской Федерации).



Библиографическое описание статьи:

Демидова Т. Е., Буренкова Н. В., Сороквашина Г. А. Исследование уровня готовности будущих учителей начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо // Научно-методический электронный журнал Концепт». – 2018. – № 4 (апрель). – С. 208–222. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181019.htm>.



© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2018

© Демидова Т. Е., Буренкова Н. В., Сороквашина Г. А., 2018