

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9: 378:

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВЕКТОРЕ «СТУДЕНТ–МАГИСТРАНТ»

О.Ф. Гефеле, Е.Е. Михайлова

Тверской государственной технический университет

Акцентируется внимание на проблеме формирования критического мышления у обучающихся в вузах. Представлены результаты анализа теоретических и экспериментальных данных по изучаемой проблеме. Академическая мотивация рассматривается как прогностический фактор, определяющий успешность обучения и построения профессиональной карьеры обучающихся в вузах молодых специалистов. Проводится анализ исследования основных показателей академической мотивации как предиктора развития критического мышления в векторе «студент–магистрант».

***Ключевые слова:** критическое мышление, академическая мотивация, предиктор, дидактическая модель, вектор «студент–магистрант».*

Мышление отличается от всякой другой человеческой деятельности тем, что оно не имеет внешнего выражения, это невидимая форма проявления активности человека. «Со времен Платона мышление определяется как беззвучный диалог с самим собой», – пишет Х. Арендт [1, с. 40]. Между тем демонстрация мышления отчетливо проявляется в двух обстоятельствах: в ситуации «остановиться и подумать» и в ситуации «принять решение и оценить». В таком виде мышление предстает как конструктивно-критическое.

Критическое мышление личности стало центром специальных исследований в середине прошлого века. Родоначальником этого понятия принято считать американского теоретика Дж. Дьюи, разработавшего концепцию рефлексивного мышления. Современная философия и педагогика обязаны ему разграничением понятий «некритическое» (обыденное) и «рефлексивное» (активное, упорядоченное, резюмирующее) мышление. По Дьюи, рефлексивное мышление складывается в несколько этапов: встреча с затруднением; формулировка вопроса, направляющая мысль в русло снятия затруднения; оценочное решение и контроль за процессом мышления [7].

В исследовательском арсенале американского теоретика Э. Глейзера, развивавшего идеи Дьюи, появляется новая тема возможности развития критического мышления. В связи с этим теоретик выводит ряд умений, характеризующих критическое мышление, которые можно и нужно совершенствовать. В исследовательской литературе совокупность этих умений освещена достаточно подробно: распознавать проблему и

находить пути её решения; собирать и упорядочивать нужную информацию; распознавать неподтверждённые суждения и оценки; быть точным в использовании языковых средств; делать правомерные выводы; быть готовым корректировать своё мнение под напором аргументов и другие характеристики критического мышления [11, с. 88].

Важной видится также выдвинутая Глейзером идея «готовности» к критическому мышлению. Такую установку в дальнейшем развивает и демонстрирует в своей работе «Психология критического мышления» современный американский психолог Д. Халперн. Она связывает воедино развитие навыков мышления с выработкой установки на критическое мышление. «Бессмысленно осваивать навыки критического мышления, если вы не будете ими пользоваться», – начинает рассуждения исследователь [14, с. 46]. И наделяет человека, пользующегося критическим мышлением, следующими качествами: «готовность к планированию, гибкость и открытость мышления, настойчивость в выборе и решении задач, готовность исправлять свои ошибки, самоосознание своих мыслительных процессов и действий, поиск компромиссных решений» [14, с. 47–48].

Теоретические выкладки отечественных исследователей плодотворно пополняют усилия, начатые западными исследователями критического мышления. Среди интересующих тем – мотивация как важный стимул развития критического мышления [4; 8], готовность к профессиональной деятельности интегративного типа [12; 13], познавательные стили мышления студента [9], включенность студента в процесс освоения знаний [10], технологии развития критического мышления [5], проектные исследования критического мышления [6], программа исследования модели идеального преподавателя вуза [2], социально-психологические компетенции педагогов [3] и другие темы.

Очерченное разнообразие подходов к изучению критического мышления выявляет и новые «точки» освоения проблемы. Поэтому теоретически целью данной статьи является изучение академической мотивации как предиката критического мышления. С практической точки зрения, для начала исследования вопросов развития критического мышления выбран показатель «Шкала академической мотивации», векторно выстроенный от студента к магистранту.

В результате анализа экспериментальных данных по проблеме формирования критического мышления у обучающихся вузов можно акцентировать внимание на дидактической модели формирования критического мышления, предложенной Д.М. Шакировой [15, с. 286]. Так, по мнению исследователя, мотивационный блок и «рефлексия являются ведущими условиями формирования критического мышления, если человек мотивирован узнать, понять, осмыслить, установить истину или получить результат, в противном случае ни о какой критичности ума не может идти речи. Именно поэтому результаты экспериментального

формирования критического мышления указывают на то, что развить этот тип мышления удастся не у всех обучаемых, а лишь у 30–60 % испытуемых в зависимости от типа группы и уровня образования» [15, с. 285].

Академическая мотивация как прогностический фактор не только определяет академические достижения и в дальнейшем успешность обучения и построения успешной профессиональной карьеры, но и может выступать в качестве предиктора развития критического мышления.

Как показывают исследования Т.О. Гордеевой, О.А. Сучева, Е.Н. Осина, мотивационные переменные играют важную роль в определении академических достижений, следовательно, наиболее значимые мотивационные переменные становятся факторами диагностирования критического мышления у обучающихся высшего учебного заведения. В этом смысле планомерное проведение психологического исследования мотивационных переменных как психологических показателей формирования критического мышления позволит в дальнейшем определить у обучающихся вузов особенности формирования и развития своевременного и адекватного принятия решений как личностного качества, что впоследствии окажет воздействие на конкурентоспособность выпускника вуза как будущего молодого специалиста.

Целью нашего исследования выступило изучение основных показателей сформированности академической мотивации у студентов-бакалавров и магистрантов, а также выявление различий выраженности академической мотивации в векторе «студент–магистрант».

База исследования: в исследовании приняли участие 117 человек, обучающихся на базе ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет». Из них 59 магистрантов (28 женщин и 31 мужчина) и 58 студентов-бакалавров (6 женщин и 52 мужчины) технического и психологического направлений.

Психодиагностический инструментарий: первоначальное исследование было проведено по методике исследования шкал опросника «Шкалы академической мотивации» [4].

Результаты исследования академической мотивации показали, что все рассматриваемые нами субшкалы опросника «Шкалы академической мотивации» в векторе «студент–магистрант» находятся в зоне разброса значений. Следует отметить выраженность некоторых составляющих шкал академической мотивации, соответствующую среднему показателю и значениям выше среднего. Так, в зоне средних и выше среднего значений (ближе к высоким значениям) наиболее проявлены познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, интроецированная мотивация. Причём указанные шкалы академической мотивации у магистрантов более выражены, чем у студентов-бакалавров, кроме интроецированной мотивации. При этом наблюдается одинаковая выраженность у исследуемых групп

испытуемых мотивации самоуважения. В зоне низких значений в векторе «студент–магистрант» оказались шкалы экстернальной мотивации и амотивации.

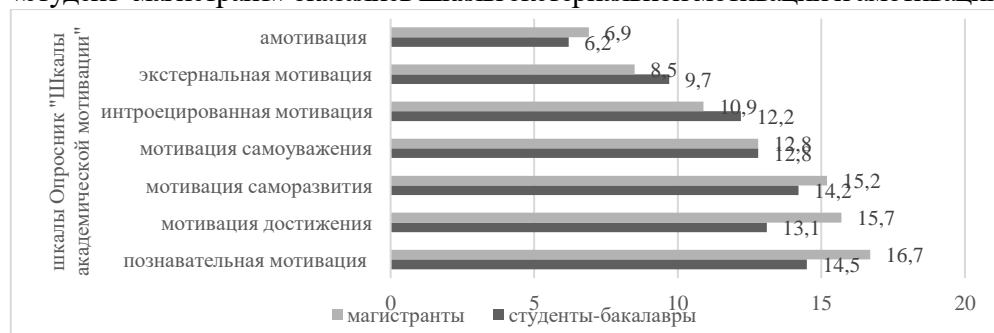


Рис. 1. Гистограмма распределения показателей особенностей академической мотивации в векторе «студент–магистрант».

Указанные шкалы академической мотивации объединяют следующие параметры (рис. 1): выраженность познавательного характера мотивации (любопытность), позитивную внешнюю и внутреннюю мотивацию (достижения), базовые потребности, саморазвитие (совершенствования).

При сравнении усредненных профилей академической мотивации у мужчин и женщин в векторе «студент–магистрант» наблюдаются несущественные различия по шкалам опросника «Шкалы академической мотивации» (рис. 2–3). Так, прослеживаются различия у мужчин в векторе «студент–магистрант» по шкалам познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития и амотивации, причём вышеназванные шкалы наиболее выражены у мужчин-магистрантов, нежели у мужчин-бакалавров (рис. 2).



Рис. 2. Профиль академической мотивации у мужчин в векторе «студент–магистрант».

Очевидно, что большая часть магистрантов продолжают обучаться с целью личного, профессионального развития, развития профессиональных знаний, умений и навыков, включая развитие критического мышления.

При сравнении усредненных профилей академической мотивации у женщин в векторе «студент–магистрант» наблюдаются более

существенные различия, чем у мужчин, по шкалам опросника «Шкалы академической мотивации» (рис. 3). Нами было установлено, что у женщин в векторе «студент-магистрант» наиболее выражены различия в познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития, самоуважения, интроецированной мотивации. Однако выявленные различия свидетельствуют о наличии выраженности структуры академической мотивации у женщин-магистрантов и ее несформированности у женщин-бакалавров. При этом интроецированная мотивация у женщин-бакалавров более выражена (рис. 3).



Рис. 3. Профиль академической мотивации у женщин в векторе «студент-магистрант».

Как показало проведённое исследование, академическая мотивация может выступать в качестве прогностического фактора развития критического мышления. С другой стороны, выраженность шкал академической мотивации свидетельствует об академических достижениях, которые определяют в дальнейшем личностное и профессиональное развитие как студентов-бакалавров, так и магистрантов, а также формирование у них конкурентоспособности как будущих молодых специалистов. Однако хотелось бы отметить роль академической мотивации не только в формировании критического мышления, но и в формировании рефлексивности и личностной готовности к принятию решений, которые могут выступать как критерии зрелости компетенций молодого специалиста, что является предметом для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Арендт Х. Ответственность и суждение / пер. с нем. 2-е изд., испр. М.: Институт Гайдара, 2013. 352 с.
2. Астапенко Е.В., Голубева Т.А., Лельчицкий И.Д. Проектирование модели идеального преподавателя в системе профессионального образования: европейский опыт для россиян // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.Д. Лельчицкого. Тверь, 2019. С. 16–21.
3. Балакшина Е.В., Гефеле О.Ф., Милюкова О.В., Чечурова Ю.Ю. Социально-психологические особенности трудовой деятельности педагогов // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2018. № 1. С. 6–10.

4. Гордеева Т.О., Сучев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психол. журн. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
5. Демидова А.С., Шкунова А.А., Прохорова М.П. // Критическое мышление в менеджменте. 2019. № 3 (37). С. 147–153.
6. Заир-Бек С.И., Загашев И.О., Мариго В.В. Проект «Развитие критического мышления для высшего образования в России» // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2017. № 6. С. 11–21.
7. Зайцев А.В. «Критическое мышление» в философской рефлексии Джона Дьюи // Проблемы социальных и гуманитарных наук. 2019. Вып. 2 (19). С. 140–143.
8. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Мотивационные детерминанты динамики личностных черт Большой пятёрки за время обучения в вузе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2017. № 186. С. 39–55.
9. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Королева А.В. Критическое мышление и познавательные стили студентов // Вестн. Тамбов. ун-та. 2015. № 7 (147). С. 13–20.
10. Михайлова Е.Е. Три образа Сократа: к вопросу о преподавании философии // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Философия. 2018. № 2. С. 7–12.
11. Муякина В.П. Критическое мышление: генезис и эволюция понятия в воззрениях западных исследователей // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. 2010. № 67. С. 86–89.
12. Рубцова Н.Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности: автореф. ... д-ра. психол. наук. Ярославль, 2014. 59 с.
13. Рубцова Н.Е. Структура психологической готовности к профессиональной деятельности интегративного типа // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сб. м-лов Всерос. симпозиума психологов / под общ. ред. Д.В. Сочивко. М., 2019. С. 508–514.
14. Халперн Д. Психология критического мышления / пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
15. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9. № 4. С. 284–292.

ACADEMIC MOTIVATION AS A PREDICTOR OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE STUDENT-MAGISTRANT VECTOR

O.F. Gefele, E.E. Mikhailova

Tver State Technical University, Tver

The article focuses on the problem of the formation of critical thinking among students in universities. The results of the analysis of theoretical and experimental data on the studied problem are presented. Academic motivation is considered as a psychological factor determining the success of training and building a professional career for students of higher education institutions as young specialists. The analysis of the study of the main indicators of academic motivation as a prognostic factor in the development of critical thinking in the vector «undergraduate» is carried out.

Keywords: *critical thinking, academic motivation, predictor, didactic model, undergraduate student vector.*

Об авторах:

ГЕФЕЛЕ Ольга Фридриховна – кандидат философских наук, доцент педагогики и психологии, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: helga2003@mail.ru. SPIN-код: 7603-7900.

МИХАЙЛОВА Елена Евгеньевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: mihaylova_helen@mail.ru