

# ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

## и формирование критического мышления

Алексей Марюков

**АННОТАЦИЯ** Для формирования критического мышления часто прибегают к методам и технологиям проблемного обучения. Педагог ставит ученика в противоречивую, проблемную ситуацию, и для ее преодоления последний должен действовать активно и использовать критическое мышление. В статье утверждается, что вывести на проблему во время обучения – это сделать за ученика часть работы, которую в реальной жизни за него никто делать не будет. В результате в рамках проблемного обучения способность самостоятельно находить проблему – важный этап критического мышления – не всегда формируется.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Проблемное обучение, критическое мышление, скептическая установка, самостоятельность.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2022-4-66-74

Развитие критического мышления учащихся – одна из базовых задач системы образования [Фруммин и др., 2018]. В современном мире критическое мышление необходимо, чтобы:

- разбираться в информационном потоке, уметь выбирать значимую и достоверную информацию;
- критически оценивать предлагаемую систему аргументации;
- проверять смелые креативные идеи на прочность;
- уметь выстраивать оптимальную стратегию при решении учебных или жизненных задач;
- постоянно улучшать и совершенствовать используемые в жизни стратегии, техники и операции мышления;
- быть открытым миру, новому опыту и знаниям, быть готовым избавляться от собственных ограничивающих убеждений и постоянно развиваться.

В конечном итоге, критическое мышление является важным фактором, позволяющим самостоятельно и осознанно выстраивать успешную жизненную стратегию и вносить вклад в развитие общества.

Анализ литературы [Заир-Бек & Муштавинская, 2011; Темпл, 2005 и 1997; Халперн, 2000; Чатфилд, 2019] показывает, что для формирования критического мышления необходимо:

- иметь определенную картину мира, набор знаний. Только в том случае, если у человека есть определенная картина мира, есть знания по тому или иному предмету, они могут



**Алексей Михайлович МАРЮКОВ**

детский практический  
психолог.  
E-mail: almmar@mail.ru

вступить в противоречие с новым опытом и, соответственно, породить критическое мышление;

- владеть соответствующими операциями и навыками мышления. Критическое мышление предполагает умение видеть противоречия, мыслить логично, ясно, последовательно и т. д.;
- уметь выходить в метапозицию и осуществлять мышление о мышлении. Критическое мышление предполагает использование когнитивных стратегий и техник, которые увеличивают вероятность достижения желаемого результата [Халперн, 2000]. А для этого необходимо уметь выходить в метапозицию, чтобы постепенно заменять менее эффективные стратегии и техники более эффективными;

- мыслить самостоятельно и инициативно. Критическое мышление – это всегда в той или иной степени отход от принятой нормы, безусловной веры в авторитет, автоматического движения мысли по устоявшимся алгоритмам и правилам. Все это предполагает определенный уровень развития самостоятельности и инициативности;
- обладать сформированной установкой, которую можно назвать скептической. Суть ее в отказе «автоматически считать истинной все, что слышишь, читаешь или видишь» [Чатфилд, 2019, с. 18]. Человек воздерживается от занятия определенной позиции по отношению к предлагаемому материалу, пока не проверит достоверность информации и точность аргументации.

Таким образом, критическое мышление предполагает, с одной стороны, развитие мыслительного аппарата, с другой стороны, наличие определенных личностных качеств (самостоятельности, инициативности, скептической установки).

## Образовательная среда – условие развития критического мышления

Для развития критического мышления необходимо создание определенной образовательной среды. Подобная образовательная среда должна быть прежде всего безопасной. Перечислим некоторые характеристики безопасной образовательной среды:

- дети и взрослые уважительно относятся друг к другу;
- участники образовательного процесса умеют корректно выражать свое мнение: критиковать факты и аргументацию, но поддерживать личность;
- можно ошибаться, не боясь быть осмеянным;
- можно выдвигать смелые идеи и ожидать серьезного отношения к ним.

На роль безопасной образовательной среды для любых форм нормального развития указывают как зарубежные (А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Хорни), так и отечественные психологи (Е. А. Бурмистрова, Ю. Б. Гиппенрейтер).

Кроме того, образовательная среда должна быть позитивной, поддерживать образовательные усилия ребенка, самостоятельность

в решении задач, стимулировать его познавательную активность, инициативность, а также готовность представить и обсудить результаты своей работы в группе.

## Методологические трудности проблемного обучения

Для активизации учащихся, стимуляции их познавательной активности происходит постепенный отход от традиционных методов обучения [Фруммин и др., 2018, с. 325–332; Асмолов и др., 2008, с. 24–27]. В частности, педагоги все чаще прибегают к использованию методов и технологий проблемного обучения. Для примера кратко опишем уже ставшую классической технологию развития критического мышления посредством чтения и письма, предложенную американскими педагогами Чарльзом Темплом, Джинни Стил и Куртом Мередитом [Темпл, 2005; Темпл, Стил, & Мередит, 1997 и 1998]. Она включает в себя три основных этапа.

Первый этап – вызов. Направлен на мотивирование учащихся, активизацию знаний по определенной теме, постановку задач, которые ученику было бы интересно решить.

Второй этап – осмысление содержания. Ученики взаимодействуют с новой информацией, сопоставляют ее с имеющимися знаниями, а также пытаются понять, как новая информация помогает решить поставленные ими на первом этапе задачи. Происходит движение от старого знания к новому.

Третий этап – рефлексия. Учащиеся соотносят новые знания со старыми, проясняют для себя смысл нового материала. Проговаривая и обсуждая новый материал, они упорядочивают хаос мыслей, который мог возникнуть на втором этапе, приводят для себя новые знания в систему. Учащиеся отвечают на поставленные ранее вопросы и формулируют новые.

В данной частной технологии развития критического мышления мы видим общую родовую черту, которая характерна для всех методов и технологий проблемного обучения. Первым этапом всегда является постановка ученика в противоречивую, проблемную ситуацию (ученику бросается «вызов», если употреблять терминологию Темпла, Стил и Мередита). Один

из классиков проблемного обучения В. Оконь пишет: «Самой существенной чертой проблемного обучения является ... создание проблемных ситуаций» [Оконь, 1968, с. 67]. И далее: «Мастерство учителя может проявляться больше всего в организации проблемных ситуаций. Учитель здесь должен быть деликатным, но внимательным ко всему режиссером, который незаметно для учащихся вводит их в мир науки, техники и искусства – мир человеческой культуры» [там же, с. 68]. М. И. Махмутов указывает: «...проблемная ситуация – начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность ученика и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности...» [Махмутов, 2016, с. 188]. В. Т. Кудрявцев отмечает: «Для человеческого мышления возникновение противоречия – это пусковой пункт, исходная точка» [Кудрявцев, 1991, с. 6]. И далее, рассказывая о проблемном обучении: «Проблемная ситуация в сознании учащегося создает центральное противоречие предмета усвоения, из которого выводится вся подлежащая усвоению и применению конкретная система знаний» [там же, с. 8].

Необходимость преодолеть возникшее в проблемной ситуации противоречие втягивает ученика в процесс мышления, заставляет его думать.

Но что значит «поставить в проблемную ситуацию»? Это значит – сделать за человека часть работы: помочь вывести на противоречие, стимулировать к его преодолению и активизировать те знания, умения, навыки, которые у него для решения данной проблемы уже есть. Жизнь не всегда продельывает за человека эту часть работы. Как правило, никто не намекает: «Сейчас подумай!», не подсказывает: «Будь бдителен!», не шепчет: «Стоп, а теперь осторожнее!». Жизнь просто течет, одно событие плавно сменяет другое, а тебе самому нужно остановиться, спохватиться, обнаружить противоречие – и найти в себе ресурсы, чтобы это противоречие преодолеть. Приведем примеры.

Представим ситуацию, когда к ребенку на улице подходит незнакомый приятный дядя. Сперва он предлагает ребенку шоколадку, а затем зовет пройти в машину за получением еще больших благ. Один ребенок в подобной ситуации развернется и убежит с криком

«спасите!», а другой, как показывает печальная практика, последует за дядей. Тот, кто убежал с криком «спасите!», безусловно, проявил критическое мышление. А тот, кто, не испытывая сомнений, пошел за незнакомцем – нет. Почему у него не получилось критически отнестись к ситуации? Он же имел все необходимые знания, чтобы принять правильное решение? Родители миллион раз говорили ему, что ни за кем идти нельзя, учитель в школе тоже проводил соответствующую работу (возможно, даже опираясь на технологии проблемного

## **ВАЖНО УМЕТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНО НАХОДИТЬ ПРОБЛЕМУ, ВИДЕТЬ ЕЕ И ДЕЛАТЬ ЭТО ВОВРЕМЯ, ЗАРАНЕЕ, В МОМЕНТ, КОГДА ЕЩЕ ЕСТЬ ВОЗМОЖНОСТЬ СПРАВИТЬСЯ С НЕЙ**

обучения). Дело в том, что ситуация сама по себе не показала противоречивой, проблемной, она не направила ребенка к имеющимся в голове знаниям, не подсказала, что здесь дело нечисто, здесь нужно срочно действовать так, как говорили родители и учитель.

Другой пример. Идет урок. Учитель в лекционной форме объясняет новый материал. Все ученики сидят и слушают, а один мальчик поднимает руку и говорит: «А мне кажется, вы не правы! Вы же сами на прошлом уроке рассказывали, что...». Ребенок проявил критическое мышление, в отличие от остальных учеников класса. Почему никто другой не заметил, что учитель ошибся, хотя у многих в голове были необходимые знания и умения, позволяющие увидеть ошибку учителя? Да потому, что сама ситуация не натолкнула их на то, чтобы применить полученные знания. Почти весь класс, кроме одного-единственного мальчика, не заметил противоречия, проблемы в этой будничной ситуации.

Сказанное позволяет выдвинуть тезис: критическое мышление начинается с нахождения противоречия там, где его, казалось бы, нет. При этом речь, конечно, идет о нахождении

реальных противоречий, за которыми стоит настоящая проблема, а не о выдумывании псевдопроблем. Можно сформулировать по-другому: критическое мышление начинается с самостоятельного нахождения противоречия. Люди в толпе кричат «ату!» и находятся в полной гармонии друг с другом, а ты чувствуешь себя не в своей тарелке. Авторитетный источник последовательно и логично доказывает что-то, а тебе кажется, что это «что-то» – не то. Все искренне восторгаются твоим достижением, а ты чувствуешь неудовлетворенность. Во всех подобных ситуациях ты находишь противоречие там, где его не видит никто другой, и нахождение подобного противоречия – стартовая точка критического мышления.

## **Самостоятельное нахождение проблемы**

Если рассматривать ситуацию с прагматической точки зрения, можно отметить следующее. Проблемное обучение учит самостоятельно, опираясь на собственный опыт, знания, умения, навыки и инициативность, преодолевать проблему. Но этого мало. Важно также уметь самостоятельно находить проблему, видеть ее и делать это вовремя, заранее, в момент, когда еще есть возможность справиться с ней или успеть выстроить оптимальную стратегию ее преодоления.

Если мы рассмотрим ситуацию в наиболее общем плане, с историко-эволюционной точки зрения [Асмолов и др., 2018], то заметим следующее. В процессе эволюции психики появляется как инструмент опережающего отражения. Она позволяет организму сначала увидеть ситуацию во внутреннем плане, плане психического отражения, до того, как он начнет реально действовать в ней. Использование психического отражения позволяет заранее построить движение так, чтобы преодолеть возможные трудности на своем пути. Одна из основных линий развития психики (сперва в процессе эволюции, а затем культурно-исторического развития) заключается в совершенствовании психического отражения – развитии способности предвосхищать ситуацию на все большее количество ходов, во все более трудных и неопределенных ситуациях и т. д. В этом плане

способность, опираясь на собственное мышление, замечать проблему раньше других, безусловно, является шагом вперед. В конкурентной среде подобная способность позволяет воспользоваться необходимыми ресурсами раньше остальных, до того, как возникнет борьба за ресурсы, они станут дефицитными. Не исключено, что секрет лучших представителей рода человеческого кроется именно в том, что они видят проблему и начинают ее решать там, где ее еще не замечает никто иной.

Важно отметить: когда мы говорим о способности человека замечать противоречие, проблему раньше остальных, это не следует понимать, как только и исключительно рациональный процесс. Проблема может фиксироваться на основе эстетических, этических критериев, ценностей культуры, носителем которых является человек, сам даже не всегда это осознавая. В этом случае проблема может отражаться в виде чувства неудовлетворенности, тревоги и артикулироваться известными словами Мальчиша-Кибальчиша: «И все бы хорошо, да что-то нехорошо». В подобных ситуациях мы можем ожидать от человека неожиданных, преадаптивных форм поведения [Асмолов и др., 2018].

## **Формирование скептической установки**

Мы полагаем, что самостоятельное нахождение проблемы возможно, если у человека сформирована скептическая установка, т. е. способность не принимать на веру и считать истиной все, что слышишь, читаешь и видишь. Мы решили в рамках формирующего эксперимента попробовать развить скептическую установку у детей старшего дошкольного возраста. Выбор данной возрастной категории связан с возможностью увидеть подробности формирования установки в наиболее развернутом виде до того, как она полностью станет фактом внутренней психической жизни.

Исследование проводилось в 2014–2019 гг. в общеобразовательной школе «Новая гуманитарная школа» (г. Москва) и в частной общеобразовательной школе «Олимп-Плюс» (г. Москва) в группах дошкольного образования, функционировавших при этих школах, на занятиях

по шахматам, которые вел автор этих строк. Всего за этот период в исследовании приняло участие 128 детей. Детей пятилетнего возраста – 27, шестилетнего возраста – 72, семилетнего возраста – 29.

Исследование было непосредственно вpleтено в ткань наших развивающих шахматных занятий, в связи с чем необходимо сказать о них два слова. Курс шахматных занятий с дошкольниками включал 72 занятия по 30 минут каждое и был направлен на освоение правил шахматной игры. Целью курса было овладение правилами шахмат в игровой форме, на уровне, позволяющем, не нарушая формальных правил, сыграть партию от начала до конца. Занятия проходили в малых группах (3–6 человек). Дети, которых мы включали в экспериментальное исследование, перед началом занятий находились на нулевом уровне подготовки, т. е. не имели каких-либо практических знаний о шахматной игре.

На первом этапе нашей работы (подготовительный этап исследования) дети тренировались формально правильно играть всеми фигурами, кроме короля (первые 20 занятий). Далее ребята изучали, как делает ходы король, проходили правило «короля нельзя ставить под бой».

После этого наступала вторая, констатирующая стадия эксперимента. Экспериментатор рассказывал о новом правиле – «короля "есть" нельзя». Он говорил: «Иногда возникают ситуации, когда шахматист случайно ставит своего короля под бой. Это может произойти по разным причинам. Например, человек был невнимателен, устал, не знал правило. И вот взял, бац, и случайно поставил короля под бой. Если такое произошло, вступает в силу еще одно правило. Оно звучит так: "Короля нельзя есть!". Все фигуры можно "есть": коня, слона, пешку, ферзя, ладью, а вот короля нельзя. Король – единственная фигура в шахматах, которую не едят. И если ваш соперник случайно поставил короля под бой, то мы его ни в коем случае не едим. Мы говорим: "Вы сделали невозможный ход – пережаживайте!". После этого ваш соперник обязан переходить». Затем решались задачи, в которых король поставлен под бой и детям необходимо указать, что в данной позиции короля нельзя «есть» и нужно переходить. Данные задачи решались до тех пор, пока каждый из испытуемых не начинал

уверенно и безошибочно справляться с ними. После этого педагог предлагал сыграть с детьми партию в рамках сеанса одновременной игры. Во время игры тренер произносил в деловом тоне, но ясно и отчетливо, какую фигуру он «съедает» в данный момент: «Так, съедем твоего коня», «Съедем слона»... «Съедем твоего короля». В процессе разыгрывания тренер спокойно «съедал» короля у детей. Только трое из 128 детей в возникшей ситуации заметили ошибку педагога, останавливались, вербально и невербально фиксировали, что происходящее является ненормальным (делали паузу, проявляли мимические признаки удивления и растерянности, говорили: «Нет», «Так нельзя»), остальные дети не замечали ошибки педагога и спокойно продолжали игру. Таким образом, ребята, которые блестяще справлялись с учебной задачей, проходили мимо противоречия в реальной жизненной ситуации.

После этого наступала формирующая часть исследования. Сразу после сыгранных партий, в которых ребята позволяли съесть их короля, педагог возвращался к ошибке детей и в шуточной форме «корил» их за то, что они позволили тренеру проверить с ними такой фокус. Далее он говорил: «Давайте с вами еще раз потренируемся. Вот представим себе ситуацию. Я играл, Петя, с тобой. У нас возникла следующая позиция (представляет позицию на доске). В данной позиции я сделал ход сюда (делает ход королем и ставит его под бой). Я мог так пойти?». Опишем



типичный ход развивающихся далее событий. Ребенок, в ответ на вопрос педагога: «Нет». Педагог (театрально возмущаясь и в то же время интонационно подчеркивая игровой, шуточный характер своего возмущения): «А почему это не мог так пойти? Я же королем пошел отсюда – сюда... Король на одну клетку делает ходы? Делает! Вот я и сделал ход на одну клетку – все правильно получается!». Ребенок (смеется): «Королю нельзя так! Нападают!». Педагог (делая вид, что начинает осознать ошибку и далее с горечью в голосе): «Ах, да, и правда нападают... Ну, что ж теперь поделаешь... поставил под бой – так поставил. Ладно, съедай тогда моего короля!». Ребенок (смеется): «Нельзя!».

Педагог: «Почему это нельзя?». Ребенок: «Короля нельзя есть!». Педагог: «Ой, нельзя?! А что же мне теперь делать?». Ребенок: «Другой ход! Ходите по-другому!».

Далее, продолжая наши шахматные занятия, мы начинали использовать прием «ошибка тренера» в самых разнообразных ситуациях (при решении задач на тему «шах», «мат в один ход», при игре в практических партиях и т. д.). Тренер успевал «ошибиться» на занятиях 4–5 раз. Каждая «ошибка» сопровождалась маленьким «концертом» – интонационным и мимическим подчеркиванием со стороны тренера игрового, шуточного

характера ситуации. Всякий раз приходилось интонацией, жестом и мимикой буквально сигнализировать ребятам: я ошибся, исправляйте меня. Данная стадия работы, связанная с «ошибкой» педагога и сопровождавшим ее концертом, продолжалась примерно десять занятий.

Разберем ситуацию, которая возникает после ошибки тренера. Она содержит в себе два пласта, два уровня.

Первый уровень – объективно допущенная ошибка, противоречие в материале. Данную ошибку дети могут преодолеть, воспользовавшись имеющимися знаниями и применяя определенные мыслительные действия и операции.

Второй уровень – уровень социальных отношений, на котором тоже возникает противоречие. Дело в том, что взаимодействие педагога и ребенка в ходе образовательного процесса складывается по определенным принятым в обществе правилам, канонам. После ошибки педагога сама жизнь как бы врывается в образовательную ситуацию, нарушает эти каноны (педагог, являющийся носителем знаний, ошибся, он пытается научить детей «неправильным вещам»). Для того чтобы восстановить образовательный процесс, необходимо войти в игровую ситуацию и произвести инверсию ролей: ребенок должен на время стать «педагогом» и «научить» незадачливого тренера, как нужно действовать правильно. Для чего разыгрывается вся эта социальная драма? Для того, чтобы сформировать и поддержать у ребенка готовность (установку) исправить ошибку взрослого, которую тот допустил.

В дальнейшем, двигаясь от занятия к занятию, мы постепенно «сокращали» наш «концерт», все в меньшей степени «сигнализировали» об ошибках на уровне невербальной коммуникации. Через 18–20 занятий об ошибке говорила только улыбка педагога и его интонация, отражающая иронию в голосе. Затем – только небольшая пауза в одну-две секунды, которую педагог делал после «ошибки». В конце же нашего цикла занятий «ошибки» допускались в процессе спокойного изложения материала, не сопровождавшегося какими-либо аффектациями или иными «подсказками».

В конце нашего курса занятий мы проводили контрольное исследование. О формировании



критической установки мы говорили в том случае, если в ситуации «ошибка тренера» (без каких-либо аффектаций) ребенок хотя бы два раза из трех фиксировал ошибку. В результате мы смогли констатировать, что критическая установка в конкретной ситуации наших занятий была сформирована у 96 детей из 128.

## **Формирование установки и поэтапное формирование умственных действий**

Мы видим, что первый этап нашей работы полностью совпадает с первой стадией работы в рамках проблемного обучения. Мы ставили детей в проблемную ситуацию и прикладывали все необходимые усилия для того, чтобы ребенок понял: здесь есть проблема, которую необходимо преодолеть. Поскольку мы имели дело с дошкольниками, иногда приходилось многократно подсказывать, объяснять, а также воспроизводить ситуацию, чтобы ребенок понял проблему и мог включиться в работу.

Но уже следующим шагом мы кардинально отошли от методов и технологий проблемного обучения. Мы стали уменьшать ту работу, что берет на себя взрослый, чтобы ребенок увидел проблему в сложившейся ситуации. От полноценного «концерта», который буквально вопиал: «Я ошибся! Помогите мне!», к намеку (легкой улыбке педагога и секундной задержке после ошибки) и далее спокойному изложению материала, где не было уже никаких явных или скрытых указаний на ошибку. В результате к концу исследования ребенку была передана работа по фиксации, обнаружению проблемной ситуации, каковую на первых порах за него выполнял педагог.

Здесь мы можем вспомнить поэтапное формирование действий по П. Я. Гальперину [Гальперин, 1999]. Как он показал, действие на начальных этапах своего формирования осуществляется во внешнем плане, затем оно начинает сокращаться, сворачиваться и постепенно уходит во внутренний план, реализуясь с опорой на схему или иную внешнюю подсказку, после чего полностью интериоризуется, становясь частью внутренней психической жизни человека. Легко заметить определенную схожесть между формированием

умственных действий и тем, что мы наблюдали в нашей работе. В то же время необходимо видеть и различие. Дело в том, что мы формировали не действие, не навык, не прием, а установку. Используя немного забытый язык бихевиоризма, можно сказать, что в нашей работе постепенно сокращалось не действие, а количество стимулов, которые формировали, актуализировали и поддерживали установку ребенка. На первых этапах педагог «из кожи вон лез», чтобы ребенок увидел ошибку педагога и направил свои действия на ее решение. В процессе работы количество стимулов, толкающих ребенка к скептическому восприятию информации, уменьшалось, и эти стимулы все в большей степени были связаны с содержанием предлагаемого материала, а не с особенностями межличностного взаимодействия (разыгрываемым «концертом»). В результате в конце нашей работы у большей части детей удалось сформировать скептическую установку.

Можно сказать, что скептическая установка, сформированная нами, «привязана» к конкретной ситуации – шахматным занятиям с вполне определенным человеком. Ее перенос на другие ситуации далеко не очевиден. Это, безусловно, так. По всей видимости, необходимо формировать критическую установку в разных ситуациях, под руководством разных педагогов и в отличающихся друг от друга видах деятельности. В этом случае установка постепенно «оторвется» от конкретной ситуации, генерализуется и начнет сопровождать жизнь ребенка в целом.

На возможности переноса скептической установки на другие жизненные ситуации указывает проведенное нами пилотажное исследование. В нем участвовало 12 детей, у которых нам удалось сформировать критическую установку на шахматных занятиях. Суть исследования заключалась в следующем. Воспитатель, работающий с детьми на занятиях развивающего цикла, начинал «совершать ошибки» – так же, как до этого делал педагог по шахматам. Совершение ошибки не сопровождалось какими-либо интонационными или невербальными подсказками (как мы это делали на последнем этапе нашей работы). При этом нахождение ошибки оставалось в рамках возрастных возможностей детей. В подобной ситуации только трое детей из двенадцати выражали вербальное сомнение в словах педагога. В то же время, если

педагог начинал интонационно и невербально подсказывать детям, как это раньше делал педагог по шахматам, воспитанники тут же «подхватывали» знакомую «игру» и начинали с удовольствием указывать на ошибку. При этом удавалось очень быстро пройти путь от раз-  
вернутого «концерта»

до финального этапа формирования установок. Если в нашей работе на это уходило добрых пятьдесят занятий, то здесь уже к концу второго занятия все двенадцать детей начинали видеть ошибку даже в том случае, когда педагог им никак интонационно

не помогал. При этом «не шахматисты», дети, не прошедшие через наши занятия, связанные с формированием скептической установки, оставались не в состоянии фиксировать ошибки педагога. Таким образом, мы можем предполагать, что в дошкольном возрасте критическая установка автоматически не всегда переносится из одной ситуации в другую, но формирование ее в одной ситуации позволяет в сходной ситуации сформировать ее быстрее.

## Заключение

Современный мир требует развитых форм критического мышления. Для формирования критического мышления важно создать определенную образовательную среду, которая будет отличаться безопасностью и демократизмом. Каждый участник, находящийся в подобной образовательной среде, должен иметь возможность предлагать свои идеи, решения, понимая при этом, что они будут восприняты окружающими серьезно и благожелательно.

Современная система образования для активизации ученика и развития его самостоятельности постепенно отходит от традиционных форм обучения и, в частности, прибегает к методам и технологиям проблемного обучения. Суть этих методов заключается в том, что ученик ставится в проблемную ситуацию

и для ее преодоления начинает действовать активно и инициативно в процессе получения новых умений и знаний. Мы, безусловно, видим тот огромный шаг вперед в развитии инициативности, активности и самостоятельности детей, который делает проблемное обучение

по сравнению с традиционными методами работы. Но и в нем, как мы полагаем, есть определенное недостающее звено. Дело в том, что «поставить человека в проблемную ситуацию» значит уже сделать за него часть работы, но в реальной жизни эту часть за человека делают не всег-

да. Жизнь не выводит человека на проблему, как это делает педагог в рамках проблемного обучения, а только наказывает за то, что тот не увидел проблему вовремя. Можно сказать, что выводить на противоречие, ставить в проблемную ситуацию в начале педагогической работы совершенно нормально. Как известно, интрапсихическое является сперва интерпсихическим (Л. С. Выготский). Но в качестве финальной точки мы должны иметь сформированную способность находить противоречие, проблему в реальных жизненных ситуациях самостоятельно. Способность находить подобные проблемы и является, на наш взгляд, стартовой точкой критического мышления. Гладь воды спокойна, все вроде бы идет своим чередом, но ты вдруг понимаешь: что-то здесь не так, надо задуматься.

Мы полагаем, что одной из важнейших линий формирования критического мышления, позволяющего самостоятельно находить противоречия, проблемы в реальной жизни, является развитие критической установки.

## Список источников | References

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. (2018). Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь. ISBN 978-5-98807-079-5.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. (2008). Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе:

- от действия к мысли : пособие для учителя. М.: Просвещение. ISBN 978-5-09-019148-7.
3. Гальперин П. Я. (1999). Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: «Книжный дом «Университет». ISBN 5-8013-0016-3.
  4. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. (2011). Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение. ISBN 978-5-09-019218-7.
  5. Кудрявцев В. Т. (1991). Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание.
  6. Махмутов М. И. (2016). Проблемное обучение: Основные вопросы теории. В: Избранные труды: В 7 т. (Т. 1). Казань. ISBN 978-5-905943-94-2.
  7. Оконь В. (1968). Основы проблемного обучения. М.: «Просвещение».
  8. Темпл Ч. (2005). Критическое мышление и критическая грамотность. Перемена, (2), 15–20.
  9. Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. (1997). Как учатся дети: свод основ. М.: Изд-во Института «Открытое общество».
  10. Темпл Ч., Стил Дж. Л., Мередит К. С. (1998). Критическое мышление - углубленная методика. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество».
  11. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. (2018). Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ (Сер. № 2 (19) Современная аналитика образования).
  12. Халперн Д. (2000). Психология критического мышления. Изд-во Питер. 4-е изд.
  13. Чатфилд Т. (2019). Критическое мышление: Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. М.: Альпина Паблишер. ISBN 978-5-9614-2081-4.

## PROBLEM-BASED LEARNING and the formation of critical thinking

Alexey Mikhailovich MARYUKOV

Children's practical psychologist. E-mail: almmar@mail.ru

**ABSTRACT** Methods and technologies of problem-based learning are often used to form critical thinking. The teacher puts the student in a contradictory, problematic situation, to overcome which the latter must act actively and use critical thinking. The article claims that to bring to the problem during training is to do part of the work for the student, which in real life no one will do for him. As a result, within the framework of problem-based learning, the ability to independently find a problem – an important stage of critical thinking – is not always formed.

**KEYWORDS** Problem-based learning, critical thinking, skeptical attitude, independence.

