

УДК 371.315.1+371.315.4

Белоусова А.К.,
Нурмухамедова И.В.

КОМПОНЕНТЫ СОВМЕСТНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: совместная мыслительная деятельность, смысловая передача, учебное взаимодействие, инициативный, рефлексивный и организационный компоненты совместного мышления.

Постановка проблемы

Проблемы современной школы и путей ее дальнейшего развития становятся одним из центральных вопросов, обсуждаемых в обществе. Особенно это актуально в связи с инициативой «Наша новая школа», предполагающей использование новых технологий и методов обучения, многие из которых основываются на моделировании различных форм совместной, в том числе мыслительной, деятельности.

Совместная мыслительная деятельность складывается, функционирует и развивается через взаимодействие между отдельными ее участниками. Именно взаимодействие определяет качественную специфику совместной деятельности. Уровень развивающегося по ходу совместной деятельности взаимодействия мы определяем как уровень совместности мыслительной деятельности партнеров. Однако совместность мыслительной деятельности развивается там, где совпадают ценности и смыслы предметов, создавая предметную реальность и действительность партнеров [1].

Современная организация учебно-воспитательного процесса в недостаточной степени способствует реализации стремления школьников к совместной работе, совместному решению задач, тем самым упускается возможность направленного формирования диалогической структуры мышления учащихся. Именно поэтому очень важна перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности учителя и учащихся. В ситуации продуктивной мыслительной деятельности возникает оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в сотрудничестве педагога и учащихся. Вклад педагога в продуктивную совместную мыслительную деятельность становится условием последующего саморазвития мышления учеников.

К важнейшим составляющим совместной мыслительной деятельности относятся действия и операции между учителем и учениками и между самими учащимися, обмен сообщениями, а также обмен теми смыслами, которые сформировались у каждого субъекта образовательного процесса. Процесс обучения, с позиции теории личностных конструктов Дж. Келли [4], рассматривается как конструирование новых смыслов и реконструирование уже существующих в направлении повышения их соответствия личным целям и реальным отношениям, в которые вступает индивид [9, р. 47]. К взаимодействию и обмену смыслами и сводится обучение как таковое. Д.А. Леонтьев писал о том, что личностный смысл объектов и явлений действительности – это составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформации [5]. Как было показано в исследованиях А.К. Белоусовой, принятые человеком смыслы приводят в движение всю систему ценностно-смысловых отношений, создавая новые психологические качества, основу для развития совместной мыслительной деятельности. Совместная мыслительная деятельность развивается, если один участник общения сможет передать другому смыслы и значения вербально-логическими и обязательно невербально-эмоциональными средствами [1].

Процесс образования общих для участников смыслов предметов возникает при условии личной заинтересованности педагога, его эмоциональной вовлеченности в совместную деятельность, а также стремления к постижению и передаче смыслов предметов учащимся. Реализуя задачи по

организации продуктивной совместной деятельности, педагог составляет дидактический проект построения учебной деятельности по овладению постепенно усложняющимися способами приобретения и использования знаний. Представляется, что оптимальным типом взаимодействия в совместной деятельности является сотрудничество. Сотрудничество несет в себе все основные признаки совместной деятельности, к которым относятся: наличие единой цели, побуждение участников совместной деятельности работать вместе, объединение индивидуальных деятельностей в единое целое, разделение единого процесса деятельности на отдельные взаимосвязанные операции и их распределение между участниками, координация индивидуальных деятельностей и управление ими, наличие единого конечного результата [2].

Если рассматривать процесс обучения как реализацию двух форм сотрудничества: между учителем и учениками либо между учениками, то можно представить его как совместную мыслительную деятельность.

Методы исследования

Замысел нашей работы состоял в исследовании особенностей реализации различных функций и компонентов совместной мыслительной деятельности в работе педагогов с классом. Для решения экспериментальной задачи нами была выбрана методика А.К. Белоусовой – определение совместной мыслительной деятельности в практике обучения [1]. Данная методика представляет собой схему фиксированного наблюдения за педагогической деятельностью учителей и направлена на анализ их деятельности с точки зрения реализации педагогами на уроках совместной мыслительной деятельности с обучаемыми или между обу-

чаемыми. В соответствии с основными представлениями об организации совместной мыслительной деятельности, развиваемыми А.К. Белоусовой, в структуре совместной мыслительной деятельности выделяются четыре функции, посредством реализации которых она существует. Данные функции и выступили в качестве основных компонентов, заложенных в методике.

В соответствии с данными представлениями схема делится на четыре блока. В первом блоке представлены утверждения, связанные с анализом различных сторон развития мышления, с учетом моделирования и использования различных особенностей мышления педагогов и учащихся. В данном блоке представлены различные уровни мыслительной деятельности, которым соответствуют следующие компоненты: операциональный; целеобразования; рефлексивный; креативный. Вторым в структуре схемы стал блок, касающийся различных аспектов организации взаимодействия с учащимися. В данный блок входят критерии, отражающие различные аспекты взаимодействия, а именно анализ организации и интеграции участников на предметном (содержание мыслительных действий, связанное с продуцированием предположений, гипотез и пр.) и личностном, субъективном уровне (организация межличностных отношений) решения проблем, т.е. имеется в виду прежде всего создание положительной атмосферы, определенных межличностных отношений, на фоне которых и возможна совместная мыслительная деятельность. Третьим в структуре схемы стал оценочный блок, в котором отражаются селективные моменты организации взаимодействия. Четвертым стал блок реализации, в который вошли особенности взаимодействия, касающиеся практической стороны реализации. Он

включал учет особенностей использования и развития предложений, замыслов в практической деятельности, в ходе обучения и не дифференцировался на компоненты.

Процедура фиксированного наблюдения по схеме строилась следующим образом. Анализ педагогической деятельности учителей проводился на основе тех речевых высказываний, которые наблюдались в ходе урока. На основе анализа высказываний учителей заполнялись анкеты фиксированного наблюдения по частотному принципу.

Выборка состояла из 100 человек, среди которых: 41 учитель начальных классов, 29 учителей среднего звена, 30 учителей старшего звена.

После проведения тестирования полученные данные были обработаны и сведены в таблицы сырых показателей.

Обсуждение результатов

В соответствии с задачами исследования полученные результаты были обобщены по компонентам совместной мыслительной деятельности и представлены в таблице. В ней приведены средние значения частоты использования различных компонентов функций совместной мыслительной деятельности.

Частота использования различных компонентов совместной мыслительной деятельности

Название блока, его компонентов	Средние значения частоты использования, %
Инициативный: 1) целеобразования; 2) операциональный; 3) рефлексивный; 4) креативный	83,83 83,71 92,5 58
Организация взаимодействия и смыслопередачи: 5) мотивационный; 6) эмоциональный контакт и смыслопередача; 7) организационный	57,21 70,5 83,66

Название блока, его компонентов	Средние значения частоты использования, %
Оценочный	
8) негативные оценки;	11,05
9) позитивные оценки	77,89
Практический	76,5

Если сравнивать представленные в таблице данные по блокам, то обнаруживается, что самые высокие результаты по средним процентам отражены в инициативном блоке, затем идут по мере убывания оценочный, практический и блок организации взаимодействия и смыслопередачи. Ранжирование полученных средних значений в порядке убывания показывает, что первые пять рангов выпадают на следующие компоненты: рефлексивный, целеобразования, операциональный, организационный, оценочный. Последнее по частоте фиксации приходится на компоненты, относящиеся к блоку взаимодействия и смыслопередачи.

В процессе анализа результатов нас особо интересовали данные, характеризующие особенности инициативного блока. Если рассматривать данный блок по компонентам, то одним из самых представленных является рефлексивный компонент, который выделен для обозначения способности доказать или объяснить что-то ученикам, привести пример или правило, воспроизвести алгоритм. Средние значения частоты его использования учителями (92,5%) говорят о том, что практически 90% педагогов развивают эту важную мыслительную способность обучаемых; 91% педагогов предлагают учащимся привести примеры с комментариями; 87% педагогов выступают с предложением сформулировать определение. Реализация данного блока предполагает расширение сферы самостоятельной поисковой активности детей, создание условий для

обнаружения логических оснований в изучаемых явлениях, формирование умений обнаруживать и решать познавательные противоречия.

На втором месте в данном блоке по частоте использования находится целеобразующий компонент (83,83%). Иначе говоря, выдвижение гипотез, предположений, постановка целей, их трансформация в соответствии с открывающимися условиями педагогической деятельности, определение путей их достижения достаточно представлены в деятельности педагогов. Форма постановки учителем цели, как правило, представлена классическим вариантом для учебной деятельности: педагоги помогают детям обнаруживать предметное противоречие между прежним знанием и новой ситуацией применения этого знания. Чтобы противоречие стало более заметным и побуждало учащихся к действиям, педагоги использовали такой прием, как противоречие точек зрения детей, совместно решающих задачу. Побуждающий когнитивный конфликт является одной из наиболее распространенных стратегий учителей.

Интересен факт использования педагогами средств достижения предметного противоречия: 42% педагогов используют в своей работе в качестве основного приема становления предметного противоречия модели и схемы, так как переход от описания того, что есть, к предвосхищению того, что должно быть по логике схемы, и составляет основу перехода от эмпирического мышления к мышлению теоретическому [8]. Данный прием использовался педагогами в разных возрастных группах, от младшего школьного возраста до старшего подросткового. 36% педагогов в практике работы используют метод «ловушек», который создается учителями для того, чтобы сделать явными разные точки зрения детей и

выяснить, что на самом деле думают учащиеся. Данный метод является эффективным, так как рассмотрение одного и того же явления с разных позиций позволяет создать возможность появления нового, более целостного видения проблемы. Однако нельзя не отметить тот факт, что у 16% педагогов процесс постановки учителем цели, дальнейшей ее трансформации и путей достижения не представлен вообще, что свидетельствует об уровне профессионализма и личностного смысла, который каждый педагог вкладывает в свою деятельность.

Итак, наличие определенных предметных противоречий является мощным толчком для мотивации учащихся, так как учитель создает условия для обсуждения, запускается социальный механизм спора, в ходе которого учащиеся вырабатывают общую точку зрения, превосходящую исходные интеллектуальные вложения.

На третьем месте по частоте использования компонентов инициативного блока стоит операциональный компонент (83,71%), т.е. педагоги в своей деятельности используют и реализуют техническую сторону мышления, связанную с использованием различных операций, таких как сравнение различных мнений, обобщения, определение ложности или истинности суждений и т.д. Педагоги используют работу с понятиями, уделяя особое внимание эмпирическим обобщениям, так как именно на их основе происходит формирование новых гипотез. Метод сравнения мнений используют в своей практике 89% педагогов, обобщение материалов работы осуществляет 97%. Использование данных приемов в работе педагогов способствует развернутости мыслительного поиска, развитию самостоятельного мышления учащихся. Однако не все педагоги прибегают к доказательству и

объяснению явлений и гипотез (76%), что существенно снижает продуктивность мыслительной работы учащихся.

Наименее представленным из всех является компонент, который характеризует креативное начало в мышлении и связан с продуцированием неизвестного знания, прогнозированием поведения, формулировкой вопросов-парадоксов, созданием ситуаций «ученого незнания», мысленными экспериментами (58%). К сожалению, только 42% педагогов применяют на уроках ситуацию «ученого незнания», те же, которые не применяют данный прием на уроках, объясняют данный факт дефицитом времени на уроке, слабыми возможностями учащихся, низкой активностью класса и т.д. На организацию умственных экспериментов решаются лишь 46% педагогов.

Таким образом, представленные данные являются косвенным свидетельством того, насколько часто используются возможности реализации различных особенностей мышления в обучении. Низкие значения характеризуют и отношение учителей к данной реальности, и возможности ее использования. Необходимо также заметить, что опрошенные педагоги недостаточно используют способы и средства, инициирующие творческое, креативное начало учеников.

Переходя к блоку организации взаимодействия, нельзя не отметить роль сотрудничества в понятийном развитии ребенка. Экспериментально доказано, что взаимодействия, руководимые взрослым или ребенком, выступающим в роли эксперта, которому ученик подражает, способствуют совершенствованию детей в навыках и алгоритмах, тогда как взаимодействие с партнером, равным по статусу, ведет к глубинным перестройкам понятийных схем [8]. Поэтому очевидно, насколько важной в совмест-

ной деятельности является организация форм совместной мыслительной работы. С точки зрения организации взаимодействия и управления этим процессом современный школьный урок находится на достаточно высоком уровне. Самые высокие значения частоты использования выпадают на организационный компонент (83,66%), т.е. практически 84% учителей осуществляют организацию, контроль, косвенное и прямое управление деятельностью через оказание помощи. Высокие показатели наблюдаются в организации эмоционального контакта и смысловой передачи (70,5%). Данный показатель достигается за счет создания общей благоприятной психологической атмосферы, эмоциональных контактов с учениками, принятия их эмоциональных состояний и передачи им собственных чувств, значимости материала. Эмоциональная оценка указывает на возможность постановки познавательной цели, направляя поиск и иницируя его, а актуализирующаяся познавательная потребность вызывает перестройку деятельности, превращая репродуктивную деятельность в поисковую мыслительную деятельность, направленную на конкретизацию пробела в конкретной цели. Эмоциональная окраска элементов, выражая смысл и ценность их для человека, в ряде случаев предопределяет формирование самостоятельно выдвигаемых субъектом целей [5, с. 142–143]. Примечательно, что 83% педагогов побуждают своих учащихся к выражению чувств, 77% создают общие и позитивные установки для работы учащихся; 94% педагогов организуют целостный контакт как с отдельными учащимися, так и со всем классом.

Оценочные действия учителя являются средствами расстановки основных ценностных акцентов урока. Перевод любого утверждения в статус гипотезы,

нуждающейся в проверке, фиксация и поддержка разницы мнений, запрос на оценку класса, терпимое отношение к попыткам учащихся выразить свою мысль – все эти оттенки учительских оценок укрепляют позицию поиска нового знания. 90% педагогов смело выражают свои чувства по поводу личности ученика, его дел и заданий; 85% дают оценку ответам учащихся. Важно отметить, что высокие результаты частоты использования положительных оценок (77,89%) преобладают над негативными оценками (11,05%). По результатам наблюдений, они попадают в пятерку самых высоких по частоте использования компонентов (5-е место). Погружение учащихся в эмоциональное поле, насыщенное переживаниями ценности и радости умственного усилия, удовольствия от преодоления интеллектуальной трудности и собственной пассивности, – эти смысловые события урока являются не менее ценными, чем собственно познавательные достижения [7].

Необходимо отметить, что существует определенная взаимосвязь между позитивным эмоциональным компонентом и организацией взаимодействия. Только после того, как возникшее по ходу решения противоречие становится окрашено эмоционально, появляется возможность использования групповой работы – относительно автономного от учителя пространства учебной работы, где возможно, но, в целях развития инициативного мышления учащихся, не совсем целесообразно использование учительского регулирования действий учащихся. Высокие показатели свидетельствуют о том, что, включаясь в общение и совместную деятельность людей, смысловая передача может приводить к различной эффективности обучения. Кроме того, вне смысловой передачи трудно представить себе высокие

результаты обучения. «Совместность» мыслительной деятельности на уроках принимала самые разнообразные формы: работа в парах, действия по рядам, групповая дискуссия, деловые и ролевые игры, мозговой штурм и т.д. Важно помнить, что современный урок предполагает непрерывное мотивационное обеспечение деятельности учащихся. Это достигается учителем благодаря специальной подборке материала (новизна, историзм, практическая направленность, показ новейших научных проблем), композиции методов обучения (проблемность, самостоятельность, творчество, исследовательский подход), эмоционально-смысловому контакту участников учебного процесса (эмоциональный тонус, взаимопринятие, оптимизм, поддержка, достижения, проявления индивидуальности). Наконец, это влияние профессиональных, личностных, харизматических качеств учителя.

Значимым критерием готовности педагога к применению «совместных» форм и методов работы является надситуативный уровень решения педагогических ситуаций. В процессе решения педагогических ситуаций исследователи (М.М. Кашапов, Л.М. Митина) выделяют надситуативный и ситуативный уровни. Надситуативный уровень решения педагогических проблемных ситуаций связан с перспективой развития учебно-воспитательного процесса в целом. Сталкиваясь с педагогической ситуацией, учитель воспринимает и оценивает ее как творческую задачу. Педагог способен выйти за пределы конкретной ситуации, увидеть объект с качественно новой точки зрения, преодолеть стереотипы деятельности и мышления, изменить свои установки, отношения, стратегию и тактику деятельности. Выход на надситуативный уровень связан с осознанием педаго-

гом необходимости профессионального и личностного саморазвития.

Ситуативный уровень решения педагогической ситуации характеризуется тем, что педагог не осознает ее как задачу и действует по интуиции, не может объяснить мотивы и цели своих действий. Причиной интуитивного решения педагогических задач является несформированность готовности преподавателя к ее квалифицированному теоретическому решению, игнорирование этапа анализа ситуации, неспособность рефлексировать результаты своих педагогических действий [3].

Однако полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют о малом использовании творческого, креативного мышления в способах постижения знаний. Достаточно высокие результаты (76,5%) выпадают на долю практического компонента, связанного с развитием и принятием гипотез, предложений, созданием условий для интенсивной работы. Проявляют заинтересованность и развитие предположений учеников 92% педагогов; создают необходимые условия для выполнения поставленных задач – 96%. Интенсивную работу на уроке обеспечивают 77% испытуемых, однако среди приоритетных форм общения на уроке выделяются: диалог с отдельными учениками (60%); диалоги с классом отмечаются у 66%, а вот диалоги в микрогруппах используют лишь 38% педагогов.

Анализ данных в различных отделах-блоках свидетельствует о значимости полученных различий практически всех блоков. Различные виды оценок, представленные в педагогической деятельности, а также разнообразные формы организации взаимодействия, смыслопередача, стоящая за ними, включены в процессы инициации мышления и способствуют развитию различных аспектов мыслительной

деятельности учащихся. Анализ полученных данных фиксированного наблюдения за учителями позволяет говорить, что характеристики мышления, фиксирующие инициативные его стороны, запускающие мышление, представлены достаточно высокими результатами.

Таким образом, возможности совместной мыслительной деятельности представлены в основном в инициативном, рефлексивном и организационном компонентах. Однако инициативные компоненты, направленные на развитие креативного, творческого начала, связанные с производством различных психологических новообразований, представлены в практическом блоке недостаточно. Их развитие и реализация связаны с необходимостью изменения учителями форм и методов обучения, использования в практике обучения групповых форм обучения.

Обобщая вышесказанное, выделим ряд особенностей становления совместной мыслительной деятельности:

1. Совместная деятельность складывается, функционирует и развивается через взаимодействие между отдельными ее участниками.

2. Совместность мыслительной деятельности развивается там, где совпадают ценности и смыслы предметов, создавая предметную реальность и действительность партнеров.

3. Полученные результаты позволяют говорить о том, что в условиях совместной деятельности у школьников повышается эффективность обучения. Эффект достигается прежде всего за счет активизации их учения. Успешное освоение понятий, формирование умений, навыков учащихся в совместной мыслительной деятельности происходит за счет создания более ши-

рокой наглядно-чувственной опоры и возможности избежать неполных и неточных обобщений на основе анализа личного опыта каждого ученика.

4. Необходимо отметить тот факт, что возможности организации совместной мыслительной деятельности в результате проведенного исследования представлены в основном в инициативном, рефлексивном и организационном компонентах. Однако инициативные компоненты, направленные на развитие креативного, творческого начала, связанные с производством различных психологических новообразований, представлены в практическом блоке недостаточно. Их развитие и реализация связаны с необходимостью изменения учителями форм и методов обучения, использования в практике обучения групповых форм обучения. Именно взаимодействие ученика и учителя, организованное как сотрудничество и диалог, способствует развитию вербальной креативности школьников младшего, среднего и старшего возраста.

Литература

1. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д, 2002.
2. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-педагогического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С. 19–36.
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетей, 2000.
4. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструктов. СПб., 2000.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб.: Речь, 2004.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2007.
8. Цукерман Г.А. У истоков учебной общности: микроанализ одного урока в первом классе // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 104–126.
9. Thomas L. Learning and meaning // Personal construct psychology 1977 / Ed. by F. Fransella. L. [etc.]: Academic press, 1978. P. 47–57.