

## РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ

Абдулбориева Мехруза Анвар кизи

НамГУ докторант

**РЕЗЮМЕ:** *Ключевым компонентом критического мышления являются источники информации. Данная статья будет посвящена этому вопросу является способность оценивать утверждения других людей, и его влиянию на развитие навыков критического мышления у детей. Поскольку информация, полученная от других, не всегда точна, важно, чтобы дети научились критически осмысливать ее. Уже к 3 годам дети понимают, что люди иногда сообщают неточную информацию и что одни люди являются более надежными источниками информации, чем другие. Однако во многих случаях даже дети старшего возраста не могут критически оценивать источники.*

**Ключевые Слова:** *дети; критическое мышление; социальное познание; скептицизм*

**Resume:** *the key point of critical thinking is considered to be the source of information. This article is dedicated to the issues of marking other people's statements and its influence on kids' critical thinking skills. As the information received from others not always clear, it is important for children to analyze it. At the age of three children realize that people sometimes give false information and some people are reliable sources of information comparing to others. But in most occasions children cannot critically analyze the sources.*

**Key words:** *children, critical thinking, social understanding, speticizm*

Эта статья относится к исследованиям, касающимся знаний и убеждений учителей. С 1980-х годов исследователи изучили несколько аспектов мыслительных процессов учителей [1], [2], [3]. Убеждения учителей рассматриваются для того, чтобы понять, как учителя концептуализируют свою работу, как они принимают решения и как выбирают свою практику. Некоторые определения и характер убеждений учителей касаются преподавания, обучения и интеллекта. Растущий объем исследований утверждает, что убеждения учителей следует рассматривать в контексте, учитывая влияние культуры [4], [5]. Несмотря на все социальные факторы, которые могут влиять на убеждения учителей, многие авторы задаются вопросом, можно ли изменить убеждения учителей и как это сделать. Существуют модели изменения понятий и альтернативные модели изменения убеждений [6].

### 1. Введение

За последние три десятилетия исследования знаний и убеждений учителей быстро расширились. Это новое направление исследований породило значительную область исследований природы обучения. С 1980-х годов исследования учителей

Целью мышления является описание убеждений учителей, а также понимание и объяснение того, как и почему возникают и развиваются практики профессиональных учителей. Исследования изучали, как поведение учителя влияет на поведение учеников и их успеваемость. Пахарес [7] цитирует несколько источников в поддержку предположения о том, что убеждения являются лучшим индикатором решений, которые люди принимают на протяжении всей своей жизни, и он предположил тесную связь между педагогическими убеждениями учителей и их планированием, учебными решениями и практикой в классе. Выводы о взаимосвязи между убеждениями учителей и практикой преподавания могут быть использованы самими учителями, педагогами, школьными администраторами, политиками и разработчиками учебных программ. Существуют различные взгляды на понятие убеждений. Они зависят от точки зрения теоретика или исследователя. С 1970-х годов исследователи пытались классифицировать эту концепцию с помощью многомерной системы. Например, Wehling и Charter [13] обсуждают убеждения в терминах сложных организаций, состоящих из дискретных наборов взаимосвязанных понятий. Они включают убеждения в категории представлений или когнитивных карт внешнего мира, которые служат посредниками для переживания реальности и реагирования на нее. Эта концепция убеждений согласуется с представлением об убеждениях как о личном знании, личной педагогике и имплицитных теориях. Пахарес [2] называет убеждения «беспорядочной конструкцией», которой не всегда уделялось должное внимание. Однако исследования показывают, что поведение учителей не всегда соответствует их убеждениям.

## 2. Критическое мышление у детей

Критическое мышление — сложное и противоречивое понятие, и существуют широко противоположные взгляды на него [19], [20]. Зарождение литературы по критическому мышлению можно проследить в двух академических дисциплинах: философии и психологии. Стенберг [21] также назвал третью область критического мышления в сфере образования. Философский подход фокусируется на гипотетическом критическом мыслителе как на человеке, который, например, любознателен по своей природе, непредубежден, гибок, понимает различные точки зрения [22]. Когнитивно-психологический подход фокусируется на том, как люди на самом деле думают, по сравнению с тем, как они могли бы или должны думать в идеальных условиях [20], и определяет критическое мышление по типам действий или поведения, которые могут совершать критически мыслящие люди, и показывает список навыков и процедур, выполняемых критическими мыслителями. Мыслителей [23]. Блум и его коллеги [24] включены в образовательный подход. Их таксономия навыков обработки информации, особенно три высших уровня (анализ, синтез и оценка), часто рассматривается как представление критического мышления. Образовательный подход основан на многолетнем опыте занятий в классе и наблюдениях за обучением студентов, но рамки в этой области не были так твердо

проверены ни в философии, ни в психологии [21]. Многие исследователи, работающие в области критического мышления, сетуют на плохое состояние критического мышления у большинства образованных взрослых и детей. Ранние исследования в традиции Пиаже имели тенденцию рассматривать когнитивные процессы маленьких детей как недостаточные по сравнению с более старшими людьми. Следуя стадиям развития Пиаже, маленькие дети неспособны к формальным операциям, необходимым для критического мышления. Несмотря на то, что более поздние исследования показали, что маленькие дети участвуют во многих из тех же когнитивных процессов, что и взрослые, это означает, что в младших классах начальной школы есть место для критического мышления [25]. Кеннеди [26] отмечает, что хотя способность к критическому мышлению улучшается с возрастом, даже маленькие дети могут получить пользу от обучения критическому мышлению. Бейлин и др. [27] утверждают, что обучение критическому мышлению в начальной школе может включать обучение учащихся, например: ценить разум и истину; быть открытым; уважать других во время обсуждения; быть готовым увидеть мысли с точки зрения другого. Большое количество исследователей критического мышления подтверждают, что навыкам и способностям критического мышления можно научить. Халперн [28] приводит данные о двух учебных программах. Кеннеди и др. [25] пришли к выводу, что учебные вмешательства, улучшающие навыки критического мышления, обычно дают положительные результаты.

### 3. Мнение учителей об обучении и преподавании

Исследователи педагогического образования за последние два десятилетия демонстрируют растущий интерес к некоторым аспектам познания учителей и их взаимосвязи с практикой в классе [31], [32]. Исследователи часто классифицируют убеждения учителей как бихевиористские или конструктивистские. Эта дихотомия полезна с точки зрения классификации убеждений, но, возможно, она упрощена. Теории обучения, такие как конструктивизм, настолько разнообразны, что сомнительно, можем ли мы классифицировать наборы убеждений с точки зрения бихевиористско-конструктивистской дихотомии [33]. Колдерхед [1] утверждает, что одни учителя рассматривают обучение как процесс передачи знаний, другие — как процесс, направляющий обучение детей, или как процесс развития социальных отношений. Он также различает убеждения учителей, основанные на их опыте, и учителя до начала работы начинают с систем убеждений, ориентированных на контроль, которые подчеркивают важность поддержания порядка и хорошей дисциплины и руководства деятельностью детей. Во время обучения эти установки становятся более либеральными и ориентированными на ребенка. Однако, когда учителя начинают преподавать полный рабочий день, они снова возвращаются к системе убеждений, ориентированной на контроль. Многие педагоги-педагоги включают в свои курсы и программы методы обучения, основанные на конструктивистских теориях обучения [14].

#### 4. Представления об интеллекте

Интеллект является одним из наиболее ценных психологических качеств, имеющих значение не только для учителей, родителей, учащихся и системы образования в целом, но и для людей как фундаментальная человеческая способность. Кажется, нет никаких сомнений в важности для психологии в целом и для повседневного поведения в социальном и профессиональном взаимодействии. Консенсус относительно интеллекта заканчивается, когда пытаются определить его и найти его происхождение. Появились различные определения интеллекта, и теории интеллекта являются одними из наиболее тщательно исследуемых психологических конструктов за последние сто лет [38]. Интеллект является уместным аргументом, потому что имплицитные убеждения учащихся об интеллекте могут влиять на их убеждения и поведение [12], [39], и было обнаружено, что эти убеждения об интеллекте связаны с представлениями учителей об интеллекте [40]. В результате представления учителей об интеллекте могут влиять на их подходы к обучению и взаимодействие со своими учениками.

Суждения учителей, в соответствии с их неявными представлениями об интеллекте и способностях, могут влиять на их классную практику, их отношения со студентами и самооценку студентов, например [40]. Кроме того, эти представления об интеллекте и способностях могут влиять на культуру школы. Оукс и др. [42] отметил несколько аспектов общепринятых представлений об интеллекте, которые могут способствовать отслеживанию и влиянию на классную практику учителей, в том числе то, что интеллект является врожденной, фиксированной сущностью; интеллект одномерен; интеллект можно объяснить расовыми и культурными различиями. Они утверждали, что учителя, которые приняли эти концепции интеллекта и способностей, уменьшат свою воспринимаемую ответственность за обучение учащихся.

#### 5. Выводы

Будучи докторантом в области образования, я разработал под руководством моего наставника профессора П. Перуккини исследовательский проект. Я рассмотрел, как в последние годы критическое мышление стало центральным направлением образования. Например, Болл [43] задокументировал появление в странах ОЭСР политик, программ и проектов, предназначенных для развития компетенций более высокого уровня, например, связанных с творчеством, инициативностью, решением проблем, гибкостью. Мы также можем найти термин критическое мышление в документах по политике в области образования, которые подчеркивают включение навыков критического мышления в учебные программы и системы академического образования. Исследования взглядов учителей на преподавание и обучение показали влияние этих убеждений на практику учителей в классе и на достижения ученика. Исследователи представлений учителей об интеллекте также продемонстрировали влияние различных представлений об интеллекте на практику учителей в классе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колдерхед, Дж. (1996). Учителя: Убеждения и знания. В DC Berliner, e RC Calfee (куратор), Справочник по педагогической психологии MacMillan, Нью-Йорк.
2. Пахарес, Ф. (1992). Убеждения учителей и образовательные исследования: очистка грязной конструкции, обзор Образовательные исследования, 62.
3. Вулфолк Хой, А., Дэвис, Х., и Пейп, С.Дж. (2006). Знания и убеждения учителя. В РА Александр и РН
4. Винн (ред.), Справочник по педагогической психологии (2-е изд.). (стр. 715-737) Махва, Нью-Джерси: Эрлбаум.
5. Олсон, Дж. К. (1988). Школьный мир/микромиры: Компьютеры и культура школы. Пергамон Пресс. Инк., Элмосфолд, Нью-Йорк.
6. Мансур, Н. (2008b). Модели понимания убеждений и практики учителей естественных наук: проблемы и возможности для естественнонаучного образования. VDM Verlag Dr. Muller e K.
7. Александр, П.А., Мерфи, П.К., Гуан, Дж., и Мерфи (1988). Как студенты и преподаватели в Сингапуре и Соединенных Штатах концептуализируют знания и убеждения: позиционирование обучения в эпистемологических рамках. Обучение и инструкция, 8, 97-116.
8. Мейсон, Л. (2003). Личные эпистемологии и преднамеренное концептуальное изменение. В GM Sinatra & PR Pintrich (Eds.), Преднамеренное концептуальное изменение (стр. 1999-236). Махва, Нью-Джерси: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Торфф, Б. (2005). Изменения в представлениях учителей о критическом мышлении. Журнал Педагогическая психология, 97, 13-22.
10. Вулли, С.Л., Бенджамин, В.Дж.Дж., и Вулли, А.В. (2004). Построить достоверность самоотчетной меры убеждений учителя, связанных с конструктивистскими и традиционными подходами к преподаванию и обучению. Образовательные и психологические измерения, 64, 319-331.
11. Volhuis, S., Voeten, MJM (2004) Представления учителей об обучении учащихся и собственном обучении. Учителя и преподавание: теория и практика, 10, 1, 77-98.
12. Вулфолк Хой, А., и Мерфи, П.К. (2001). Преподавание педагогической психологии неявному уму. В книге Р. Штернберга и Б. Торффа (ред.) «Понимание и обучение имплицитному разуму» (стр. 145–185). Махва, Нью-Джерси: Лоуренс Эрлбаум.
13. век, CS (1999). Я-теории: их роль в мотивации, личности и развитии. Филадельфия, Пенсильвания: Психология Пресс.



14. Вейлинг, Л. и Чартерс, В. (1969). Измерения представлений учителей об учебном процессе. американский Журнал исследований в области образования, 6 (1), 7–29.
15. Ричардсон, В. (1996). Роль взглядов и убеждений в обучении преподаванию. В Дж. Сикула, Т. Дж. Баттери и Э. Гайтон (ред.), Справочник по исследованиям в области педагогического образования (стр. 102–119). Нью-Йорк: Макмиллан.
16. Гайтон, Э.М. (2000). Мощные программы обучения учителей. В Джей Ди Макинтайр и ДМ Неспор, Дж. (1987). Роль верований в практике обучения. Журнал учебных программ, 19, 317-28.
17. Бруссо, Б., Бук, К., Байерс, Дж. (1988). Убеждения учителей и культура преподавания. Журнал учителя Образование, v36(6), 33-39.
18. Холл, GE, и Лукс, С.Ф. (1982). Преодоление разрыва: исследования политики, основанные на практике. В MW McLaughlin & A. Lieberman (Eds.), Разработка политики в области образования. Чикаго: Издательство Чикагского университета.
19. Эннис, Р. Х. (1962). Концепция критического мышления. Гарвардское образовательное обозрение, 32, 81-111. Липман, М. 1991, «Мышление в образовании», издательство Кембриджского университета, Нью-Йорк.
20. Штернберг, Р. Дж. (1986). Критическое мышление: его природа, измерение и совершенствование Национальный институт образования. Получено с <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>.
21. Фасионе, Пенсильвания (1990). Критическое мышление: Заявление об экспертном консенсусе для целей образовательной оценки и инструкция. Милбрэй, Калифорния: Калифорнийское академическое издательство.
22. Льюис, А., и Смит, Д. (1993). Определение мышления высшего порядка. Теория на практике, 32 (3), 131–137.
23. Блум, Б., Энглхарт, М. Ферст, Э., Хилл, В., и Кратволь, Д. (1956). Таксономия образовательных целей: Классификация образовательных целей. Справочник I: Когнитивная область. Нью-Йорк, Торонто: Лонгманс, Грин.
24. Сильва, Э. (2008). Измерение навыков для 21 века [Отчет]. Вашингтон, округ Колумбия: Сектор образования. Извлекаются из [http://www.educationsector.org/usr\\_doc/MeasuringSkills.pdf](http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf).
25. Кеннеди, М., Фишер, М.Б., и Эннис, Р.Х. (1991). Критическое мышление: обзор литературы и необходимые исследования. В Л. Идол и Б. Ф. Джонс (ред.), Образовательные ценности и когнитивное обучение: значение для реформы (стр. 11-40).
26. Хиллсдейл, Нью-Джерси: Лоуренс Эрлбаум и партнеры.

27. Бейлин С., Кейс Р., Кумбс Дж. Р. и Дэниелс Л. Б. (1999). Концептуализация критического мышления. Журнал Учебные программы, 31 (3), 285–302.
28. Халперн, Д. Ф. (1998). Обучение критическому мышлению для переноса между областями: расположение, навыки, структурное обучение и метакогнитивный мониторинг. Американский психолог, 53 (4), 449–455.
29. Эннис, Р. Х. (1989). Критическое мышление и предметная специфика: уточнение и необходимые исследования. Исследователь в области образования, 18 (3), 4–10.
30. Абрами, П.С., Бернанд, Р.М., Бороховски, Э., Уэйд, А., Суркес, М.А., Тамим, Р., и Чжан, Дай. (2008).
31. Учебные вмешательства, влияющие на навыки критического мышления и склонности: метаанализ стадии 1. Обзор Образовательные исследования, 78 (4), 1102–1134.
32. Эштон, А. и Р. Эштон, 1990, Реагирование на доказательства в профессиональном суждении: Влияние положительных и отрицательных доказательств и способа представления. Организационное поведение и процессы принятия решений человеком 46 (июнь): 1-19.
33. Фанг, З. (1995). О смене парадигмы в исследованиях чтения/грамотности. Психология чтения, 16, 2, 215-260.
34. Эрнест, П. (1995). Ценности, пол и образы математики: философский взгляд. Международный журнал математического образования в области науки и технологий, 26 (3), 449-462.
35. Лорти, Д. (1975). Учитель школы. Чикаго: Издательство Чикагского университета.
36. Цай, К. (2002). Вложенные эпистемологии: убеждения учителей естественных наук в отношении преподавания, обучения и науки. Международный журнал научного образования, 24(8), 771-783.
37. Трамбалл, ди-джей, и Слэк, М.Дж. (1991). Учимся спрашивать, слушать и анализировать: использование структурированных заданий на собеседование для развития рефлексии у учителей естественных наук. Международный журнал научного образования 13 (2), 129-142