



ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА¹

Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
Россия, г. Тамбов,
e-mail: mako20@inbox.ru

В статье обоснована необходимость создания технологии разработки индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента, влияющих на эффективность их профессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Проанализирована роль рефлексии и саморегуляции как основных механизмов процесса развития критического мышления, рассмотрены рефлепрактические методы (методы социально-психологического тренинга: рефлексивная инверсия, полилог, позиционная дискуссия и др.). Представлена структура спецкурса «Критическое мышление личности», который построен на интегративно-модульной основе: интеллект, творчество, память, педагогическая техника, исследовательская деятельность, факультативный модуль самообразования. Подробно раскрыто содержание каждого модуля, показано его влияние на разработку индивидуальных траекторий развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: преподаватель, студент, критическое мышление, индивидуальная траектория, технология, рефлексия, рефлепрактические методы, саморегуляция, интеллект, память, творческий потенциал, научная деятельность, самообразование.

Индивидуальные траектории развития критического мышления студента выстраиваются на методологической основе принципов многовариантной детерминации и развития, неисчезновения альтернатив интегративно-ресурсного подхода [1]. Индивидуальный путь образования должен строиться *от каждого преподавателя/студента*, предоставляя ему возможность создания и реализации собственной образовательной траектории. Подобный подход в реальной практике мало распространен, так как требует разработки и реализации множества уникальных стратегий обучения в зависимости от личностного потенциала каждого субъекта образования. Его реализации препятствует недостаточная разработанность реальных моделей и технологий, способных наглядно показать многообразие индивидуальных путей развития, продемонстрировать качественные различия в их построении и предложить конкретные способы их реализации.

Принцип структурной целостности и комплексности интегративно-ресурсного подхода, учитывающий многомерность личностных свойств и ситуаций проявлений активности субъекта, позволяет преодолеть это

ограничение. При статическом подходе к разработке программы деятельности или развития человек ориентируется на результат; при использовании динамического подхода главное внимание обращается на процесс. Практическая реализация принципа неисчезновения альтернатив дает возможность выбрать наиболее оптимальную траекторию для каждого преподавателя/студента, исходя из индивидуальных и личностных особенностей, мотивации, целей профессиональной/учебно-профессиональной деятельности, как главных ориентиров образовательного процесса в вузе.

Подобная трактовка способов развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе в соответствии с принципами интегративно-ресурсного подхода, во-первых, дает реальный практический результат, а не просто утверждает возможность построения индивидуальных путей развития исследуемого вида мышления, во-вторых, индивидуальные траектории характеризуются нелинейностью и непрерывностью: степень и характер изменений, произошедших в человеке, тесно сопряжены с особенностями той психолого-педагогической почвы, которая образовалась на предыдущем отрезке пути (проявляются закономерности синергетического подхода), в-третьих, немаловажно, что

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект 13-36-01024.

траектории развития критического мышления преподавателя и студента обладают гибкостью и вариативностью.

Мы рассматриваем модель развития критического мышления (КМ) преподавателя и студента в соответствующем пространстве, отражающем взаимосвязь *индивидуально-типологических особенностей (ИТ), особенностей саморегуляции (ОС) и особенности мышления (ОМ)* личности. Состояние (уровень) развития критического мышления преподавателя/студента в этом случае определяется функцией от этих трех «координат»: $KM = f(ИТ, ОС, ОМ)$. Ось «индивидуально-типологические особенности личности» содержит такие «координаты»-стадии: особенности интеллекта, коммуникабельность, эрудированность и креативность. Ось «особенности саморегуляции личности» содержит организованность, целенаправленность, рефлексивность и саморегуляцию. По оси «особенности мышления личности» расположены аналитичность, логичность, рациональность и абстрактность мышления [2]. Достижение определенных стадий по каждому из направлений определяет в совокупности продвижение личности по пути реализации индивидуальных траекторий развития критического мышления, что отражает динамику и логику данного процесса.

Основной процесс, который определяет направление развития критического мышления преподавателя и студента на первом этапе – это самопознание. Как процесс рефлексия (напомним, что рефлексивность является одной из «координат»-стадий модели критического мышления) – это выход за пределы текущего процесса и состояния, за пределы собственного «Я», осмысление, изучение, анализ собственной деятельности и личности посредством сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями с целью самосовершенствования. Рефлексивные процессы сопровождают самоанализ и самооценку преподавателя, обеспечивая, в том числе, обратную связь со стороны студентов и коллег относительно особенностей своей личности и особенностей взаимодействия с ними.

Как показывает практика, преподаватели и студенты в большинстве случаев хаотично воспринимают процесс развития критического мышления, не готовы к подобной само-

рефлексии (85,34%); многие из них (79,23%) даже не испытывают в этом потребности. Действительно, ни система вузовского образования, ни аспирантура, ни система повышения квалификации не содержат специальной задачи по развитию способности преподавателя и студента к рефлексии и саморегуляции. Результаты ряда психолого-педагогических исследований подтверждают тот факт, что у взрослых людей не наблюдается стихийного нарастания рефлексивности в результате приобретения профессионального опыта (А.А. Вербицкий, Т.М. Давыденко, Н.И. Исаева, Л.С. Подымова и др.).

Следовательно, если преподавателю и студенту не оказать вовремя помощь в инициировании импульса к саморефлексии, в овладении необходимыми умениями, то многие личности, даже обладающие значительным потенциалом, не смогут достичь вершин в своем профессионализме. У них возникает ложное представление, что и без новых способностей имеющийся уровень критического мышления обеспечит необходимую успешность профессиональной деятельности, при этом формируется инерционность, стереотипность деятельности, инновации усваиваются все слабее, так как потребность в них не осознается или игнорируется.

Особое значение на этом этапе имеет уровень взаимопознания и взаимопонимания преподавателя/студента, адекватность взаимных оценок, непосредственно влияющих на понимание общей цели взаимодействия, единства задач саморазвития, корректировку индивидуальных траекторий развития критического мышления в соответствии с личностными особенностями. Взаимопознанию и взаимопониманию преподавателей и студентов в рамках технологии развития критического мышления способствуют рефлепрактические методы (методы социально-психологического тренинга: рефлексивная инверсия, полилог, позиционная дискуссия и др.), которые позволяют создавать атмосферу как самоисследования, так и сотворчества «испытуемых» между собой [3], например:

– *метод инверсий* (перевертывания стереотипов обыденного сознания) особенно актуален для участвующих субъектов образовательного процесса, поскольку дает психологическую безопасность самодиагностики;

– *метод проекций* используется для анализа проблемных профессиональных ситуаций. Метод характеризуется тем, что допускает множественность возможных интерпретаций ситуации при ее восприятии участниками. За каждой интерпретацией вырисовывается уникальная система личностных смыслов и особенностей стиля мышления. Работа с ситуациями-проблемами строится следующим образом: решение абстрактной ситуации; решение вузовских проблем-ситуаций, подготовленных субъектами; решение ситуаций, предложенных субъектами из собственного опыта;

– *метод эмпатии* (или *личной аналогии*), который всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач, применялся в двух вариантах:

1) в обычном смысле: как отождествление человека с личностью другого, что крайне важно для определения эмоционального состояния друг друга, установления взаимопонимания субъектов, творческого характера отношений, атмосферы доброжелательности, заинтересованности и взаимоуважения. В психолого-педагогической литературе отмечается, что сопереживание, соучастие способствуют максимальной включенности участников деятельности и более широкой реализации их потенциалов, активизируя их мыслительные и иные познавательные процессы (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев, Н.М. Полуэктова, Б.В. Тихонов и др.);

2) в обобщенном смысле: как слияние с техническим объектом, процессом, системой, приписывая им чувства, эмоции человека, что требует огромной фантазии, активизации образного мышления и приводит к поиску оригинальных идей;

– *метод рефлексии контрастов* (сопоставление имеющейся стратегии развития критического мышления с возможными альтернативными траекториями) позволяет рассмотреть свои представления о себе, своем пути развития критического мышления с крайних позиций: максимально положительных и максимально отрицательных, следовательно дает возможность оценить эффективность вариантов;

– *игровое моделирование*, помимо прочего, позволяет проектировать желаемые траектории развития критического мышления

преподавателя и студента и оценивать их практическую реализацию.

Кроме того, разрабатываемая технология знакомит преподавателя и студента с концепцией игрового обучения, так как именно игра позволяет избавиться от стереотипов, мыслительных шаблонов, что особенно важно в плане развития готовности к изменению и коррекции проблемных зон в развитии критического мышления. В частности, в процессе использования имитационных и ролевых игр с целью преодоления репродуктивно-авторитарного стиля самими преподавателями/студентами производится коррекция цели, формы и содержания педагогической деятельности.

Таким образом, рефлексия при осуществлении выбора индивидуальной траектории развития критического мышления представляет собой не только самостоятельную деятельность студентов и преподавателей, но и результат их взаимодействия. При этом эффективность данного процесса во многом обусловлена уровнем развития рефлексивных представлений и умений, которые обеспечивают существенные изменения в ценностных ориентациях и мотивации субъектов.

Следует отметить, что без активного подключения субъектов образовательного процесса к разработке траекторий развития критического мышления будет происходить лишь внешнее формирование координат стадий данного вида мышления, но не саморазвитие. Кроме того, при построении системы занятий учитывается принцип профессиональной мобильности, который предусматривает устранение несоответствий между содержанием образовательной и профессиональной деятельности, изменение и совершенствование профессионального обучения при возникновении инноваций в соответствующих профессиях, что требует от участников быстрого освоения новых технологических процессов, способов профессиональной деятельности: «Мобильность, творческий характер труда зависят от широты кругозора, осмысления и решения тех проблем, которые человек имеет в своей практике...» [4]. К способностям, обеспечивающим успешность решения преподавателями и студентами профессиональных/учебно-профессиональных задач на этом этапе, можно

отнести способность критического осмысления ситуации, способности анализа и синтеза, моделирования и проектирования объектов и системы действий; способности к выдвижению гипотез; понимание причинно-следственных связей, профессионально грамотное обоснование своих решений и т.д. Все это подразумевает взаимодополнение в процессе развития критического мышления творческих и интеллектуальных способностей, оптимальное сочетание вербального и образного, гуманитарного и рационального.

Организационным ядром технологии развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе является спецкурс «Критическое мышление личности». Он включает в себя лекционный курс, семинарско-практические занятия, самостоятельные творческие задания и научно-исследовательскую работу. Спецкурс построен на интегративно-модульной основе: *интеллект* (влияет на формирование следующих координат-стадий модели критического мышления: особенности интеллекта, аналитичность, логичность, рациональность, абстрактность мышления), *творчество* (координаты-стадии – эрудированность, креативность, абстрактность мышления), *память* (координаты-стадии – организованность, целенаправленность, рациональность), *педагогическая техника* (координаты-стадии – коммуникабельность, эрудированность, креативность), *исследовательская деятельность* (координаты-стадии – особенности интеллекта, аналитичность, логичность, рациональность, абстрактность мышления, эрудированность, креативность, организованность, целенаправленность), *факультативный модуль самообразования*, который влияет на развитие всех осей в модели развития критического мышления.

Индивидуальность траекторий развития критического мышления достигается вариативностью предметного содержания модулей, позволяя менять последовательность изучения тем внутри них с учетом индивидуальных особенностей преподавателей и студентов, их профессиональной (учебной) мотивации, различных объективных условий: «Обучаемому следует предоставить возможность выбора дидактически автономных учебно-профессиональных блоков и ком-

плексов, т.е. самостоятельного проектирования содержания своего профессионального образования» [4, с. 141].

В *интеллектуальном модуле* помимо различных методик определения уровня интеллектуальных способностей, профессионального стиля мышления и соответствия выбранной профессии особое значение для развития критического мышления преподавателей и студентов имеет математизация методов развития профессиональных творческих способностей, независимо от базовой специальности. Для эффективности развития критического мышления важно, чтобы эти математические методы рассматривались не изолированно, а вместе с образными, развивая логико-структурное и аналитическое мышление и математическое воображение [5]. На наш взгляд, студентам (особенно гуманитарных факультетов) следует обратить особое внимание на это креативно-математическое взаимодействие, так как они в своей профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности, как правило, лишены творческой математической составляющей, тем самым теряя мощное средство развития критического мышления.

В настоящее время в образовательной практике вуза доминируют моменты, когда преподаватель ставит перед студентами уже готовую, правильно сформулированную задачу, между тем как деятельность с того момента, когда студент «заметил» противоречие, до момента формулировки задачи является наиболее трудным и творческим процессом, требующим высокого уровня развития творческих способностей, интеллекта, самоорганизации. Самые распространенные типы творческой задачи на данный момент – это задача с явно выраженным противоречием и задача на доказательство. Иногда встречаются задачи с некорректно представленной информацией, с недостаточной или избыточной. А ведь есть еще задачи на прогнозирование для развития способности генерировать идеи и выдвигать гипотезы; на оптимизацию, развивающие гибкость мышления; на рецензирование, помогающие развивать критичность и аналитичность мышления, способность к оценочным суждениям; «задачи-оборотни» (противоположные некоторой данной), необходимые для преодоления

инерции мышления; исследовательские; управленческие; на моделирование и т.п.

В рамках технологии следует знакомить студентов и преподавателей с такими задачами, с особенностями их постановки и решения. Хорошим примером могут служить исторические математические задачи: софизмы, апории, задачи-парадоксы. Они дают пищу любознательному уму, предлагая проблемы доступного уровня сложности, но в форме, которая часто сбивает решающего с толку: нужно мобилизовать воображение и интуицию, волевые качества, профессиональный опыт, чтобы найти путь к их решению. Например, софизм – умышленно ложное умозаключение, которое имеет видимость правильного. Обнаружить ошибку – значит осознать ее, что предупреждает от ее повторения в других логических рассуждениях. Разбор софизмов развивает наблюдательность, логичность, критическое отношение к содержанию обучения, приучает следить за точностью профессиональной терминологии.

В качестве интересного проективного задания приведем следующий пример: «Нарисовать ваше представление о любом профессиональном понятии». Абстрактность понятия усложняет задание и повышает его эффективность: а) предел, функция, последовательность, бесконечность; б) электрический ток, вакуум, магнитное поле, заряд, сопротивление; в) валентность, химическая реакция, катализатор; г) инфляция, эмбарго, лизинг, маркетинг; д) общение, психологический климат, гештальт, фрустрация, кризис и т.п. Это задание многофункционально: оно способствует развитию профессиональной мотивации, активизирует рефлексивную деятельность преподавателей и студентов, выражает эмоциональное отношение к профессии и конкретному предмету (вариант обратной связи), синтезирует аналитическое мышление (суть термина) и творческое, интуитивное (наглядное отображение), наконец, показывает правильность понимания термина (профессиональную грамотность) и помогает определять ошибки в интерпретации понятия.

Л.С. Подымова отмечает, что нередко выпускники вуза при одинаковом уровне образованности различаются сформированно-

стью профессионально значимых качеств, что определяет сущность их работы по окончании вуза, темпы профессионального роста. Но «если недостающие знания легко пополнить путем самообразования, то развить у себя творческие профессиональные качества намного труднее. Для этого требуются обучающие программы, создающие условия для развития этих качеств путем их моделирования и воспроизведения в собственном поведении» [6, с. 137].

Поскольку творчество не поддается жесткой регламентации, оно не технологично и ему трудно обучать непосредственно, то решение этой задачи в *творческом модуле* стало возможным при создании творчески развивающей среды, предоставляющей субъектам возможность максимальной самореализации. Она содержит условия, благоприятствующие проявлению творчества: ситуаций общего поиска, стимулирования и поощрения самостоятельных подходов, оригинальных предложений, эвристических приемов, многовариантных решений, нежестких правил. Особое внимание уделяется использованию художественно-графических средств, литературной и изобразительной деятельности, что способствует активизации образного невербального мышления, рефлексивной деятельности при освоении основ эвристических технологий, осознанию актуальности саморазвития творческой составляющей для полноценного развития критического мышления. Интересно в этой связи выглядит рейтинг основных качеств творчески саморазвивающегося специалиста, составленный преподавателями и студентами с самооценкой степени их выраженности у себя.

Содержание модуля не ограничивается диагностикой творческих способностей, преподаватели и студенты должны познакомиться с историей зарождения и сутью эвристических методов и технологий решения творческих и профессиональных задач: метода «мозгового штурма», синектики, «ключевых вопросов», многомерных матриц, инверсии, эмпатии, технологии решения творческих задач Г.С. Альтшуллера, творческого развивающего обучения И.П. Волкова, игрового моделирования и др.

Метод «мозгового штурма» полезен тем, что развивает способности к самоорганиза-

ции, умение работать в коллективе и т.д. «Мозговая атака» призвана высвободить творческую энергию участников, сдерживаемую в обычных условиях «шлюзами» консервативного преподавания. Студенты делятся на четыре группы: 1-я группа – генерирования идей, 2-я группа – критики, 3-я группа – защиты и 4-я группа – оценки идей и действий остальных групп. Группы выполняли эти функции по очереди с обучающей целью с различными профессионально ориентированными заданиями, чтобы все студенты прошли через разные ролевые состояния. В результате обсуждения вырабатываются оптимальные или оригинальные решения творческой задачи. Особое значение приобретает деятельность 4-й группы, которая интенсифицирует оценочные способности личности, что отражается на способностях к самопознанию, а также критических способностях студентов.

Помимо метода «мозгового штурма» предлагаются упражнения со сходными целями, но других форм проведения. При этом акцент целей может смещаться на оригинальность версий, на скорость и логику мышления, на логику вербального изложения и неожиданные повороты действия и т.д. Особое место отводится дидактическим и ролевым играм в специально созданных профессиональных ситуациях, в которых в наибольшей степени проявляются самостоятельность, инициатива, активность и творчество. Развитию креативности преподавателей и студентов мешает ограниченное число выдвигаемых стратегий действий, фиксация на неперспективных стратегиях, скованность в привычных схемах и способах мышления, неспособность или нежелание выйти за их пределы. Игровое моделирование позволяет им избавиться от стереотипов мышления, шаблонов общения и поведения.

В *мнемоническом модуле* диагностируются и развиваются различные виды памяти, анализируется их важность для профессиональной деятельности. Именно эту проблему освещал Г.П. Щедровицкий, когда писал: «Известно, что быстрое и прочное усвоение знаний, умение быстро найти правильное решение в новой производственной или жизненной обстановке во многом зависят от правильного воспитания внимания, памяти и в особенности мышления учащихся. Но су-

ществующие методы обучения почти не обеспечивают сознательной и систематической работы учителя по формированию этих психических деятельностей. При существующей практике обучения они складываются, как правило, стихийно. Учитель, по существу, не знает, чему он учит – каким видам и типам знаний и деятельностей...» [7, с. 157].

Примечательно, что с методиками развития памяти знакомы немногие преподаватели и студенты: большинство надеется на природную память. Сложнее всего дело обстоит с образной памятью. Между тем, это более стойкая форма памяти, которая возвращает детское яркое восприятие мира, учит творческому мышлению, увеличивает емкость оперативной памяти человека: если словесная – это 7 ± 2 бит/с на один образ, то образная – 60 ± 5 бит/с. Необходимым условием эффективной работы образной памяти является совершенствование всех видов памяти, независимо от доминантной, так как она может подвести, а остальные окажутся неподготовленными. Чем большее количество видов памяти участвовало в запоминании, тем ярче и полнее получится образ, что способствует лучшему его усвоению.

Практические занятия посвящены знакомству с особенностями и возможностями образной памяти; преподаватели/студенты осваивают способы определения доминантного вида памяти, различные методики тренировки видов памяти (зрительной, слуховой, тактильной и т.п.), технологии развития их до уровня преднамеренного мышления, синхронизации со зрительными и слуховыми ощущениями, способы взаимодействия видов памяти в совокупности.

Несмотря на тренинговый характер, данный модуль имеет важное педагогическое значение: по степени самостоятельной активности преподавателя/студента в совершенствовании своей памяти можно судить об уровне значимости для них всего процесса развития критического мышления. Кроме того, нередко фиксируется отставание вербальных способностей от образного восприятия, что актуализирует для преподавателей и студентов дальнейшее направление (траекторию) развития критического мышления.

Модуль педагогической техники направлен, во-первых, на развитие вербальных

способностей (что особенно актуально для студентов технических специальностей), во-вторых, на изменение системы преподавания, поскольку данное положение дел нередко определяется особенностями образовательного процесса, который не способствовал развитию вербальных способностей, коммуникабельности и культуры общения: лекционные формы занятий совсем не предусматривают вербальную активность студентов. Практически все упражнения нашей технологии в той или иной мере решают задачу повышения культуры речи и общения студентов: они на каждом занятии неоднократно выступают перед товарищами, комментируют свои работы, выполняя аудиторские задания, отвечая на вопросы и задавая их, участвуя в дискуссиях, мини-защитах и т.д. Как следствие, участники технологии практически не имеют страха перед аудиторией, активны в общении, свободно выражают свои мысли. Тем не менее, упражнения данного блока призваны сконцентрировать их внимание на особенностях или проблемах речи, общения и взаимоотношений, на недостатках педагогической деятельности преподавателей вуза в этом смысле.

В этом блоке мы подбираем ряд упражнений, способствующих освоению элементов системы К.С. Станиславского, начиная с приемов совершенствования педагогической техники и заканчивая театрализованными и профессионально-ролевыми играми для облегчения профессиональной адаптации, вхождения в коллектив. Задания, как и многое другое, выполняются студентами по очереди, после чего проводится рефлексия и саморефлексия действий. Данный модуль способствует повышению эмоциональной включенности в образовательный процесс: субъективно интересная, значимая задача существенно повышает возможность ее оригинального решения.

Назначение **модуля исследовательской деятельности** заключается в ознакомлении студентов с методологией научного исследования, обеспечении информационной и инновационно-технологической подготовки субъектов к выполнению учебно- и научно-исследовательских работ. По нашим данным, большинство научных руководителей (73,7%) не считают методологическую подготовку аспирантов и студентов необходимым усло-

вием развития будущего ученого. Тем самым, научно-исследовательская подготовка не соответствует необходимому уровню, формируя «ремесленника от науки», не способного к самостоятельной постановке и решению научной проблемы. Можно выделить две причины подобной ситуации: во-первых, сами научные руководители не всегда обладают соответствующим уровнем методологической культуры и тем более не владеют методами ее формирования и развития у аспирантов и студентов; во-вторых, они не видят взаимосвязи между методологией научной деятельности и будущей профессиональной деятельностью аспирантов и студентов.

Между тем, методологические знания по сравнению с предметными обладают большей обобщенностью и широтой переноса. В.В. Краевский акцентирует внимание на научном обеспечении профессиональной деятельности преподавателя вуза в качестве элемента повышения квалификации. В.И. Загвязинский полагает, что педагогу-исследователю должны быть присущи следующие качества: высокий уровень развития абстрактно-теоретического мышления, научной интуиции, умение оперировать категориями методологического аппарата педагогики (цель, задача, проблема, идея, замысел, гипотеза и др.), для чего необходимы многомерность мышления, умение проводить экстраполяцию и моделирование [8].

В процессе работы мы выявили, что аспиранты и студенты в достаточной степени осознают необходимость методологических знаний (как сформулировать тему исследования, поставить проблему, выдвинуть гипотезу, какой должна быть логика исследования и т.п.) для планирования собственной научной работы. Особое значение для профессионального становления аспирантов и студентов на практических занятиях технологии имеет ознакомление их с приемами научного мышления, формирование умений анализировать факты, кратко излагать основные мысли, доказывать, отстаивать свою точку зрения, понимать и уметь оценивать чужое мнение, культурно вести профессионально-грамотную дискуссию.

Конкретным примером может служить прием защиты диссертации на профессионально-значимые или шуточно-отвлеченные

(для развития гибкости и оригинальности мышления) темы. «Диссертация» подготавливалась дома, самостоятельно. Защита проходила следующим образом: каждый «соискатель» излагал суть своей работы в течение 3-5 минут, раскрывая тему, формулируя гипотезу, основные положения доказательства, делая выводы по ней. После этого следует обсуждение (в течение нескольких минут). В качестве модели этого обсуждения обычно используется схема «мозгового штурма», что позволяет активизировать всех присутствующих на «защите диссертации».

Помимо этого аспиранты и студенты знакомятся с особенностями планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных; участвуют в организационно-массовых научных мероприятиях: от имитационных, ролевых до реальных научных конференций, семинаров, проектов, конкурсов и т.п.

Факультативный модуль самообразования призван выполнить двойную функцию: 1) дополнить содержание технологии собственной активностью преподавателей и студентов, развивающих у себя умения, качества и способности, которые актуализированы в ходе очных занятий технологии; 2) сформировать информационную культуру и культуру учебного труда преподавателей и студентов.

Развивающее воздействие с повышением уровня развития критического мышления субъектов образовательного процесса должно постепенно замещаться их собственной активностью. Необходимые способы и средства разработки индивидуальных траекторий развития критического мышления они получают в рамках технологии, эффективность дальнейшего процесса зависит от эффективности сформированности механизмов развития критического мышления.

Реализация второй функции требует организационного внешнего вмешательства, хотя сам процесс – сугубо самостоятельный: преподаватели и студенты занимаются информационным самообеспечением учебной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной, профессиональной деятельности. Вмешательство необходимо для актуализации повышения культуры учебного труда как педагогов, так и студентов. «Для этого

необходимо формировать у слушателей умения не просто учиться (в той или иной мере это делалось и раньше), в условиях нового социального заказа это умение должно быть доведено у них до высокой степени совершенства – такой, что здесь уместнее говорить о культуре учебного труда» [9]. В.Н. Косырев утверждает, что преподаватель, перед которым поставлена задача научить вверенных ему учащихся приемам оптимальной организации учебного труда, сам в совершенстве должен владеть ими, в то время как диплом о высшем образовании, оказывается, не помеха тому, чтобы не владеть приемами логической обработки информации, прибегать к механическому (неэффективному) повторению, читать однообразно и нецелесообразно.

В данном модуле технологии происходит формирование учебных умений и навыков, которые характеризуют культуру и успешность учебного труда: культура слушания, чтения, конспектирования, владения приемами творческой переработки информации, подготовки сообщения и устного выступления с ним, наконец, культура оптимального использования времени. Нетрудно видеть, что многие умения перекликаются с содержанием очной части технологии, на базе которой преподаватели и студенты могут самостоятельно развивать культуру учебного труда: *истинная культура невозможна без саморазвития*.

Для примера рассмотрим раздел культуры учебного труда, связанный с оптимальным усвоением информации. В нем предлагается методика рационального чтения, включающая в себя диагностику и развитие скорости чтения, качества усвоения, концентрации внимания, аутогенную тренировку. Она призвана помочь научиться анализировать литературу по специальности, легко и быстро усваивать необходимую профессиональную (учебную) информацию. Актуальность данной методики мгновенно осознается преподавателями и студентами после проведения упражнения для проверки скорости чтения и качества усвоения. Средние результаты: усвоение материала 30-60% и скорость 300-700 зн/мин даны для публицистического текста. Даже эти результаты заставляют задуматься: запоминание только трети – половины текста при довольно медленном чте-

нии. Для специальных текстов (профессиональной литературы) результаты значительно ниже: скорость падает в 1,5-2 раза, а качество усвоения зачастую составляет всего 5%.

Результаты технологии разработки индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателей и студентов вооружают их способами, обеспечивающими готовность к эффективному решению профессионально-образовательных задач. Подобная теоретико- и технологическая подготовка является важным этапом использования критического мышления в профессиональном становлении психического развития и формирования механизмов рефлексии, творческой саморегуляции, самоактуализации, а потому становится весьма значимым в акмеологическом плане для творческой самореализации в профессиональной деятельности.

Литература

1. Макарова Л.Н., Юрьева М.Н. Интегративно-ресурсный подход как ведущий методологический ориентир развития критического мышления преподавателя и студента // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 7 (123). С. 138-148.
2. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Обоснование алгоритмических способов построения индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 11 (127). С. 108-115.
3. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2005.
4. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева и А.М. Новикова. М., 2010. С. 123.
5. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Взаимодополнение дуальных качеств студента как нейропедагогическое условие развития критического мышления // Научный потенциал мира. София, 2014. С. 20-24.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
7. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. М., 1993.
8. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2005.
9. Косырев В.Н. Культура учебного труда студента. М.; Тамбов, 1997. С. 34.

References

1. Makarova L.N., Yur'eva M.N. Integrativno-resursnyj podhod kak veduschij metodologicheskij orientir razvitiya kriticheskogo myshleniya prepodavatelya i studenta // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2013. Vyp. 7 (123). S. 138-148.
2. Makarova L.N., Sharshov I.A. Obosnovanie algoritmicheskikh sposobov postroeniya individual'nyh traektorij razvitiya kriticheskogo myshleniya prepodavatelya i studenta // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2013. Vyp. 11 (127). S. 108-115.
3. Sharshov I.A. Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie sub'ektov obrazovatel'nogo processa v vuze: dis. ... d-ra ped. nauk. Belgorod, 2005.
4. Professional'naya pedagogika / pod red. S.Ya. Bатышева i A.M. Novikova. M., 2010. S. 123.
5. Makarova L.N., Sharshov I.A. Vzaimodopolnenie dual'nyh kachestv studenta kak nejropedagogicheskoe uslovie razvitiya kriticheskogo myshleniya // Nauchnyj potencial mira. Sofiya, 2014. S. 20-24.
6. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'. M., 1997.
7. Schedrovickij G.P. Pedagogika i logika. M., 1993.
8. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R.A. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya. M., 2005.
9. Kosyrev V.N. Kul'tura uchebnogo truda studenta. M.; Tambov, 1997. S. 34.

TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF A LECTURER AND A STUDENT

L.N. Makarova, I.A. Sharshov

Tambov State University named after G.R. Derzhavin,
Russia, Tambov. e-mail: mako20@inbox.ru

In the article the necessity of creating the technology of individual trajectories of development of critical thinking of a lecturer and a student, which influence efficiency of their professional and educational-professional activities is founded. The role of reflection and self-regulation as of basic mechanisms of process of development of critical thinking is analyzed, reflepractical methods (methods of social-psychological training: reflexive inversion, polylogue, positional discussion and etc.) are reviewed. The structure of special course "Critical thinking of personality" is presented, which is built on integrative-module basis: intellect, creativity, memory, pedagogical technique, research activity, elective module of self-education. The con-

tent of each module is revealed in detail, its influence on the development of individual trajectories of development of critical thinking of subjects of educational process at higher educational institute is shown.

Key words: lecturer, student, critical thinking, individual trajectory, technology, reflection, reflepractical methods, self-regulation, intellect, memory, creative potential, scientific activity, self-education.

УДК 364.082

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ, ЗЛОУПОТРЕБЛЯЮЩИХ ПСИХОАКТИВНЫМИ ВЕЩЕСТВАМИ

М.Н. Дубровина, А.Ю. Курин

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Россия, г. Тамбов,
e-mail: kurinandrey@mail.ru

В статье рассматривается специфика подготовки кадров, способных квалифицированно заниматься реабилитационной работой с подростками, злоупотребляющих психоактивными веществами. Раскрывается краткое содержание, подходы, принципы реализации разработанного учебного модуля, цель которого заключается в упорядочивании знаний, полученных студентами в процессе освоения современных подходов к реабилитации, как технологии социальной работы и формировании специальных базовых знаний и умений в области реабилитации подростков, злоупотребляющих психоактивными веществами.

Ключевые слова: социальная работа, подготовка кадров, профилактика, реабилитация, подростки, психоактивные вещества, модульное обучение.

Вопрос подготовки кадров, способных квалифицированно заниматься реабилитационной работой с подростками, злоупотребляющими психоактивными веществами (ПАВ), в нашей стране остается открытым. Базовая подготовка большинства специалистов смежных профессий не предусматривает специальной подготовки в области профилактики и реабилитации лиц, злоупотребляющих ПАВ. Тогда как для эффективной работы с лицами, злоупотребляющими ПАВ, специалисты социальной работы должны владеть специфическими знаниями из области профилактики и реабилитации, убежденно вести здоровый образ жизни, быть готовым к большим временным, личностным, эмоциональным затратам и т.д.

Анализ учебного плана подготовки социальных работников выявил ряд дисциплин, в которых есть элементы, отражающие содержание деятельности специалиста социальной работы в сфере реабилитации лиц, злоупотребляющих ПАВ. Но они разрознены, не всегда раскрывают межпредметные связи, редко рассматривают практическое приложение знаний в различных сферах деятельности, в том числе и реабилитационной. В связи с этим нами разработан учебный модуль, содержание которого отражает и систематизирует разрозненные знания в пре-

ломлении к конкретной деятельности по реабилитации лиц, злоупотребляющих ПАВ, в амбулаторных условиях наркологических служб.

В современной педагогике модульное обучение определяется как «организация учебного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины» [1].

Применение модульного подхода при разработке содержания учебной подготовки позволяет сократить учебный курс на 30% без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала, объединить преимущества индивидуального, коллективного и самостоятельного обучения, использовать активные формы обучения, организовать обратную связь, положительные подкрепления, что усиливает мотивацию и активность обучаемого, развивает творческие способности [2, 3]. Модульное обучение ориентирует обучение в вузе не на знание студентами содержания отдельных дисциплин, а на формирование профессиональных компетенций, что соответствует цели данного учебного модуля.